

(los)

# USOS DEL ARTE

**3as. JORNADAS**

*transmisión de usos y  
saberes en torno al arte*

**Grupo de Investigación**

Grado en Bellas Artes

FCSH, Teruel



**Universidad  
Zaragoza**



# ÍNDICE

- 1.** Transmisión de usos y saberes en torno al arte **1-5**  
**Silvia Martí Marí.**
- 2.** Ni arte ni educación. **6-12**  
**Pedagogías invisibles.**
- 3.** Derivas de la formación artística en la universidad: regreso a los orígenes de la Historia del Arte como patrimoniología. **13-18**  
**Jesús Pedro Lorente.**
- 4.** La universidad como espacio de producción y transmisión de saberes en torno a la práctica artística. **19-22**  
**Neus Lozano-Sanfélix.**
- 5.** Arte y Educación: Preguntas (¿intencionalmente?) sin respuesta. **23-26**  
**Juan Cruz Resano.**
- 6.** De saberes y vivencias. Sentir el patrimonio inmaterial para generar pensamiento. **27-32**  
**Carmen Martínez Samper.**
- 7.** La literatura ilustrada como fuente de educación artística. **33-36**  
**Juan Senís.**
- 8.** La necesidad de abrir el círculo. La educación artística en la formación de maestros/as como un punto de fuga (porque hay tantos puntos de fuga como direcciones en el espacio). **37-40**  
**Alicia Pascual.**
- 9.** Postproducción: una caja como proyecto. **41-44**  
**Elena Moncayo.**



GRUPO DE  
INVESTIGACIÓN

---

ISBN-978-84-608-7784-4

Imprime: Perruca INDUSTRIA GRÁFICA, Teruel

Maqueta: Minerva Rodríguez Cabrejas

Terceras Jornadas

transmisión de usos y saberes en torno al arte

2/12/2015

Grupo de Investigación (Los) Usos del arte  
Diciembre 2015

# “TRANSMISIÓN DE USOS Y SABERES EN TORNO AL ARTE”

## **SILVIA MARTÍ MARÍ**

Universidad de Zaragoza

Investigadora principal del Grupo H-70 (los) Usos del Arte, del Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Zaragoza. Profesora del Grado en Bellas Artes de la Universidad de Zaragoza en el Campus de Teruel. Doctora y Licenciada en Bellas Artes por la U.P.V. y Licenciada en Psicología por la Universitat de València. Su obra artística y sus producciones teóricas exploran las relaciones entre lo público y lo privado, entrelazando lo personal y lo político,

abarcando, entre otras, cuestiones de arte público, de género o de movilidad. Ha participado en diferentes grupos y proyectos de investigación concernientes a estas temáticas.

En un texto anterior, a propósito de las I Jornadas organizadas por el grupo (el 7 de noviembre de 2013), ponía de manifiesto cómo la cuarta línea de investigación de (los) Usos del arte ponía “el foco sobre las múltiples y diversas conexiones que pueden establecerse en torno al arte y la educación. Así, por una parte, pretende investigar modos de acercar de manera actualizada el conocimiento propio del arte y sus procesos al ámbito educativo. Y, por otra, pretende equiparar y poner en valor el conocimiento artístico -y sus saberes y modos de hacer- respecto de la forma de conocimiento científico y reivindicar su importancia y posibilidades de transformar, tanto a los sujetos como a la sociedad”<sup>1</sup>.

Estas III Jornadas responden precisamente a esta línea de investigación del grupo que tiene que ver con el campo del arte y la educación, partiendo de una propuesta de Neus Lozano, miembro efectivo del grupo. En esta ocasión se ha seguido el mismo formato que en anteriores ediciones, en el sentido de proceder invitando a ponentes especializados en el tema de las jornadas, junto con la participación de miembros del propio grupo y, asimismo, con la invitación a participar a estudiantes que han acabado el Grado (o el máster de Profesorado en esta ocasión) en nuestro centro. Como yo misma argumentaba en el texto de la publicación de las II Jornadas (22 octubre de 2014): “se produce así un proceso natural de transmisión de conocimientos, saberes e intereses que generan una continuidad en el

flujo del traspaso de conocimiento”<sup>2</sup>.

Es en esa transmisión de “usos y saberes” -en torno al arte- en lo que se centran estas III Jornadas. Se estructuran respecto de la formación (“transmisión”) reglada relacionada con el arte (los “saberes del arte”) en sus diversos niveles, y respecto de la “transmisión” no reglada (museos, propuestas artísticas, entre otras). En las intervenciones de las jornadas se proponen reflexiones que aluden a temas subyacentes como la propia definición o delimitación sobre en qué consisten -o deberían consistir- los “saberes del arte” a transmitir (quién lo decide, cómo se decide, cuándo, porqué, si se producen cambios o transformaciones en estas cuestiones, a qué se deben, etc.) o la importante cuestión del cómo transmitir dichos “saberes del arte”, tanto en la formación reglada (Escuela Infantil, Escuela Primaria, Enseñanza Secundaria y Universidad) como en otros tipos de transmisión de saberes relacionados con otros “usos” del arte (en actividades organizadas desde los museos y otras instituciones culturales o en las propias intervenciones artísticas que llevan a cabo los creadores). En cualquier caso, el qué condiciona, modifica y construye al cómo, y viceversa, el cómo condiciona, modifica y construye indudablemente al qué. Algunos de los planteamientos y análisis en torno a las transformaciones habidas alrededor de todas estas problemáticas, así como los posibles estancamientos o círculos repetitivos detectados que se tratan en las

diferentes ponencias de las Jornadas, podrían enmarcarse dentro de las dinámicas que el sociólogo Pierre Bourdieu analizó en *Homo Academicus*<sup>3</sup>, relativas al campo universitario, donde debate precisamente sobre las luchas simbólicas que pone en juego en cada ocasión la nominación legitimada y naturalizada por el punto de vista dominante que intenta evitar que se haga visible que su punto de vista es particular, situado y delimitado en el tiempo, en circunstancias y situaciones dadas.

Respecto de la pretensión de “equiparar y poner en valor el conocimiento artístico” y de investigar “modos de acercar sus procesos al ámbito educativo” nos encontramos, en primer lugar, una reflexión sobre los cambios (o la falta de los mismos) sufridos en la enseñanza del arte en el nivel universitario, tanto en las transformaciones que se detectan en las enseñanzas de la Historia del arte (Jesús Pedro Lorente), como en las inercias detectadas en los estudios específicos de Bellas Artes (Neus Lozano) o desde el análisis de la complejidad implícita en propio sector de la Didáctica de la Expresión Plástica (Juan Cruz). Y, en ese mismo sentido de “investigar modos de acercar de manera actualizada el conocimiento propio del arte y sus procesos al ámbito educativo”, se enmarca el cuestionamiento y análisis sobre la formación que reciben los futuros formadores en arte, tanto en los estudios de Magisterio como en el Máster de Profesorado de Secundaria y su repercusión, en un círculo que se retroalimenta, y las posibilidades de revertir esta situación (Alicia Pascual).

Encontramos también ejemplos de propuestas más concretas de cómo mejorar “de manera actualizada” la práctica docente de Artes Plásticas en la enseñanza secundaria (Elena Moncayo), y, en esa misma línea que desciende al terreno de lo concreto, se encuadra la reflexión y la puesta en valor del cómo se introduce a la educación visual en Magisterio infantil, a través del álbum ilustrado (Juan Senís). Todas estas propuestas representan un amplio abanico de reflexiones, dudas, críticas y sugerencias en todo el espectro educativo de la enseñanza formal del arte. En ese sentido, la FCSH de Teruel resulta un espacio de investigación, reflexión y experimentación de gran potencial, dado que cuenta con



1/ Díptico de las Terceras Jornadas “transmisión de

todos los niveles del proceso educativo en el ámbito del arte: desde la formación de futuros formadores de niños (Magisterio infantil y Primaria) y de jóvenes (Máster de Profesorado de Secundaria), hasta la formación universitaria en la práctica artística (Grado de Bellas Artes), llegando las posibilidades de estudio en la FCSH al nivel de investigación superior, como es el caso de las presentes III Jornadas planteadas desde nuestro grupo de investigación.

Por otra parte, respecto de la pretensión desde el grupo de “investigar modos de acercar de manera actualizada el conocimiento propio del arte” y “reivindicar su importancia y posibilidades de transformar, tanto a los sujetos como a la sociedad”, más allá de la ya mencionada formación reglada, se extiende un tipo de formación/transmisión de “saberes del arte” no reglada, que podría abarcar, entre otros muchos medios y modos de transmisión, la posibilidad de transformación que representa la transmisión del arte que se lleva a cabo desde los museos y otras instituciones del arte, cuando se replantean su papel, de modo transdisciplinar, con el objetivo de la transformación social empoderadora



## transmisión de usos y saberes en torno al arte

mañana

11.00h PRESENTACIÓN  
III Jornadas + Publicación II Jornadas  
\_Silvia MARTÍ MARÍ

11.30h Pedagogías invisibles  
"Ni arte ni educación"

12.30h Jesús Pedro Lorente  
"Derivas de la formación artística en la Universidad: De la Historia del Arte a la Patrimoniología"  
Universidad de Zaragoza

tarde

16.30h PRESENTACIÓN  
"La universidad como espacio de producción y transmisión de saberes en torno a la práctica artística"  
\_Neus LOZANO-SANFÉLIX

17.00h Juan C. Resano  
"Arte y Educación: Preguntas (¿intencionadamente?) sin respuesta."

17.20h Carmen M. Samper  
"De saberes y vivencias.  
Sentir el patrimonio inmaterial para generar pensamiento"

17.40h Juan Senís  
"La literatura ilustrada como fuente de educación artística"

18.20h Alicia Pascual  
"La necesidad de abrir el círculo.  
La educación artística en la formación de maestros/as como un punto de fuga (Porque hay tantos puntos de fuga como direcciones en el espacio)"

18.40h Elena Moncayo  
"Postproducción: una caja como proyecto"

*usos y saberes en torno al arte", 2015*

(David Lanau, Pedagogías Invisibles) o la transmisión de saberes que puede proporcionar la propia práctica artística en según qué intervenciones, en este caso revelando un "uso del arte" como posible reivindicador, formador y valorizador del patrimonio inmaterial (Carmen Martínez).

Jesús Pedro Lorente en "Derivas de la formación artística en la universidad: regreso a los orígenes de la historia del arte como patrimoniología", plantea cómo, tras la lucha epistemológica por legitimar la disciplina de Historia del arte<sup>4</sup> (y otros campos como la Crítica o la Estética), que hizo que se priorizara a historiadores universitarios sobre los agentes implicados en la producción, manejo y gestión de las obras, construyéndose a posteriori una separación entre el discurso "científico" que se basaba en libros, teorías e imágenes (proyecciones) de las obras de arte, separándolo artificialmente del conocimiento 'directo' de las propias obras, propio de los artistas o profesionales relacionados con el patrimonio, su tutela o su exhibición (facultativos de museos, directores de colecciones, críticos de arte, curators, etc.); pero al parecer quienes se ocupan hoy de la historiografía

artística están reivindicando una visión interdisciplinar en los orígenes de la Historia del Arte y en su desarrollo actual.

En ese sentido, argumenta que los campos profesionales que abarcan los facultativos de museos no son en absoluto opuestos a los de la Historia del Arte, dado que ésta también se cuenta en los museos, pero usando las propias obras en lugar de imágenes o proyecciones de ellas que producían una mistificación "escenográfica", que también se da, por otra parte, en las estrategias del display en los montajes museísticos (toda la metafísica aurática del white cube). Estas reflexiones nos sirven, de algún modo, para introducir la ponencia de Pedagogías invisibles, en la que David Lanau precisamente reivindica el carácter formativo y la responsabilidad sobre la transmisión del arte (y su historia) de las instituciones y museos. Otro ejemplo de esta problemática, aunque invirtiendo la dirección "formativa", es el que propone Carmen Martínez, al entender la capacidad del arte (de las intervenciones de los artistas) para transmitir, informar, recuperar y valorar el patrimonio, en este caso inmaterial.

Jesús Pedro Lorente percibe una transformación en la que se estaría introduciendo un concepto de arte y de patrimonio cada vez más amplio, siendo la "patrimoniología" una tendencia interdisciplinar en la que desde perspectivas variadas, pero que trabajan "con las manos en la masa" (antropólogos, artistas, historiadores del arte, gastrónomos, geógrafos, etc.), se fomenta un retorno a la utilización (uso) social y las maneras (los usos) profesionales más variados del arte y el patrimonio. Todo ello estaría reflejándose en la cambiante formación universitaria en Historia del arte.

Respecto de las posibles causas subyacentes de estos cambios, nos preguntamos hasta qué punto las complejas implicaciones de la interdisciplinariedad que reivindican una vuelta a la no especialización -que priorizaría el saber de los que conocen de primera mano las obras de arte, las colecciones y el patrimonio, más que el de los historiadores de discurso, de teoría- podrían tener que ver con la pérdida del valor aurático versus la reivindicación de la obra (patrimonio) como material gestionable (¿explotable?).

Si la Historia y la importancia y rango de las disciplinas del saber la escriben los “dominadores” y la manipulan (retroactivamente o no) los que quieren “dominar”, como explica Bourdieu en las peleas intestinas dentro de cada campo<sup>5</sup>, surgen varias preguntas: ¿Quién estaría queriendo “dominar” en la actualidad? ¿Se habría acabado un tipo de discurso aurático para reivindicar el patrimonio -material e inmaterial-, patrimonio que también es susceptible de ser “explotado”? ¿Podrían estar conviviendo ambos procesos tanto en la sociedad (y en el campo del arte) como en las enseñanzas universitarias? ¿Estarían re-editándose estas peleas dentro del campo en el sistema educativo y universitario? Seguramente todas estas cuestiones subyacen asimismo en la reivindicación del valor de lo artístico, de sus saberes y sus modos de hacer, desde y en la “academia” que mantiene en su intervención Neus Lozano, así como a la insuficiente permeabilidad y flexibilidad que achaca a la “academia” en el contexto español.

En todo caso, este retorno a la utilización (uso) social y a las maneras (los usos) profesionales más variados del arte y el patrimonio, podría responder tanto a una ampliación constatada y positiva de la influencia que el arte y sus formas de conocimiento habrían conseguido introducir en la sociedad, junto con los cambios que esta asimilación conlleva, como también podría responder a un modo, reificado, que el capital se habría apropiado, de generar rentabilidad a partir del capital cultural (y simbólico) del estatus identitario-patrimonial que puede ser favorecido por/desde el arte. Podríamos estar constatando, a través de estas transformaciones que afectan al campo universitario, no solo las luchas de dominación, dentro del propio campo y entre campos, sino el giro mercantil, que se habría llevado a cabo en la sociedad, de modo que el valor del legado del arte habría perdido parte de su “aura”, transformando y reconvirtiendo el capital cultural (y simbólico) anterior en capital directamente económico, un valor a explotar (turismo, grandes museos, parque-tematización rentable, etc.).

Sin duda todo ello refleja las transformaciones y debates de una sociedad cada vez más influida y dirigida por el capital, donde la mercantilización se estaría imponiendo tanto en el sistema (campo) del arte, como en el sistema (campo) educativo y desde luego, sin duda alguna, en el sistema (campo) universitario<sup>6</sup>.

El conjunto estructurado de los campos (del arte, universitario, educativo, en el caso de estudio de estas Jornadas) incluye sus influencias recíprocas y las relaciones de dominación entre ellos, y todo ello define la compleja estructura social, que es global en estos tiempos. Las resistencias, los intentos de adaptación,

los intereses creados, los intentos de progreso, los retrocesos y las avanzadillas, las presiones dentro del campo y externas a él, los intereses de otros campos en conflicto, los intereses de los actores implicados, etc. son todas fuerzas en movimiento y cambio constante.

La complejidad implícita en todas estas fuerzas, que además interactúan entre sí, hace que sea necesario el plantear intentos -como los ofrecidos en estas III Jornadas del grupo de investigación (los) Usos del arte- por esclarecer, debatir y compartir reflexiones de los actores que estamos directamente implicados. Intercambios que ayuden a dejar de experimentar todos estos cambios como sujetos pasivos, a vencer la sensación de aislamiento e incluso a menudo de impotencia, en definitiva, ayudar a vislumbrar otras posibilidades de actuación “en y desde” el arte, “en y desde” la academia, “en y desde” el sistema educativo.



### Notas:

1\_MARTÍ MARÍ, Silvia, "Usos del arte: desde el individuo a la institución y viceversa. Tácticas y Estrategias ", I Jornadas (los) Usos del arte "Usos de ida y vuelta", Teruel, 7 nov. 2013, p. 1.

2\_MARTÍ MARÍ, Silvia, "Usos del arte en movimiento: narrar y narra-se, movimiento y pausa", II Jornadas (los) Usos del arte "Usos en movimiento", Teruel, 22 oct. 2014, p. 1.

3\_"Homo academicus" (Pierre Bourdieu, 1984) investiga el campo universitario, busca delimitar las particularidades y movimientos del mismo (los habitus, las ilusio, las distintas formas de capital, las tácticas desarrolladas, los actores, etc.).

4\_Es inevitable traer aquí a colación de nuevo "Homo academicus" (1984) de Pierre Bourdieu, para entender las luchas simbólicas sobre la nominación legitimada y naturalizada por el punto de vista dominante.

5\_En la sociología de Bourdieu, cada campo, en este caso el universitario, pero relacionado con el campo del arte al tratar de enseñanzas universitarias del arte, es -en mayor o menor medida- autónomo; la posición dominante o dominada de los participantes en el interior del campo depende de las reglas específicas del mismo.

6\_Así lo indican los cambios que introdujo Bolonia, las últimas leyes educativas aprobadas en la legislatura del gobierno del PP por el ministro Wert, o toda la evaluación "científica" y cuantificadora que es impuesta desde la autoridad legitimada (¿?) de la Aneca.



*2/PEDAGORÍAS INVISIBLES: Vistas de la exposición Ni arte ni educación, Matadero Madrid, 30/10/2015 —> 10/01/2016.*



# NI ARTE NI EDUCACIÓN. UNA EXPERIENCIA EN LA QUE LO PEDAGÓGICO VERTEBRA LO ARTÍSTICO

## ANDREA DE PASCUAL Y DAVID LANAU

Pedagogías invisibles

Andrea De Pascual, es co-fundadora y Coordinadora General de Pedagogías Invisibles. Licenciada en Pedagogía y con un MA en Art Education por la New York University a través de una beca Fulbright, se define como arteducadora y gestora cultural que genera procesos en el marco del arte+educación. Su trabajo se ha enfocado en activar el museo como herramienta para la participación ciudadana en temas políticos, sociales y medioambientales a través de la producción horizontal de conocimiento.

David Lanau es co-fundador de Pedagogías Invisibles donde desarrolla proyectos de investigación y mediación en centros de arte contemporáneo. Licenciado en Humanidades y diplomado en estudios avanzados sobre educación artística. Coordina el Grupo de Pensamiento de Educación de Matadero Madrid y entiende que el museo asume su dimensión política como espacio de producción de conocimiento y transformación social.

En 2012, el Centro de Creación Contemporánea Matadero Madrid organiza unos grupos de pensamiento sobre estéticas decoloniales, ecologías, y educación. A Pedagogías Invisibles nos propusieron coordinar el “Grupo de Educación Disruptiva” (GED).

Vimos en esta invitación una oportunidad, ya no sólo de pensar sobre las intersecciones del arte y la educación en las que veníamos pensando desde hacía tiempo, sino también una vía a través de la cual poder repensar el papel de la educación en las instituciones culturales desde un lugar nuevo e innovador. No éramos un departamento de educación de una institución, ni tampoco éramos unos extraños que no pertenecieran a esta, nos ubicábamos en el papel de parásitos al estilo que menciona Janna Graham: aquellos que trabajamos la transformación de los espacios culturales desde las grietas que se generan en estructuras hegemónicas (Graham, 2014). Por otro lado nos situábamos desde el pensamiento y no desde la programática, exigencia constante en la práctica de la educación en museos (hacer programas sí, pensar sobre ello NO).

Y así estuvimos desde 2012 hasta 2015, año en el que llegaría el ofrecimiento de la institución de hacer una exposición en la que pudiéramos contar los “resultados”

o líneas de trabajo en las que habíamos estado inmersas esos años. Por aquel entonces nos preguntamos: ¿por qué una exposición y no un libro o una serie de artículos? Pronto lo vimos claro. Con la exposición abríamos una fase nueva en la que, justo al contrario de lo que nos tiene acostumbrada la educación en instituciones culturales, pasaríamos de la reflexión a la acción introduciendo en esta nueva fase al público/comunidad.

Como decíamos anteriormente, GED desarrolla unas líneas de trabajo que se enmarcan en lo que hemos denominado arte+educación. Con este término, queremos explicitar nuestra intención de crear un espacio transdisciplinar y no clasificado en el que pueda darse la innovación pedagógica como clave para la transformación social. Y si el arte y la educación tienen un carácter transdisciplinar que ya no se ubica en ninguna de las dos, si estamos hablando “de otra cosa” ya no era ni arte ni educación sino un estado liminal (Turner, 1988), un estado de potencialidad que nos daba las riendas para repensar el espacio expositivo, la producción artística, el comisariado y la mediación desde un lugar diferente. Así surgió este experimento que os contamos a continuación.

Como ocurre en procesos orgánicos y rizomáticos



3 y 4/PEDAGORÍAS INVISIBLES: Vistas de la exposición Ni arte ni educación, Matadero Madrid, 30/10/2015 → 10/01/2016.

como fue ni arte ni educación veníamos ya formándonos y aprendiendo en este campo a partir de las experiencias de otros. Las referencias más claras para el experimento que íbamos a comenzar iban desde la 6ª Bienal del Mercosur y su curador pedagógico, Luis Camnitzer, a Documenta 12 y la publicación coordinada por Carmen Morsch, Documenta 12. Education, pasando por experiencias más recientes y nacionales como la de Lesson 0 en la Fundación Joan Miró comisariada por el colectivo Azotea.

Ni arte ni educación, por lo tanto, vendría marcada por unos contenidos que GED en su andadura había consolidado y que serían sus líneas curatoriales, la transformación del formato de producción y exposición habituales en las instituciones culturales de hoy en día y por un comisariado colectivo o expandido entre los distintos agentes que componían este experimento (desde lo que conocemos como artistas, hasta los educadores pasando por los comisarios o arquitectos).

### ¿DE QUÉ IBA NI ARTE NI EDUCACIÓN?

Las líneas de pensamiento que aglutinaron los contenidos de la exposición fueron las siguientes:

1. Activismo y pedagogía, que vinculaba el pensamiento y la reflexión sobre la educación con el deseo de impulsar una acción transformadora de lo social.
2. Intersecciones de la otredad, donde visibilizábamos los pliegues de la diversidad desde sus intersecciones y abordábamos las diferentes identidades como algo

complejo que crece y muta en el intercambio entre colectividades.

3. Ciudadanía crítica, enfocada al empoderamiento de las comunidades, su participación en lo público, y la apertura de estas a nuevas posibilidades.

Estos contenidos no determinaban un formato para la formalización de los mismos, pero sí es cierto que queríamos que estas cuestiones impregnasen la exposición, que esta fuera en sí misma un dispositivo (Miró y Picasso, 2008) que tratase estas temáticas y, en ese sentido, podemos decir que esta autoexigencia sí determinaba o, por lo menos, marcaba unas directrices para el formato expositivo.

### ¿CÓMO DISRUPTIR EL FORMATO? Y SOBRE TODO... ¿PARA QUÉ?

Como primer eslabón en la transformación del formato, ni arte ni educación no estaba formada por piezas artísticas fijas y acabadas sino por dispositivos pedagógicos susceptibles de la transformación derivada de la participación del público. La demanda



de dispositivos pedagógicos respondía a la voluntad de situar la producciones educativas al mismo nivel que las artísticas y curatoriales en cuanto a su reconocimiento como producciones de conocimiento.

Además, ni arte ni educación solo se podría visitar cuando estuviera activa, en mayor o menor grado de intensidad. Así, nos cuestionábamos los ritmos y horarios expositivos, que quedaban condicionados a los momentos en que sucediera alguna de las microexperiencias de esta macroexperiencia compleja y no resuelta (Ellsworth, 2005).

En consonancia y consecuencia de lo expuesto

en el párrafo anterior, ni arte ni educación estaba igualmente formada por un programa de actividades. Así, la “exposición” no solo formaba parte de un proceso sino que era un un proceso en sí misma durante sus diez semanas de apertura; proceso en el que se iban incorporando actores, dispositivos y acciones que se producían en distintos momentos, con diferentes grados de intensidad, responsabilidad y formas de actuación siendo todos exactamente igual de relevantes e indispensables. Nos interesaba que, debido a este carácter procesual, la exposición se fuera transformando.

La idea de una programación en constante proceso

hacía imposible una hoja de sala informativa al uso. Algo parecido sucedía con el carácter abierto a la transformación de los dispositivos y la idea de editar un catálogo. Esto nos llevó al espacio on-line en el que se creó una página web [www.niartenieduacion.com](http://www.niartenieduacion.com) que funcionaría como catálogo in-progress, que se iría configurando y completando a medida que nuevas producciones se incorporasen a la exposición durante las diez semanas de duración de la misma.

Con este planteamiento desde los inicios éramos conscientes del reto y enorme importancia que suponía la articulación de un espacio físico que posibilitara todo lo que estábamos pensando. En primer lugar, el espacio en sí mismo ya era un dispositivo, un discurso que atravesaba todas las demás producciones y con las que debía mantener un equilibrio que permitiera que estas se desplegaran con su propia identidad a la par que revelara cómo todas formaban parte de una unidad mayor coherente en su conjunto. Además, el carácter procesual de la exposición y su voluntad de ser un lugar que posibilitara distintos modos de participación, exigía una gran flexibilidad y versatilidad espacial. Por último, la exposición era un lugar para habitar, para apropiarse por parte de todos los agentes implicados y que se fuesen implicando en ni arte ni educación, lo cual hacía necesario un mobiliario que, siendo práctico, se alejara de los estándares de practicidad, de los cálculos habituales sobre cuánto tiempo está un visitante en una exposición, que fuera fácilmente manejable para poder organizar y reorganizar distintos escenarios según las necesidades que fueran surgiendo. En definitiva, se trataba de desfetichizar los modos de estar y lo que se puede hacer en una exposición y, en este sentido, un ejercicio de museografía crítica (Lorente, 2014).

Pero con todo lo dicho, ni arte ni educación quería ser algo más que una exposición, que un programa de actividades. No era arte, no era educación, era un espacio nuevo. Un laboratorio en el que se investigaban otras formas de trabajar los espacios expositivos; en el que nos replanteábamos las funciones de los diferentes agentes que forman parte de ellos, incluyendo al público como productor de conocimiento.

Y en nuestro deseo de empoderar al público como un agente productor de conocimiento, queríamos que este pudiera ir más allá de participar de las propuestas ya definidas y que pudiera proponer iniciativas propias, nacidas de sus necesidades, o usos posibles del espacio expositivo detectados por la comunidad. Así, se abrió una “convocatoria de cesión ciudadana” para que la gente (escuelas, asociaciones vecinales, colectivos...) propusiera sus propios proyectos. El lema de la convocatoria era: “puede pasar de todo pero no de cualquier manera”. Y queríamos dejar realmente “espacio” (no sólo físico-temporal sino también

simbólico) para estos proyectos, por lo que desde GED se había elaborado una programación que se comprometía a activar (y por lo tanto abrir) 33 de los 63 días del periodo expositivo entre el 30 de octubre y el 10 de enero. El que la exposición abriera sus puertas los restantes 30 días dependía de las propuestas de la ciudadanía y los días que con estas se fuera activando. Era un intento de ir con el público más allá de la participación para llegar, o por lo menos intentarlo, a la colaboración (Helguera, 2012): no solo el público era un agente de producción cultural y de conocimiento, sino que su acción influía directamente en los ritmos de la exposición e institución. Finalmente, la exposición abrió sus puertas todos los días, excepto cuatro.

### **NOSOTRAS COMISARIAS, VOSOTROS COMISARIOS, O... ¿NADIE COMISARÍA?**

Pero cuando pensábamos en el formato nos preguntábamos, ¿Cómo puede ser entonces el comisariado de una exposición como esta? Como ya hemos mencionado, ni arte ni educación estaba interesada en repensar los privilegios de las producciones artísticas y curatoriales para situarlas al mismo nivel que las producciones educativas. Por esta razón, ni arte ni educación dejaba de ser una experiencia organizada por obras de arte producidas por artistas y seleccionadas por comisarios para convertirse en una experiencia desarrollada de manera conjunta por los cuatro agentes que “participan del hecho artístico” (artistas, comisarios, educadores y público) empoderando a los públicos y las educadoras como agentes generadores de un conocimiento que también ha de privilegiarse.

GED, como equipo curatorial, al pensar en los agentes que iban a intervenir en esta exposición, decidió subvertir las categorías tradicionales y estancas y propiciar roles híbridos. Por un lado trabajamos con un colectivo de arquitectos, Madstock, casi desde el principio, muestra de la importancia concedida al espacio como discurso y una museografía crítica. Y por otro invitamos a los artistas y educadores -o arteducadores-, agentes del proceso de ni arte ni educación, a que también articularan, de modo rizomático, la exposición acudiendo a nuestras reuniones semanales y participando al mismo nivel que todas. Hemos de decir que, firmemente convencidas de la performatividad del lenguaje y de la hibridación de los roles de todos los implicados, nos pedía el cuerpo deshacernos de los términos “comisario”, “equipo de arquitectos”, “artistas”... y utilizar la palabra “agente” para definirnos a todos por igual. Siendo sinceras, nos parecía lo más coherente; siendo más sinceras todavía, en más de una ocasión teníamos que recurrir a las etiquetas que habíamos rechazado (“comisario”, “arquitecto”, “artista”, “tallerista”) para saber de quién y de qué estábamos hablando.





5/ PEDAGORÍAS INVISIBLES: Vistas de la exposición *Ni arte ni educación*, Matadero Madrid, 30/10/2015 —> 10/01/2016.

Con todo lo apuntado, podemos decir que estábamos desarrollando también un experimento a nivel comisarial. Trabajábamos desde un comisariado colectivo formado por los miembros de GED; un comisariado que se iba expandiendo comprometiendo a los demás agentes a medida que se iban incorporando al proceso, y comprometiéndose a sí mismo en un posicionamiento curatorial no resuelto (Ellsworth, 2005).

Y, en este punto, procede lanzar un interrogante: ¿cuándo o dónde terminaba este “comisariado expandido”? Pues acorde con el carácter procesual de la exposición y la incorporación del público como un agente más de producción cultural, estaba claro que la labor curatorial no terminaba el día de la inauguración, que pasaba a ser simplemente el momento en que entrábamos en otra fase, sino que se transformaba, derivaba de modo orgánico, en la mediación de la exposición: seríamos los miembros de GED quienes estaríamos en el espacio expositivo los días que estuviera abierta viendo qué sucedía, escuchando las opiniones de los visitantes, sacando fotos... Vivimos e investigamos la exposición para ver cómo se desarrollaba el “experimento” y para ser catalizadores de que este se mantuviera activo. Desde nuestro posicionamiento, creemos que la producción con el público es fundamental, por eso aprovechamos la muestra para intentar potenciar al máximo la participación de la gente.

En esta parte de la experiencia como habitantes de la exposición, una de las primeras cosas que teníamos clara era que una exposición no se vigila, sino que se acompaña, se cuida... se media. Así, llevábamos una

chapa en la que se podía leer: «No vigilamos, cuidamos». En *ni arte ni educación* se podía correr, saltar, tocar, oler, intervenir... Había columpios, mesas colgadas del techo, sacos de yute en el suelo... Esta direccionalidad no resuelta del espacio resultaba exigente con los visitantes que tenían que articular nuevos “modos de estar”, coherentes y responsables con el hecho de no encontrarse en una “exposición al uso” pero tampoco en un “parque de juegos” en el mal sentido del término. La gran mayoría participaba de este reto ensayando, de modo consciente o intuitivo, formas de habitar el espacio y la experiencia, pero también había una minoría que no encontraba fórmulas para gestionar esa “libertad” de forma responsable, posiblemente porque no estamos acostumbrados a ella, y entonces la participación se convertía en algo problemático. Esto era algo que nos obligaba a gestionar nuestras contradicciones internas, a confrontar nuestras teorías con la realidad.

Para explicar *ni arte ni educación*, se repiten palabras como experimento, proceso, transformación o experiencia; pero lo que hace especial a esta exposición es el lugar desde el que ha sido pensada y generada. Quizás una de las primeras cuestiones que nos reprochamos es haber intentado “hacerlo todo” en esta primera oportunidad que se nos ha brindado para probar nuevas “formas de hacer” desde la educación en museos; pero sin duda ha merecido la pena equivocarnos porque nos ha hecho retomar el espacio de la reflexión en el que nos encontramos ahora y en el que pretendemos, ya desde la distancia, llegar a entender qué supuso *ni arte ni educación* para todas las que participamos en ella.

### Bibliografía:

CEVALLOS, A. y MACAROFF, A. (Eds.) (2015). *Contradecirse a una misma*. León: Edileasa

ELLSWORTH, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.

GRAHAM, J. (2014). *Para-sites like us: What is this para-sitic tendency?*. <http://www.newmuseum.org/blog/view/para-sites-like-us-what-is-this-para-sitic-tendency> (visitado 15/01/2016)

GREENE, M. (2005) *Liberar la imaginación: Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Grao.

HELGUERA, P. (2012). *Pedagogía para la práctica social: notas de materiales y técnicas para el arte social*. Revista Errata nº 4, pp. 64-88.

HOFF, M. (2012). *Curaduría pedagógica, metodologías artísticas, formación y permanencia: el giro educativo de la bienal del mercosur*. Revista Errata nº 4, pp. 42-62.

LORENTE, J. P. (2015). *Estrategias museográficas actuales relacionadas con la museología crítica*. Complutum Vol 26 (2) *La Museología entre la tradición y la posmodernidad*, pp: 111-120.

MANEN, M. (2012). *Salir de la exposición (si es que alguna vez habíamos entrado)*. Bilbao: Consonni.

MIRÓ, N., PICAZO, G. (Eds.) (2008). *La exposición como dispositivo. Teorías y prácticas en torno a la exposición*. Lleida: Centre d'Art La Panera.

MORSCH, C. (Ed.) (2009) *Documenta 12. Education*. Zurich: Diaphanes.

NICOLESCU, B. *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Bajado 15/10/2014 <http://es.scribd.com/doc/38437874/Bassarab-Niculescu-La-Transdisciplinariedad-Manifiesto1>.

TURNER, V. (1988). *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Madrid: Taurus.

VIEIRA, L. Y PERPIÑÁ DE LAMA, M. (2010). *Se busca Curator. Estudio sobre práctica curatorial*. Barcelona, Asociación Cultural La Pinta.



# DERIVAS DE LA FORMACIÓN ARTÍSTICA EN LA UNIVERSIDAD: REGRESO A LOS ORÍGENES DE LA HISTORIA DEL ARTE COMO PATRIMONIOLOGÍA

**JESÚS PEDRO LORENTE**

Universidad de Zaragoza

Profesor en el Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Zaragoza, Secretario de la Asociación Aragonesa de Críticos de Arte y director de su revista trimestral ([www.aacadigital.com](http://www.aacadigital.com)). Es coordinador del grupo de investigación consolidado "Observatorio Aragonés de Arte en la Esfera Pública financiado por el Gobierno de Aragón fondos FED e investigador principal del proyecto "Museos y barrios artísticos: Arte público, artistas, instituciones" financiado por la Secretaría de Estado

de I+D+i del Ministerio de Economía y Competitividad (código HAR2012-38899-CO2-01) desde enero de 2013 a diciembre de 2015. Sus principales líneas de investigación son: Artes plásticas en la Edad Contemporánea, Museología, Sistema del arte (críticos, galerías, instituciones, promoción cultural), Vitalización urbana a través de las artes.

Los historiadores del arte estamos viviendo una renovación de nuestros estudios superiores que parece conducirnos a originales renovaciones, y lo son, incluso en el sentido literal del término, pues se trata de un retorno a los orígenes. Al referirnos a la Historia del Arte como disciplina autónoma solíamos repetir que sus comienzos se remontan al siglo XVIII y colocábamos su inicio simbólico no en los comentarios sobre arte histórico escritos por el pintor Mengs sino en la expertise exógena –en tanto que ajeno profesionalmente al arte– de su amigo Winckelmann que en 1764 publicó su Historia del Arte de la Antigüedad; del mismo modo, otros ensayos sobre arte no escritos por artistas, la Aesthetica de Baumgarten, o los Salones de Diderot, marcarían respectivamente el nacimiento de la estética y de la crítica de arte, dos ramas del saber emparentadas pero, a partir de entonces, diferenciadas según sus propias vías de desarrollo discursivo, con sus propios referentes teóricos. De este modo, hemos hecho mucho hincapié en los procesos de especialización que, a partir de eruditos no directamente involucrados en la praxis artística, irían definiendo diferentes áreas de conocimiento y sus instrumentos de trabajo. Así que la historiografía artística concebida desde ese punto de vista ya raramente se ha remontado hasta el Renacimiento, pues mal podía

dar el perfil de *spécialiste pointu* una personalidad tan polifacética como Giorgio Vasari, artista, museógrafo y erudito que aunaba crónica histórica, juicios críticos y consideraciones estéticas en su libro *Le Vite de' piú eccelenti architetti, pittori, scultori italiani, da Cimabue insino a' tempi nostri*. Y aún resultaría más extraño, según esa concepción, retrotraernos a la Antigüedad, homenajando por ejemplo los escritos sobre arte de Plinio el Viejo, a pesar de que su interés por la naturaleza bien podría considerarse como un antecedente de nuestra actual concepción del patrimonio en sentido muy amplio, que no sólo incluye las creaciones artísticas.

Es obvio que, mientras nadie puede elegir a sus padres biológicos, los personajes mitificados por colectivos humanos –nacionales o profesionales u otros–, son elegidos y concebidos retroactivamente según los valores o asunciones dominantes en cada época y sociedad. Buena prueba de ello es la ya mencionada consideración de Diderot como pionero de la crítica de arte, que lo fue, pero no el primero ni el más influyente en el sistema artístico de la Ilustración: sospecho que, precisamente por ser un hombre de letras, no pintor ni erudito *connoisseur* de arte, ha sido encumbrado por encima de otros que combinaron la crítica artística

con la práctica de la pintura o con variados cargos y aportaciones sobre monumentos y patrimonio histórico. Sólo porque importaba reivindicar epistemológicamente la separación entre las Bellas Artes y otros campos como la Crítica, Estética, Historia del Arte se prefería recordar como sus respectivos “primeros padres” a autores que no fueran artistas ni tuvieran las “manos en la masa”; pero hoy que tanto reivindicamos la interdisciplinariedad, quizá deberíamos intentar recuperar también la memoria de quienes combinaron muchos de esos campos profesionales: un valor cada vez más en alza sería por tanto el escultor, historiador del arte, político y polígrafo Antoine Quatremère de Quincy, a quien bien podríamos honrar como uno de los primeros padres de la “Patrimoniología” porque durante la República fue un valiente defensor de la preservación de las colecciones históricas en Roma y como Intendant Général des Arts et Monuments Publics se convirtió bajo la Restauración en uno de los activistas y teóricos más influyentes en cuestiones de tutela del patrimonio.

También combinaba la teoría y la acción patrimonial otro hombre de múltiples perfiles, el pintor hamburgués de linaje italiano Johann Dominicus Fiorillo, quien tras ampliar su formación artística en Italia regresó a Alemania y se estableció en Gotinga como pintor de corte, curador de las colecciones de estampas y pinturas de la Georg-August-Universität, la cual en 1813 creó para él una cátedra de historia del arte. Esto último, ha sido visto como un gran hito por la historiografía moderna, muy interesada en reafirmar la legitimación de la Historia del Arte como disciplina universitaria, por lo que ha quedado eclipsada otra personalidad coetánea de mayor mérito, Carl Friedrich von Rumohr, pintor y coleccionista otrora considerado el gran pionero de nuestra disciplina después de Winckelmann. Igualmente, la mayor parte de los repertorios bibliográficos modernos suelen destacar al citado catedrático Fiorillo olvidando a su más aventajado discípulo, Gustav Friedrich Waagen, cuyo prestigio en vida fue enormemente superior, como director del Museo de Berlín e impenitente viajero por toda Europa para estudiar y dar a conocer las principales colecciones y museos, pero la enseñanza no le interesaba tanto, así que hasta 1844 no fue nombrado catedrático de Historia del Arte en la Universidad de Berlín. Él, a su vez, fue maestro de Franz Kluger, catedrático en la Academia de Berlín, quien en 1843 fue nombrado Kunstreferent en el gobierno prusiano, cargo que podríamos traducir como Director de Bellas Artes, mientras su más ilustre discípulo, Jacob Burckhardt, fue profesor en la Universidad de Basilea a cargo de diversas materias, no sólo Historia del Arte, cosa que queda bien patente en su famoso libro sobre el Renacimiento en Italia, que es una reivindicación de la historia cultural y comienza por un capítulo dedicado al pensamiento político. Todos eran

pues hombres de variados perfiles profesionales, y ha sido una construcción histórica posterior la mitificación de una escuela germánica de historiadores del arte universitarios y, por ende “científicos”, catedráticos en Gotinga, Berlín, Viena, Bonn, Estrasburgo, Leipzig y Praga.

Va siendo hora de rememorar a nuestros predecesores del siglo XIX desde perspectivas interdisciplinares, sin proyectar a la “literatura artística” de entonces unas forzadas delimitaciones profesionales más propias de épocas recientes. La Historia del Arte en aquel siglo no sólo la forjaron los catedráticos de universidades Mitteleuropeas, sino también artistas y profesores de las Academias o Escuelas de Bellas Artes, críticos de arte y profesionales de museos de toda Europa. Uno de los más eximios ejemplos, que merecería mayor recuerdo entre nosotros por su afición a la cultura hispana, sería el polígrafo Louis Viardot, autor de libros sobre arte, literatura y museos. Caso no menos insigne podría ser también Ceferino Araujo Sánchez, quien es hoy recordado sobre todo por su libro de 1875, *Los museos de España* –reeditado facsimilarmente en 1997– considerado nuestra publicación museológica más temprana; aunque también fue pintor, restaurador, grabador, y crítico de arte, que escribió sobre el Greco, Goya, u otros artistas históricos coadyuvando a su reapreciación pública. Como él, fueron muchísimos otros los expertos en arte que se desdoblaron en críticos e historiadores y museógrafos. La consagración de los grandes maestros de la Escuela Española de pintura se logró en buena medida desde los propios museos y los críticos de arte que colaboraban en ellos: Pedro de Madrazo y Kuntz, fue el autor de los primeros catálogos científicos del Museo del Prado, mientras que Gregorio Cruzada Villamil, combinó la crítica de arte contemporáneo con la subdirección del Museo Nacional de la Trinidad, del cual hizo el catálogo, y además publicó libros sobre Rubens, Velázquez, o los tapices de Goya. Del mismo modo, el redescubrimiento en Francia de la pintura “realista” del siglo XVII debe mucho a los críticos decimonónicos que apoyaron el realismo en el arte contemporáneo. Como el pintor, crítico e historiador Eugène Fromentin, que destiló erudición histórica en su libro de 1876 *Maîtres d'autrefois*, dedicado a los pintores barrocos flamencos y holandeses. O el crítico de arte y activista político Théophile Thoré, quien bajo el seudónimo de William Bürger publicó los primeros estudios sobre Vermeer, recuperándolo del olvido. O su buen amigo Champfleury, nom de plume de Jules-François-Félix Husson, que como crítico de arte sería el principal defensor de Courbet pero también se lanzó a rastrear esa veta realista en Chardin, Georges La Tour y los hermanos Le Nain, de los que fue el gran redescubridor; aunque sobre todo era un experto y coleccionista de lozas y porcelanas, lo que le valió ser

nombrado director del Museo Nacional de Cerámica de Sèvres. Incluso conviene recordar que algunos de los célebres popes de la “Escuela de Viena” fueron, antes que profesores, facultativos de museos: Julius von Schlosser, fue director de las colecciones de escultura y artes decorativas en el Kunsthistorisches Museum de Viena antes que profesor en la Universidad de esa capital, donde el primer catedrático de Historia del Arte, Rudolf Eitelberger, había sido uno de los fundadores del Österreichisches Museum für Kunst und Industrie, del cual Alois Riegl era Kurator desde 1886 y sólo ocho años después ejercería la docencia en la Universidad de Viena.

Por todo ello, resultaba forzada la reiterada insistencia de la historiografía en comenzar siempre por los primeros profesores universitarios de Historia del Arte, cuando esa especialidad no estaba tan netamente diferenciada de las áreas afines, ni siquiera en el ámbito germanoparlante. Ahora se están reivindicando otros referentes decimonónicos como los célebres profesores de la primera cátedra de Historia del Arte y Estética en Francia, que se creó en 1863 en la École des Beaux Arts de París para el arquitecto, restaurador y gran historiador de la arquitectura medieval francesa Emmanuel Viollet-le-Duc, quien dimitió al año siguiente, cuando le sucedió Hippolyte Adolphe Taine; mientras que Charles Blanc, ocuparía desde 1878 la primera cátedra de Historia del Arte en el Collège de France. Del mismo modo, John Ruskin y Walter Pater, respectivamente catedráticos de Bellas Artes y Literatura en la Universidad de Oxford combinaron en su docencia y escritos la crítica y estética con no pocas aportaciones como historiadores del arte –aunque jamás se denominasen con tal designación–; particularmente el segundo publicó extensamente en relación con la escuela renacentista florentina, mientras que la arquitectura y pintura venecianas eran el caballo de batalla favorito de Ruskin –quien, por cierto, había sido formado como artista y también ejerció como crítico de arte, publicando abundantes páginas sobre pintores británicos contemporáneos como Turner o los prerrafaelitas. Y en España también hubo en el siglo XIX profesores de enseñanzas todavía no designadas como Historia del Arte, a los que ya se está reivindicando también como “padres” de nuestra disciplina: por ejemplo José de Manjarés y Bofarull, profesor en la Escuela de Bellas Artes de Barcelona y, sobre todo, Juan Facundo Riaño, quien en 1863 ganó la cátedra de Historia de las Bellas Artes en la Escuela Superior de Diplomática de Madrid. Esta institución fundada en 1856 estuvo activa hasta el cambio de siglo para formar archiveros, bibliotecarios y “anticuarios”, que es como se llamaba entonces a los que estaban al cargo de obras de arte y antigüedades. Del mismo modo, en Francia se creó en 1882 la Escuela del Louvre, otra palestra donde los facultativos de museos

podieron transmitir sus conocimientos de Historia del Arte.

Al fin y al cabo, no eran dos campos profesionales opuestos, pues la Historia del Arte se “contaba” también en los museos, solo que usando obras artísticas e incluso colecciones de copias, en lugar de diapositivas. Por cierto, con la ventaja de que podían establecer cómodas comparaciones entre unas piezas y otras, mientras que en las aulas era raro conseguir un doble proyector, como el curioso aparato que manejaba en sus clases universitarias Heinrich Wölfflin. En la Universidad de Madrid, por ejemplo, esta tecnología era muy rudimentaria, y muy limitada la colección de placas fotográficas de cristal, así que Elías Tormo, catedrático de Historia del Arte en Madrid desde 1904, recurría a las excursiones didácticas, mientras que Andrés Ovejero Bustamante, prefería dar sus clases a los alumnos de Historia del Arte en las salas del Museo del Prado, según contaría él mismo en su discurso de ingreso en la Academia de Bellas Artes de San Fernando, titulado Concepto actual del museo artístico. Ambos profesores seguían así la influencia de la pedagogía excursionista característica de la Institución Libre de Enseñanza, fundamentada en una mentalidad positivista, que desarrolló el descubrimiento y recuperación del patrimonio con métodos empíricos que aproximaban a los alumnos al arte y arqueología del país. El magisterio de institucionistas como Bartolomé Cossío, Rafael Altamira, Manuel Gómez-Moreno, Josep Pijoán, Aureliano de Beruete y Moret o Leopoldo Torres Balbás marcó un hito en el desarrollo de la Historia del Arte en España dentro y fuera de las universidades. Para esa generación la cámara de fotos o el proyector con diapositivas de cristal eran un lujoso anhelo que no todos podían permitirse, y por lo visto cada comienzo de curso formulaba sin éxito esa reclamación Francisco Murillo Herrera, catedrático de Teoría de la Literatura y de las Artes en la Universidad de Sevilla, hasta que creó un llamado “Laboratorio de Arte” y, gracias a esa nomenclatura, consiguió por fin en 1911 que la administración educativa le costeara algunas diapositivas, bobinas y material de revelado. Quizá esta precariedad fuera una de las razones por las que no ejerció la docencia en nuestras universidades Josep Pijoan, fundador y alma del Institut d’Estudis Catalans y de la enciclopédica colección Summa Artis, siempre muy directamente involucrado en la salvaguarda del patrimonio y la gerencia de los museos catalanes, quien acabó emigrando en 1913 a Canadá y luego a Estados Unidos, donde sí hizo carrera como profesor universitario.

Incluso en los países más avanzados no había inicialmente barreras profesionales entre los historiadores del arte dedicados a la docencia y los responsables de la tutela o divulgación del patrimonio. De hecho, entre los pioneros de la Museología, la

mezcla de ambos itinerarios profesionales fue bastante habitual. Especialmente quienes los combinaron en la formación de futuros profesionales, como el Prof. Paul J. Sach, catedrático en Harvard y director en ese campus del Fogg Museum, donde impartió el curso sobre “Museum Work and Museum Problems” ofrecido anualmente desde 1922 a 1953. Esa doble orientación, teórico-práctica, primaría también en el Courtauld Institute of Art, fundado en Londres en 1932, para formar historiadores del arte no sólo con perfil de teóricos o docentes, sino también de curators. Sólo años después pareció inevitable separar determinadas vías profesionales, según el contexto laboral: unos centrados en formular discursos generales para publicaciones o cursos universitarios, usando imágenes de las obras más representativas como ilustración; otros focalizando su trabajo en las propias piezas, a partir de su confrontación directa en museos, salas de marchantes o colecciones.

Y ya en plena era triunfal del formalismo, seguirían siendo muchos y muy importantes los historiadores del arte que destacasen por su docencia y publicaciones pero manteniendo siempre “las manos en la masa”. Epistemológicamente, no se configuraban esas “dos vías” como caminos laborales totalmente divergentes. No hay mejor manera de caracterizar al inglés Roger Fry, estudioso y propagador del arte renacentista italiano, quien trabajó como profesor, conferenciante, articulista y asesor de coleccionistas, e incluso fue director del Museo Metropolitano de Nueva York antes de convertirse en promotor de los postimpresionistas. O al estadounidense Bernard Berenson, que vivió opíparamente como expertizador del arte renacentista italiano, y legó a la Universidad de Harvard su villa florentina, I Tatti. Fue quien llevó a su época de mayor relumbre una *connoisseurship* denominada en italiano filológica, basada en un sistema de análisis visual desarrollado por Giovanni Morelli, que luego ha tenido entre sus practicantes figuras muy destacadas tanto en la carrera universitaria como en los museos y la crítica. Su influencia conformó por igual los modernos “modos de ver” y explicar el arte, tanto en la docencia como en los museos, con idéntica mixtificación “escenográfica”: no otra cosa era el aula oscura en cuya pantalla se visualizaban fotos, sin tener muy en cuenta el tamaño, textura u otras cualidades materiales de las obras artísticas analizadas; mientras en museos como el MoMA de Nueva York y sus émulos el espacio metafísico del white cube, también cerrado a la luz natural, exaltaba un canon visual pasando revista a piezas selectas rodeadas de muros vacíos y focos auráticos. Nada más parecido al “Atlas Mnemosyne” de Aby Warburg, tan reivindicado por algunos docentes, que el “museo imaginario” de André Malraux, por el cual sentirían fascinación tantos museólogos. ¿Podemos obviar estos paralelismos?

Parfraseando a Donald Preziosi, cabría afirmar que el futuro anterior de lo que ha sido la Historia del Arte está ahora en proceso de reformulación retrospectiva.

Ahora parece haber llegado en todo el mundo el momento triunfal de la “Heritology”, vocable que acuñó en los años ochenta el historiador del arte y museólogo croata Tomislav Šola, con desigual predicamento. En Francia la *patrimoniologie* es un apelativo cada vez más en boga, enarbolado ya por prestigiosos expertos en patrimonio como Loïc Vadelorge en su introducción al gran libro colectivo de 2003 titulado *Pour une histoire des politiques du patrimoine*; e incluso en Rusia está plenamente introducida en muchas universidades la *наследиеведение*, que es como se dice en ruso “patrimoniología”. Es otra tendencia interdisciplinar en la que se funden las aportaciones de antropólogos, arqueólogos, artistas, gastrónomos, geógrafos, historiadores del arte, museólogos, musicólogos y politólogos, entre otros, en torno a un concepto de patrimonio afortunadamente cada vez más amplio; pero sobre todo con un hincapié en volver a reivindicar desde las perspectivas de quienes trabajan “con las manos en la masa” un retorno a la utilización (uso) social y las maneras (los usos) profesionales más variados del arte y el patrimonio.

#### Notas:

1\_BAUER, H.: *Historiografía del Arte*, Madrid, Taurus, 1983. FURIO, V.: “La historia del arte: aspectos teóricos y metodológicos”, en AA. VV., *Introducción a la Historia del Arte*, Barcelona, Barcanova, 1990, p. 10. GONZÁLEZ-VARAS, I. “La fundación disciplinar de la Historia del Arte en los escritos de Antonio Rafael Mengs”, Liño, nº. 10. 1991, pp. 221-236. YVARS, J. F., “La formación de la historiografía”, en BOZAL, V. (ed.), *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas I*, Madrid, Visor, 1996, pp. 134-137.

2\_Se trata de un periodo en el que, tras la Revolución Francesa y la caída del Antiguo Régimen emerge el sistema artístico moderno, con los primeros marchantes y casas de subastas profesionales, los críticos de arte y primeras publicaciones periódicas especializadas en arte y literatura, los museos públicos y el sistema expositivo de los Salones o sus alternativas, así. Cf. VERMEULEN, I. R. *Picturing Art History. The Rise of the Illustrated History of Art in the Eighteenth Century*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2010.

3\_Algunos autores efectivamente consideran que se debe remontar el origen a Vasari —por ejemplo, OCAMPO, E. y PERAN, M.: *Teorías del Arte*, Barcelona, Icaria, 1993— e incluso hay quien considera que se debe partir de las descripciones de Plinio en su *Historia Natural*, como KULTERMANN, U. H. *Geschichte der Kunstgeschichte. Der Weg einer Wissenschaft*, Viena-Düsseldorf, Econ, 1966 (reed. corregidas y aumentadas en 1981 y 1990; existe

edición en español: *Historia de la Historia del Arte. El Camino de una Ciencia*, Madrid Akal, 1996).

4\_Cabe destacar entre sus antecesores a Étienne La Font de Saint-Yenne, erudito que mezcló juicios de valor sobre el Salon de 1746 y *Réflexions sur quelques causes de l'état présent de la peinture en France*, avec un examen des principaux ouvrages exposés au Louvre, impreso anónimamente en La Haya en 1747, y es muy recordado en la museología porque en sus páginas reclamaba que el rey abriera regularmente el Louvre para exponer al público su colección artística. En cambio, sigue demasiado olvidado Anne Claude Philippe de Tubières, Conde de Caylus, quien publicó libros de comentarios al Salon de 1750, 1751 y 1753; pero también estudios sobre patrimonio histórico, como los siete volúmenes del *Recueil d'antiquités égyptiennes, étrusques, grecques, romaines et gauloises*, publicados en París de 1752 a 1767, o el catálogo *Peintures antiques trouvées a Rome* editado en tres volúmenes entre 1783 y 1787. Del mismo modo, en las cortes italianas de la Ilustración hubo plumas ilustres que ejercieron como críticos de arte contemporáneo y como pioneros de la estética e historia del arte. Por ejemplo, el napolitano Francesco Milizia, que era Superintendente de los edificios patrimoniales farnesinos en Roma cuando publicó *Le Vite di più celebri architetti d'ogni nazione e d'ogni tempo* y su tratado de estética *Dell'arte di vedere nelle belle arti del disegno secondo i principi di Sulzer e di Mengs*; o Luigi Lanzi Vicedirector y conservador de antigüedades de la Galería degli Uffizi, miembro de varias academias, que publicó estudios sobre arqueología pero es sobre todo conocido por su *Storia Pittorica dell'Italia*; o el pintor e intelectual ferrarés Leopoldo Cicognara, quien en 1813-8 publicaría los tres volúmenes de su *Storia della scultura dal suo risorgimento in Italia al secolo di Napoleone*. En esos círculos se movía Winckelmann, pero también otro alemán, el pintor y erudito Johann Heinrich Wilhelm Tischbein, que desde Roma enviaba artículos sobre noticias artísticas a *Der teutsche Merkur*, una revista cultural de Weimar, y amasó una colección de arte histórico que le compró el Duque de Oldenburg, para la *Gemäldegalerie* en Eutin, de la que Tischbein fue nombrado director en 1808. Cf. LORENTE, J.P. *Historia de la crítica de arte: textos escogidos y comentados*, Zaragoza, PUZ, 2005, p. 23-68.

5\_Esta caracterización "universitaria" de la primera Historia del Arte "científica" escrita en alemán iba acompañada de generalizado menosprecio a la *storia dell'arte*, paradójico en autores a los que les interesaba sobre todo el arte italiano pero que solían despreciar o ignorar la bibliografía de aquel país: Fiorillo, que se había formado en Italia, citaba con admiración a Luigi Lanzi, pero Franz Kugler no mencionó ni un solo experto italiano en el volumen sobre el arte italiano publicado en 1837. Este complejo de superioridad quizá haya sido la base del protagonismo exclusivo de los pioneros decimonónicos en la historiografía artística posterior en alemán desde WAETZOLD, W. *Deutsche Kunsthistoriker*, Leipzig, E. A. Seemann, 1921- 24. Pero también en muchos libros más recientes: DILLY, H. *Kunstgeschichte als Institution. Studien zur Geschichte einer Disziplin*, Frankfurt/Main:

Suhrkamp, 1979; IDEM, *Deutsche Kunsthistoriker 1933-1945*, Múnich-Berlín: Deutscher Kunstverlag, 1988; IDEM, *Altmeister moderner Kunstgeschichte*, Berlín, Dietrich Reimer Verlag, 1990 (reed. 1999); BETTHAUSEN, P., FEIST, P., FORK, C. *Metzler Kunsthistoriker Lexikon. Zweihundert Porträts deutschsprachiger Autoren aus vier Jahrhunderten*, Stuttgart-Weimar, Metzler, 1999; PRANGE, R. *Die Geburt der Kunstgeschichte: Philosophische Ästhetik und empirische Wissenschaft*, Colonia, Deubner Verlag, 2004; PFISTERER, U. (ed.) *Klassiker der Kunstgeschichte I: Von Winckelmann bis Warburg*, Munich, C.H. Beck, 2007. No es extraño que la historiografía artística en alemán sea también el foco de tantas otras publicaciones en otros idiomas, incluido el inglés: PODRO, M. *The Critical Historians of Art*, New Haven y Londres: Yale Univ. Press, 1982 (existe edición castellana en Madrid: Hermann Blume, 1988); GOMBRICH, E. *Reflections on the History of Art: Views and Reviews*, Oxford: Phaidon, 1987; RAMPLEY, M. *The Vienna School of Art History. Empire and the Politics of Scholarship, 1847-1918*, Pennsylvania: Penn State University Press, 2013. En general, la bibliografía en inglés suele consagrar a la historiografía en lengua alemana un papel estelar hasta en revisiones de muy amplia panorámica: MINOR, V. *Art History's History*, Englewood Cliffs (NJ)-Nueva York, Prentice Hall – Abrams, 1994; FERNIE, E. (ed.) *Art History and its Methods: A Critical Anthology*, Londres: Phaidon, 1995 (reed. en 1999); EDWARDS, S. (ed.) *Art and its Histories: A Reader*, New Haven-Londres, Yale University Press, 1999; MANSFIELD, E. (ed.) *Art History and Its Institutions. Foundations of a Discipline*. Londres & Nueva York, Routledge, 2002; En cambio, el protagonismo de la lengua alemana quedaba más diluido en BAZIN, G. *Histoire de l'histoire de l'art, de Vasari à nos jours*, París: A. Michel, 1986; POMMIER, E. *Histoire et théories de l'art: De Winckelmann à Panofsky*, París, P.U.F., 1994; luego la bibliografía francesa, como la nuestra, ha producido otras panorámicas historiográficas más centradas dentro de sus propias fronteras: THERRIEN, L. *L'histoire de l'art en France. Genèse d'une discipline universitaire*, París, Editions du C.T.H.S., 1998; RECHT, R., SÉNÉCHAL, P., BARBILLON, C. & MARTIN, F.R. *Histoire de l'histoire de l'art en France au XIXème siècle*, París, La Documentation Française, 2008. Para un debate sobre las tradiciones nacionales y su asentada/contestada vigencia en nuestra profesión remito a: ZIMMERMANN, M. *The Art Historian. National Traditions and Institutional Practices*, Londres-New Haven, CT, 2003; PFISTERER, U. (ed.) *Klassiker der Kunstgeschichte II: Von Panofski bis Greenberg*, Munich, C.H. Beck, 2008; RAMPLEY, M. et al. *Art History and Visual Studies in Europe. Transnational Discourses and National Frameworks*, Leiden-Boston, Brill, 2012.

6\_LAYUNO ROSAS, M.A. "C. Araujo Sánchez y la crítica museológica en el siglo XIX", *Espacio, Tiempo y Forma, Serie VII, Hª del Arte*, t. 7, 1994, p. 291-302.

7\_CASTILLO RUIZ, J. "El nacimiento de la tutela como disciplina autónoma: Alöis Riegl", en: PH. *Boletín del Instituto de Patrimonio Histórico de Andalucía*, núm. 22, 1998, pp. 72-76.

8\_WALSH, Ph. H. "Viollet-le-Duc and Taine at the École



des Beaux-Arts. On the first professorship of art history in France”, en Elizabeth Mansfield (ed.) *Art History and Its Institutions. Foundations of a Discipline*. Londres & Nueva York, 2002, p. 85-99.

9\_Cf RODRÍGUEZ ORTEGA, N. “Metahistoria y siglo XIX”. En Teresa Sauret (ed.), *El siglo XIX a reflexión y debate*, Málaga, SPICUM-FGUMA, 2013, p. 68-115.

10\_PASAMAR ALZURÍA, G. “De la historia de las bellas artes a la historia del arte (la profesionalización de la historiografía artística española”, en VVAA. *Historiografía del arte español en los siglos XIX y XX*, VII Jornadas de arte del CSIC, Madrid, 1995, p. 137-149.

11\_ El pionero en usar un proyector de diapositivas para sus clases había sido Bruno Meyer en 1873, pero fue la posibilidad de establecer comparaciones en paralelo, tan bien explotada por Heinrich Wölfflin, la base argumental del formalismo. Cf. DILLY, H. “Die Bildwerfer. 121 Jahre kunstwissenschaftliche Dia-Projektion” In: *Zwischen Markt und Museum*, Göppingen, Museumsverband Baden-Württemberg, 1995, pp. 39–44. NELSON, R. “The Slide Lecture, or the Work of Art “History” in the Age of Mechanical Reproduction”, *Critical Inquiry*, 26:3, 2000, p. 414-434. ROBERTS, H. (ed.) *Art History through the Camera’s Lens*, Abingdon-Nueva York, Routledge, 2013

12\_Elías Tormo había sido primero catedrático de Derecho en la Universidad de Santiago de Compostela, y luego de Teoría de la Literatura y de las Artes en las de Salamanca (1902), Granada (1903) y Madrid (1904), donde ocupó sucesivamente puestos de decano, vicerrector y rector, además de otros cargos académicos y políticos. Véase CABAÑAS BRAVO, M., Elías Tormo y Monzó” en SÁNCHEZ RON, J.M. y LAFUENTE, A. (comisarios), *El Laboratorio de España: La Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-1939)*, Madrid, Residencia de Estudiantes-Ministerio de Cultura, 2007, p. 566-567. VEGA, J.: “«Es tan sabio como ameno; nunca me perdonaré no haberle oído antes»: Elías Tormo y su nostalgia de España en Roma”, en OLMOS, R., TORTOSA, T. y BELLÓN, J. P. (eds): *La Escuela Española de Historia y Arqueología en Roma del CSIC: cien años de memoria*, Madrid, CSIC, 2010, pp. 323-353.

13\_De hecho, también les debemos la introducción de este tipo de investigaciones en el antecedente del actual CSIC, la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas creada en 1907, dentro de la cual se fundó en 1910 el Centro de Estudios Históricos, en cuyo seno se estableció una sección dedicada al Arte Medieval Español, dirigida por Manuel Gómez Moreno, y más tarde otra sección denominada de “Arte Escultórico y Pictórico de España en la Baja Edad Media y el Renacimiento”,

dirigida por Elías Tormo. El legado y descendencia de esa generación de intelectuales está detallado en: BORRÁS, G. M., *Cómo y qué investigar en Historia del Arte. Una crítica parcial de la historiografía del arte española*, Barcelona: Ediciones del Serbal, 2001; CABALLERO CARRILLO, M.R. *Inicio de la historia del arte en España*: la Institución Libre de Enseñanza (1876-1936), Madrid, CSIC, 2002; PORTÚS, J. y VEGA, J. *El descubrimiento del arte español*. Cossío, Lafuente y Gaya Nuño. *Tres apasionados maestros*, Madrid: Nivola, 2004.

14\_GONZÁLEZ GÓMEZ, J.M.: “Cien años haciendo Historia. El Laboratorio de Arte y el Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Sevilla (1907-2007)”, en GONZÁLEZ GÓMEZ, JM y MEJÍAS ÁLVAREZ, M.J. (eds.): *Estudios de historia del arte. Centenario del Laboratorio de Arte (1907-2007)*, I, Sevilla, Universidad, 2009, p. 25-44, p. 27; PETIT, C., “Francisco Murillo Herrera (1878-1951), de la cátedra al laboratorio”, *Laboratorio de Arte*, nº 26, 2014, pp. 333-348.

15\_BARRAL, X. *Josep Pijoan : del salvament del patrimoni artístic català a la historia general de l’art*. Barcelona, Institut d’Estudis Catalans, 1999.

16\_Como hizo Fyodor Shmit, profesor de historia y teoría del arte en la Universidad de Leningrado y autor de importantes publicaciones sobre la historia y teoría de los museos. O Alois J. Schardt, director de los museos municipales de Halle, a quien se concedió en la universidad de esa ciudad una cátedra honoraria con la denominación *Museumskunde und Kunstgeschichte*, aunque le fue suprimida por los nazis en 1933. LORENTE, J.P. *Manual de historia de la Museología*, Gijón, Trea, 2012, p. 33-35.

17\_Esta dicotomía ha dado lugar a muchos comentarios, que casi siempre han matizado tal disociación con todo tipo de consideraciones. BERNIER, C. *L’art au musée. De l’oeuvre à l’institution*. París-Budapest-Turín, L’Harmattan, 2002; HAXTHAUSEN, C. W. *The Two Art Histories: The Museum and the University*, New Haven-Londres: Yale University Press, 2002; BELDA, C. y MARÍN TORRES, M.T. *La Museología y la Historia del Arte*, Murcia: Universidad de Murcia, 2006).

18\_AA.VV. *Giovanni Morelli e la cultura dei conoscitori*, Bergamo Lubrina-Leb, 1993,

19\_La frase original en inglés es casi imposible de traducir: “The future anterior of what one (a citizen, a state, or a discipline) shall have been for what one (or it) is in the process of becoming” PREZIOSI, D., “Art history and museology. Making the visible legible”, en MACDONALD, S.(ed.), *A Companion to Museum Studies*. Oxford, Blackwell, 2006, p. 50-63 (el texto citado está en la pág. 51).



# LA UNIVERSIDAD COMO ESPACIO DE PRODUCCIÓN Y TRANSMISIÓN DE SABERES EN TORNO A LA PRÁCTICA ARTÍSTICA

## NEUS LOZANO SANFÈLIX.

neuslozanosanfelix@gmail.com / neuslozanosanfelix.com

Artista. Su trabajo se apropia de los mecanismos y las decisiones que quedan veladas en el proceso de creación de la producción artística (la elección de los materiales, las tácticas de exposición, las condiciones de producción, y la relación entre texto e imagen) con el objetivo de utilizar estas estrategias para la construcción y reelaboración de su propio discurso artístico y su posicionamiento como artista. Doctora por la Universitat Politècnica de València en el programa Arte: Producción e

Investigación, con la tesis: “Enseñanza universitaria y práctica artística. Criterios para su experimentación, activación e intermediación desde un saber situado”, compagina la práctica artística con la docencia universitaria.

Generar un espacio de pensamiento en el contexto de la universidad, cuyo objetivo sea reflexionar en torno a cómo acercar el conocimiento propio del arte y sus procesos al ámbito educativo, es una acción que conlleva implícitamente la reivindicación del valor de lo artístico, de sus saberes y sus modos de hacer, desde y en la “academia”. Esta posición es aún más coherente si tenemos en cuenta que existe un consenso, cada vez más amplio, que da legitimidad a la institución universitaria como espacio dedicado a la construcción y transmisión de saberes en torno a la práctica artística. Por este motivo, a continuación, iniciaremos nuestra reflexión sobre algunos conceptos que hoy encontramos velados de un significado claro en la enseñanza artística especializada y que consideramos que su definición es imprescindible como parte proceso de enseñanza-aprendizaje. Porque en cierta manera, consideramos, que la “academia”, en el contexto español, está manteniendo posiciones insensibles e insuficientemente permeables y flexibles, con las ya no tan nuevas maneras de pensar y hacer arte. Nuestro propósito en este texto ha sido convertir esta reflexión, en una llamada a la acción.

## PRÁCTICA ARTÍSTICA VS. ARTE.

La primera cuestión que nos gustaría apuntar, es la insistente, confusa y forzosa clasificación de las prácticas artísticas en las titulaciones de Bellas Artes, en dos áreas disciplinares generales: como pintura o como escultura. Partimos de la idea que esta categorización, hoy en día no tiene ya demasiada razón de ser. Un claro ejemplo que ilustra este sinsentido es la pieza Escultura / Pintura (1967) de Art & Language, que consiste en dos lienzos, de idéntico color y dimensiones, que han sido dispuestos uno al lado del otro. El único elemento que los diferencia es que el lienzo de la izquierda lleva inscrita la palabra painting (pintura), y el de la derecha sculpture (escultura), haciendo de esta manera evidente la doble significación que tiene su lectura, puesto que ambos son pintura y ambos tienen volumen.

A pesar del acuciante y para nada ya reciente debate sobre la transformación del objeto artístico detectamos que éste no ha penetrado en las estructuras de los planes de estudio suficientemente. En los primeros años de la titulación de los Grados en Bellas Artes, considerados

como los cursos básicos de ésta, se sigue otorgando la categoría de “lo artístico”, a aquello que se formaliza como producto-resultado-objeto. A pesar del esfuerzo por la incorporación de nuevas materias más o menos actuales y la incorporación de áreas relacionadas con la producción audiovisual y multimedia, los contenidos en torno a los procesos de ideación y los planteamientos discursivos que nutrieron su formulación y lo materializaron siguen siendo relegados a materias optativas inscritas en los últimos años de los estudios.

Estos hechos han tenido grandes implicaciones en la formación del artista hoy y sus consecuencias en cuanto a la construcción de sus saberes. Es por eso que entendemos que una formación en arte coetánea a su tiempo debería estar más volcada en la experimentación de la práctica artística, y no tanto en la producción de Obras de Arte.

Esta distinción entre la experiencia y el Arte (en mayúsculas) como construcción sociocultural en términos de futuro, debería según nuestra opinión fundamentarse en una enseñanza, en que la práctica artística trascendiera de su coyuntura pasada y presente, y se centrara en la construcción de su propio discurso de creación y conocimiento, en miras al futuro. Convirtiéndose la experiencia artística en una práctica autónoma y libre para generar su propio saber desde unas metodologías propias. Escapando así de las lógicas del mercado para su legitimización y ofreciendo nuevos caminos que andar.

En tanto que la práctica artística se convierte en “Arte” de manera ajena a su concepción y formalización, asumiendo entonces como tal, cualquier producción, ya bien sea tangible, con un resultado material y formal, como intangible, como una acción, una idea e incluso un propósito.

Volviendo a los Grados de Bellas Artes, el año 2004, la Aneca (Agencia Nacional de Calidad y Acreditación) publicó el “Libro Blanco. Títulos de Grado de Bellas Artes / Diseño / Restauración”, en el contexto de convergencia europea, para conocer adecuadamente la situación de estas titulaciones. En él, se abordaba el diseño de los planes de estudio y títulos de grado, con un informe en el que participaban los decanos de las facultades de Bellas Artes del estado español. En dicho informe, en el apartado titulado «Diagnóstico del estado actual de la enseñanza en bellas artes en España» se decía lo siguiente: «Uno de los problemas derivados de los actuales planes es que se ha priorizado una enseñanza de ejercicios, dejando de lado uno de los aspectos básicos de la enseñanza artística que es la experimentación personal. Realizar una práctica artística requiere aplicar una experimentación práctica, una investigación y una

experiencia personal; usar unos procedimientos, unas técnicas y unos procesos instrumentales de diferente procedencia, así como aplicar y formalizar contenidos conceptuales muchas veces difíciles de definir» (p.131). A pesar de la autocrítica que se desprende de esta publicación, la cual parecía apuntar a un cambio de rumbo, hoy, once años después, podemos decir que está aún lejos de haber cuajado.

La inadecuación muchas veces de los contenidos, sus planes docentes y la propia organización departamental de nuestras facultades, parece obsoleta, no ya por no poder adaptarse a los cambios tecnológicos y culturales de la sociedad en progreso, sino por continuar ocupándose del arte como resultado-objeto-mercancía y no como investigación-proceso-experiencia.

### **RESULTADO-OBJETO-MERCANCÍA VS. INVESTIGACIÓN-PROCESO-EXPERIENCIA.**

En el proyecto Exhibition (1987) de Antoni Muntadas podemos identificar claramente, una crítica a las estrategias de legitimización objetual utilizadas por las instituciones dedicadas a la exhibición de la práctica artística. La muestra consistía en exhibir toda la serie de soportes (marcos, televisores, peanas, proyectores, vitrinas, iluminación,...) que se utilizan en los espacios expositivos para convertir al objeto artístico en “obra de arte”.

Esta instalación desvela cómo la tecnificación del espacio y los soportes de exhibición contribuyen a la conversión de la obra artística en producto-mercancía, cuya espectacularidad merma protagonismo a la obra. Lo mismo que con la tecnificación del proceso creativo, en el que muchas veces se somete su resultado a las condiciones previas para su exposición, obviando otras posibilidades de intervención en contextos, dispositivos y medios.

Estas ideas no son nuevas ni mucho menos, podríamos hacer un largo recorrido sobre ellas, tal y como nos mostraba, en el 1979, Rosalind Krauss en su texto “La escultura en el campo expandido”: «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, 1985, p.60).

Mientras lo que conocíamos por escultura y pintura se expande y asimila nuevos medios, existe una especie de fuerza centrípeta que continúa con la voluntad de absorber toda manifestación artística hacia su área de conocimiento. Los departamentos lejos de realizar un

esfuerzo por cambiar sus “modos de hacer” y redefinirse, se han aferrado a fagocitar manifestaciones artísticas bajo su nomenclatura, obviando la realidad de las prácticas artísticas actuales y creando cierta confusión. En algunos casos, han llegado a subdividir en asignaturas los diferentes discursos pero sin quitarse el caparazón que los compartimenta con criterios clásicos; además, la fragmentación de estos discursos en asignaturas-bloque impiden una comprensión globalizadora de la evolución de los conceptos en arte.

Las enseñanzas artísticas han estado y están muy ligadas a las disciplinas departamentales, cada una con las técnicas definitorias que las particularizan. Ahora bien, esto no deja de tener sus inconvenientes. En primer lugar, porque las técnicas se ha demostrado que se transforman y cambian; sin embargo quienes se gradúan deben de tener una formación versátil (de no ser así compiten con otras formaciones disciplinares análogas y pasan a competir con niveles formativos más específicos de profesiones cercanas como son las titulaciones de grado en medios audiovisuales, informática, diseño industrial, gráfico, etc. en las que prima lo funcional). En segundo lugar, el énfasis en la formación técnica disciplinar le quita peso al proceso creativo, que tiene que ver más con la adquisición (producción) de conocimiento que con la habilidad técnica. Este hecho llega en ocasiones al punto de obviar el tiempo creativo en la capacitación (si lo que cobra más importancia es la labor de programar, en una instalación interactiva a veces un técnico especializado puede asumir el papel del artista añadiendo a su trabajo de ingeniería un rasgo estético). Y, en tercer lugar, señalaremos que dicho énfasis conduce a veces a acentuar el papel o el valor de los recursos cuantitativos en la calidad de la obra en detrimento de su valor cualitativo. En arquitectura, por ejemplo, es muy elocuente cuando la búsqueda de la espectacularidad conduce a un efectismo de la envolvente que eclipsa la calidad arquitectónica de su función y construcción.

### CREATIVIDAD VS. GENIALIDAD.

Nos gustaría también apuntar algo que sucede en la mayoría de facultades de nuestro entorno, aunque no en todas, y es la idea de cómo se define el acto creativo, o como se obvia, puesto que la creatividad pasa a ser algo sobreentendido, difuso, innato, que tiene que ver con la inspiración y no como el resultado de la acción, el trabajo y su reflexión.

Como señala José Luís Moraza (1999) en su artículo “Obstáculos y recursos. Condiciones para la creación de un departamento abierto de epistemología del arte”: «Un principio didáctico derivado de una noción adamita

e innata del saber y del sentir, difícilmente podrá favorecer una creatividad generalizada, y por el contrario, contribuirá al mantenimiento de la exclusividad que ha resultado política y económicamente tan rentable durante milenios» (Moraza, 2000, p. 2). Y añade Moraza: «El mito adamita resultará tanto más inconsistente cuanto mayor es el conocimiento de los procesos cognitivos propios de la creatividad (en cualquier parcela artística o extraartística) y cuanto más sofisticados llegan a ser los vínculos culturales con la realidad, así como las formas de mediación social» (Moraza, 2000, p. 2).

Otro factor que participa en esa legitimación de la enseñanza en la “academia” es la apropiación de un único relato “oficial” de la historia del arte. Idea muy cuestionada desde las teorías feministas y poscoloniales, que nos advierten que gran parte de esta historia respondió de igual manera que a una visión masculina, desvinculada intencionadamente de la producción de las mujeres artistas, a un “mercado del arte” que hoy también opera como agente legitimador de qué es y qué no es arte.

### CONCLUSIONES: TRANSMISIÓN VS. PRODUCCIÓN.

Para concluir, nos gustaría aludir a la afirmación que hace la profesora Irit Rogoff sobre la enseñanza artística, en su texto “La academia como potencialidad”; «el proceso y la investigación lo son todo y es virtualmente imposible lograr la determinación de “resultados” irrefutables y rápidos que atestigüen la terminación con éxito de una formación o un aprendizaje educativo» (Rogoff, 2007, pp. 10-15). Se refiere Rogoff a la imposibilidad total de conocer por anticipado adónde podrían llevar el pensamiento y la práctica. Y es precisamente este proceso que va desde la idea a la formalización, el que consideramos que debe ocupar el centro de la formación, siendo la adquisición de habilidades técnicas sólo una parte entre otras, parte que tiene por objetivo la creación de herramientas para ese proceso.

Si asumimos que ese proceso se debe a la misma experimentación, y que la previsión de un resultado obstaculizaría el mismo proceso de investigación, al menos podemos (debemos), como docentes, determinar las condiciones para posibilitar su acontecer. Una de ellas sería que el/la estudiante desarrollase un camino en el que construyera sus propios discursos y definiera su identidad. En un entorno universitario donde el criterio fuera no sólo la adquisición de conocimientos sino la propia construcción de ellos, entendiendo el espacio de la universidad como laboratorio de producción de ideas y posiciones.

### Bibliografía:

KRAUSS, R. (1985). La escultura en el campo expandido. En Hal Foster (ed.), La posmodernidad, (pp.59-74). Barcelona: Editorial Kairós.

MORAZA, J.L. (1999). Obstáculos y recursos. Condiciones para la creación de un departamento abierto de epistemología del arte. Recuperado el 18 de agosto de 2014 en [emilioenigma.files.wordpress.com/2010/10/juan\\_luis\\_moraza.pdf](http://emilioenigma.files.wordpress.com/2010/10/juan_luis_moraza.pdf)

ROGOFF, I. (2007). La academia como potencialidad. Zehar, 60-61, pp.10-15.

WAGENSBERG, J. (2014). La educación en aforismos. El País, en Babelia, Opinión. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). Libro Blanco. Títulos de grado en Bellas Artes / Diseño / Restauración. España: VVAA. Recuperado el 8 septiembre de 2014 en [http://www.aneca.es/var/media/150332/libroblanco\\_bellasartes\\_def.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150332/libroblanco_bellasartes_def.pdf)

# ARTE Y EDUCACIÓN: PREGUNTAS (INTENCIONADAMENTE) SIN RESPUESTA

## **JUAN CRUZ RESANO**

Universidad de Zaragoza

Doctor en Bellas Artes y miembro del grupo de investigación H-70 (los) Usos del arte, del Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Zaragoza. Ha sido becario investigador del Gobierno Vasco y en la actualidad es profesor de Didáctica de la Expresión Plástica en la Facultad de Educación, donde es coordinador de dicha área. Ha participado en numerosos congresos nacionales e internacionales, centrandos sus investigaciones en el replanteamiento

del concepto de patrimonio desde enfoques artísticos y didácticos que priorizan los procesos y la reflexión.

La reciprocidad entre arte y educación permite centrarse en la retroalimentación y distintas sinergias que puede generar su imbricación. Por otro lado, y dada la innegable magnitud del tema –o temas–, resulta de gran ayuda conocer los objetivos de la línea de investigación en torno a la educación del grupo (los) Usos del arte:

1. Acercar de modo actualizado el conocimiento propio del arte y sus procesos al ámbito educativo.

2. Equiparar y poner en valor el conocimiento artístico y sus saberes y modos de hacer respecto de la forma de conocimiento científico y reivindicar su importancia y posibilidades de transformación, tanto de los sujetos como de la sociedad.

Optando por comenzar centrándonos en el segundo objetivo, cabrá anotar lo resbaladizo y peliagudo del mismo. Dicho esto, anotaremos que nunca ha dejado de cerrarse la batalla por equiparar y poner en valor el conocimiento artístico y sus modos de hacer con el conocimiento científico, ámbito al que se rinde actualmente verdadera idolatría en las universidades. Así las cosas, los estudios de Bellas Artes se homologan –por desgracia, a la baja–, con otros saberes pertenecientes



6/ Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel,  
Ed. Bellas Artes (Fotografía del Archivo Universitario)

a los campos englobados en las Artes y Humanidades así como con algunas titulaciones pertenecientes a las Ciencias Sociales y Jurídicas. De todo ello podría hablarse largo y tendido, pero lo que no puede ocultarse es que siguen latentes en algunas disciplinas académicas diferentes complejos mal solucionados. Una situación prácticamente crónica, si bien es cierto que tampoco ayuda la escasa relevancia social que algunas áreas del saber tienen entre la ciudadanía, algo verdaderamente lamentable y que imposibilita romper el círculo vicioso señalado.

En cuanto a las posibilidades de transformación tanto de los sujetos como de la sociedad a través del arte y de su presencia en la educación, las expectativas acaban siendo poco halagüeñas si hablamos de una incidencia real, si bien es imprescindible que tal aspiración esté presente como base o motor en las dos áreas señaladas. En cualquier caso, no estará de más cierta dosis de realismo para no perderse en altisonantes pero inocuos brindis al sol. Es más, se antoja hartó difícil transformar la sociedad cuando la propia universidad acapara muchos pecados propios del contexto socio-político que vivimos. Sin extendernos mucho en ello, a la evidente precariedad laboral se añaden voces que denuncian la falta de democracia en las universidades (Fernández Buey, 2009) o la implantación en dicha institución de lógicas empresariales (Carreras, Sevilla y Urbán, 2006; Freire, 2012). Por ello, el debate sobre el papel de la universidad como espacio de producción y transmisión de saberes está siendo replanteado y criticado aun cuando sigue siendo, obviamente, un elemento vital para el desarrollo de las sociedades.

Dejando a un lado tan espinosa cuestión, convendrá centrar la mirada en la especificidad del arte. En este sentido, y asumiendo las ventajas de una mayor priorización de los procesos y la experimentación en su enseñanza, convendrá recordar la imposibilidad de dar con una definición definitiva sobre qué es el arte contemporáneo, lo cual, paradójicamente, juega en contra pero también a favor. Por el lado negativo, es innegable que existe una visión un tanto pesimista de la creación artística de las últimas décadas por parte de numerosos expertos, de ahí que se hable sin ambages de nihilismo, desencanto, desorientación, etc. (Parreño, 2006; Uberquoi, 2004). Pero, por el lado contrario, también supone un ámbito único donde la capacidad de reinventarse parece infinita, teniendo cabida aspectos tales como el fomento de la innovación, del espíritu crítico, la ironía y el humor, la denuncia social, etc., etc. Aquí no me gustaría pasar por alto, además, los estudios que confirman el peso que pueden cobrar las artes visuales en la transformación de la mente y la conciencia (Eisner, 2004; Gardner, 1994), e incluso la influencia

del arte contemporáneo en el reforzamiento del sentir democrático en la sociedad (Vilar, 2005), todo lo cual difícilmente se da en otros campos cuyo prestigio está blindado y fuera de toda duda.

Hecha esta breve reflexión sobre el “estado de la cuestión”, retomaremos el objetivo primero que se marcaba y que habíamos dejado aparcado. Así las cosas, convendrá asumir que no es lo mismo acercar el conocimiento del arte y sus procesos al ámbito educativo de modo actualizado que llevar el arte último al contexto educativo. Lejos de querer exponer un trabalenguas, entendemos que la cuestión básica radica en abordar de qué modo y maneras se está trabajando con el arte y sus procesos en educación. Aquí, sin duda alguna, hay una clara línea divisoria o brecha entre lo que sería Bellas Artes y el resto de titulaciones, (sin obviar, por supuesto, las notables diferencias entre los distintos niveles educativos existentes). Respecto del primer caso, la casuística es muy específica, dado que tanto docentes como alumnado comparten una vocación y unos conocimientos y aptitudes que posibilitan una manera de afrontar los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma muy diferente a como se hace en otros contextos educativos. De este modo, en el segundo caso o grupo se abre la puerta a un debate que sería prácticamente infinito. Ello es así porque en las Enseñanzas Medias no se trabaja igual que en Educación Primaria o Infantil, primero porque el alumnado es muy diferente –posiblemente el salto entre un niño, por ejemplo, de siete años y un adolescente de catorce o quince no tenga parangón a lo largo la vida– y, segundo, porque el profesorado que atiende a las edades más tempranas apenas ha tenido una formación especializada en arte y/o expresión plástica, mientras que para ejercer en la ESO y Bachillerato suele requerirse una titulación concreta para cada asignatura. Dicho esto, cabe señalar que la complejidad y enjundia de todo ello daría pie a un debate amplísimo, por lo que considero que han de ser las instituciones pertinentes las que abran la puerta a un diálogo serio y profundo entre todos los agentes implicados (jugando, evidentemente, un papel crucial los docentes del ámbito que nos ocupa). En todo caso, sí que parece pertinente y necesario rehuir como finalidad didáctica la producción meramente “objetual” y apostar, a su vez, por la inclusión de referentes que se alejen de los ejemplos más manidos y reiterados. ¿Cómo llevar eso a cabo? A buen seguro que de muy diversas maneras, pero ello, tal y como fácilmente se adivina, nos llevaría nuevamente a plantear un gran debate, múltiples congresos, discusiones inacabables, etc., etc.

Para no pecar de ilusos, y conscientes de que la cultura –arte y educación incluidos– no interesa realmente a los dirigentes, acabaremos planteando una



batería de preguntas que serán más cercanas al colectivo implicado y cuyas respuestas, una vez más, podrán quedar en suspense o realizarse a título individual. Hecha la advertencia, puede ser interesante trasladar a los docentes –pero también a distintos profesionales del arte– algunas cuestiones sobre cómo trabajar con el arte como disciplina propia y/o como recurso didáctico. Así pues, ¿son acertados los referentes a los que se suele recurrir? ¿Sería lo mismo acercarse a la sutileza de Carmen Laffón que al kitsch de Jeff Koons? ¿Son equiparables la beligerancia de las Guerrilla Girls y el efectismo estético de Chema Madoz? ¿Se trabajaría con los mismos referentes en Bellas Artes que en Primaria o Secundaria? ¿Debería incidirse más en lo que viene considerándose Cultura Visual (Hernández, 2007; Mirzoeff, 2003)? En caso de responder afirmativamente ¿por qué no abordar, por ejemplo, la novela gráfica de manera que se equiparasen obras como “Persépolis” o “Arrugas” con un cuadro de Monet o un ready-made? Es más, ¿debería un anuncio de Benetton trabajarse en clase al igual que una obra de Bill Viola? Todo ello quizá no haga sino evidenciar que la fructífera relación entre arte y educación no siempre es tan fácil de manejar como pudiera parecer, y que incluso podría hablarse de ciertas fricciones. Una muestra de tal desencuentro se ejemplificaría, sin ir más lejos, en el indisimulado desdén por parte de muchos artistas hacia quienes compaginan creación y docencia, si bien es cierto, a su vez, que gran número de los estudiantes de Bellas artes se dedicarán, una vez graduados, a la enseñanza (Acaso, 2009).

En definitiva, muchas cuestiones cuyas respuestas quedarán en el aire. Algo lógico, no obstante, si pensamos que el arte y la educación ayudan más a abrir interrogantes que a cerrarlos. En la concatenación de ambas disciplinas una nueva pregunta podrá ser lanzada: ¿por qué no comenzar a hablar del “arte de llevar el arte a la educación?” Ahí queda el guante lanzado. A buen seguro que el tiempo traerá alguna respuesta, pero mientras, quien se anime a generar propuestas o pistas habrá de ser valiente y comenzar por modificar o redefinir la línea entre lo que es posible y lo que es imposible –es decir, perseguir la utopía o no–, pues como afirma Slavoj Žižek (2014), esa es la gran tarea del pensamiento en la actualidad y, a buen seguro, que también del verdadero arte y de la educación auténtica.

### Bibliografía:

ACASO, M. (2009). La educación artística no son manualidades. Madrid: Catarata.

CARRERAS, J., SEVILLA, C. Y URBÁN, M. (2006). Eurouniversidad. Mito y realidad del proceso de Bolonia. Barcelona: Icaria.

EISNER, E.W. (2004). El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Barcelona: Paidós.

FERNÁNDEZ BUEY, F. (2009). Por una Universidad democrática. Barcelona: El Viejo Topo.

FREIRE, P. (2009). Pedagogía del compromiso. Barcelona: Hipatia.

GARDNER, H. (1994). Educación artística y desarrollo humano. Barcelona: Paidós.

HERNÁNDEZ, F. (2007). Espigador@s de la Cultura Visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales. Barcelona: Octaedro.

MIRZOEFFF, N. (2003). Una introducción a la cultura visual. Barcelona: Paidós.

PARREÑO, J. M. (2005). Un arte descontento. Murcia: CENDEAC.

UBERQUOI, M.C. (2004). ¿El arte a la deriva? Barcelona: Debolsillo.

VILAR, G. (2005). Las razones del arte. Madrid: La balsa de la Medusa.

ZIZEK, S. (2014). Pedir lo imposible. Madrid: Akal.

# DE SABERES Y VIVENCIAS. SENTIR EL PATRIMONIO INMATERIAL PARA GENERAR PENSAMIENTO.

## **CARMEN MARTÍNEZ SAMPER**

Universidad de Zaragoza

Carmen Martínez Samper nace en Albarracín (Teruel, España). Licenciada en Bellas Artes por la Universidad Politécnica de Valencia. Profesora en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel. Universidad de Zaragoza. Sus inquietudes artísticas e investigadoras toman como referente el hábitat, la arquitectura tradicional y la cultura del medio rural. Con ello genera en escultura espacios poéticos para la reflexión y líneas de investigación

que inciden, desde una perspectiva marcada por la innovación y la tradición, en aspectos estrechamente unidos al patrimonio cultural para subrayar el frágil equilibrio existente tras un proceso que busca mantener el patrimonio inmaterial unido a la actividad artística.

De saberes y vivencias es el título breve del tema que presento a estas III Jornadas, organizadas por el grupo de investigación (los) Usos del arte. Surgió de experiencias desarrolladas a lo largo de mi trayectoria profesional en torno a la vinculación del patrimonio cultural con el arte contemporáneo, que tanto interés ha despertado en mí. Entiendo que la “transmisión de usos y saberes en torno al arte” va en esta conexión que establezco entre el patrimonio cultural como soporte y fuente de recursos para la creatividad y el arte contemporáneo. Nos lleva a una experiencia diferente al usar el recurso y orientarlo como medio de transmisión de conocimiento utilizando el arte como vehículo de dinamización. Son numerosas las posibilidades que esta fórmula incorpora, entre ellas la de salvaguardar, por medio de la intervención y la investigación en Bellas Artes, además de tratar aspectos antropológicos y etnográficos, que con el paso del tiempo se están diluyendo al desaparecer con los informantes. Por ello, desde la intervención artística interpretamos la memoria de los lugares para incidir en la importancia de la misma y su posibilidad como recurso para generar pensamiento e incitar a la creación contemporánea para renovar su lectura.

Algunas de las fuentes principales tienen su base en la conversación, la observación de lo cotidiano, las historias de vida y las personas con arraigo, que han vivido y conformado la parte cultural de su contexto; merecen ser atendidas ya que los años y su presencia tienen fecha de caducidad. Cuando su voz calla, perdemos parte de su experiencia, de su conocimiento, de su forma de vivir y de sentir los lugares, donde todo era consolidado a través o por medio de una manera de entender el contexto muy diferente a la nuestra porque los lugares podrán ser los mismos pero las personas y los tiempos cambian. Existe un gran desconocimiento entre los más jóvenes de los orígenes y la identidad de su territorio y las posibilidades que aportan en cuanto al origen de nuestra cultura diaria.

Iniciamos, pues, esta reflexión haciendo hincapié en dos conceptos clave y su definición dentro del tema:

Saberes.- Hace referencia a aquellos conocimientos adquiridos al margen de las instituciones educativas que tienen su origen en lo popular. Considerados, por ello, como carentes de base científica se los engloba dentro de los conocimientos que no sirven para nada.<sup>1</sup> Si bien



*7/ Sincretismo de intramuros. Raychel Carrión Acción-performance. Calles colindantes y Plaza Mayor de Albarracín (Teruel) 6 de octubre de 2013. Inicio a las 17 horas Fotografía: Alicia H. Moreno.*

se producen de forma individual cuando se suman en colectividades definen las identidades de los grupos.

Vivencias.- Agrupa a diversas experiencias de vida y modos de conocer el mundo desde la subjetividad del individuo. Experiencias que alguien vive y que de alguna manera entran a formar parte de su carácter.<sup>2</sup>

Con la idea de dar a conocer, de hacer sentir, de valorar el patrimonio cultural y fomentar su conservación y protección a través de la interpretación del mismo, surge este interés por tratar la inmaterialidad de la cultura y de los saberes que la misma engloba. Desde diferentes perspectivas, incorporando los valores universales de la humanidad, estructurándolos para hacer posible la comprensión de los conceptos y generar pensamiento pues el arte es un gran comunicador. Entre los valores a los que hago referencia señalaré algunos como por ejemplo: ideas, logros, triunfos, conflictos, amistad, muerte, amor, guerra, sufrimiento, etc. Estos conceptos dan relevancia personal al mensaje y hacen factible la relación entre los habitantes del lugar y la cultura que nos encamina hacia el pensamiento. Nada acontece sin sentido. Todo tiene un antes y un después, y sobre todo,

siempre hay un por qué. Establecer estas pautas, que el receptor conoce por lo que le provocan sentimientos, hace factible la identificación del espectador con el arte expuesto.

El saber popular no es subjetivo como las vivencias. Se trata de un saber informal que van construyendo los individuos de una comunidad y complementa nuestra realidad más próxima para elaborar el conocimiento humano. Está constituido por elementos carentes de vinculación científica aunque, en ocasiones, de ellos se haya nutrido la ciencia; es anónimo; atañe a la vida cotidiana y a lo que de ella se deriva.

En la interpretación del patrimonio cultural se dan una serie de consideraciones, conocidas por los encargados de mantener esta continua vinculación entre arte y pensamiento, en las que generar conocimiento plantea una serie de reflexiones muy enriquecedoras en cuanto a contenidos y nos permite alcanzar, al final de su recorrido, una serie de objetivos<sup>3</sup> como son:

- Compartir saberes, experiencia y vivencias.
- Generar alegría, placer, interés, admiración y respeto.





8/Cleaning Woman. Anna Richardsdóttir Acción-performance. Plaza Mayor de Albarracín (Teruel) 30 de septiembre de 2012. Inicio a las 17,30 horas. Fotografía: Alicia H. Moreno.



-Ampliar la conciencia y la percepción del mundo natural, las culturas y sus interrelaciones.

-Promover cambios positivos de comportamiento.

-Propiciar el respeto a las diferencias.

En 1957, Freeman Tilden<sup>4</sup> señaló los seis principios de todo proceso interpretativo, a los que se han ido añadiendo nuevas ideas y elementos que completan el objetivo general de la interpretación (conservación y protección) para dar a conocer el patrimonio cultural, sentirlo y valorarlo. Larry Beck y Ted Cable<sup>5</sup> los ampliaron hasta quince y a la enumeración de conceptos le sumaron las connotaciones de “dones”. Por ejemplo señalan: El Don de la Motivación, el Don de la Belleza, el Don del Disfrute, el Don de la Pasión, etc.

Continuamos haciendo hincapié en el concepto de “interpretación” y, sobre todo, atendiendo a las acepciones que lo definen como el arte de explicar a un público un mensaje contenido. Según Don Aldridge, la interpretación es el arte de explicar el lugar del hombre en su medio, con el fin de incrementar la conciencia del visitante acerca de la importancia de esa interacción, y despertar en él el deseo de contribuir a la conservación del ambiente. La Countryside Commission for Scotland va un poco más allá al destacar “el carácter de un lugar”. Para ellos, la interpretación es el arte de explicar al público el carácter de un lugar, especialmente a los visitantes casuales, de forma que tomen conciencia del significado del sitio que visitan y desarrollen el deseo de conservarlo. En ambos casos, la idea de conservación va unida al discurso de cualquier interpretación del patrimonio por parte de personal especializado en su divulgación. En nuestro caso, la línea es similar pero desde una perspectiva o línea de investigación que busca establecer un diálogo entre aquello que nos precede y nuestro día a día. El medio que se utiliza para comunicar ambos extremos no es otro que la creatividad y el arte. Son el medio y el fin. A través del arte adquirimos los saberes, los estudiamos, somos parte de un observatorio donde la subjetividad es intrínseca a un proceso en el que mirar desde dentro nos lleva a un análisis pormenorizado de las sensaciones y vivencias experimentadas en primera persona o que conocemos gracias a las experiencias que se han compartido con nosotros, y nos permiten trabajar con los recursos que nos proporcionan.

El patrimonio cultural es amplio, muy vasto en contenido, ya que comprende elementos materiales (cerámica, pintura, esculturas, manuscritos) y elementos inmateriales (o intangibles, música, como el sonido) que nacen de la práctica y el intelecto colectivo (saberes, tradiciones orales, espectáculos, ritos, técnicas artísticas). La posibilidad de recursos es importante, así

como las formas de intervenir desde el arte en ámbitos, que hasta la fecha, pertenecían a un reducto propio de la etnografía y de la antropología, principalmente.

Tras la dedicación a temas diferentes, dentro y fuera de nuestro ámbito, llegamos a un cruce de caminos, de encuentros y desencuentros, donde hemos descubierto que es en el territorio, en la inmaterialidad de la cultura que nos rodea y en su carácter patrimonial, donde podemos alcanzar el sentido del trabajo que desarrollamos desde el ámbito artístico y más concretamente desde el escultórico. Es, a fin de cuentas, una posición ante la vida y una forma de mirarla puesto que algunos de los conceptos universales forman parte de nuestro discurso. En este punto traeremos a colación el último don de Larry Beck y Ted Cable, el que hace referencia a la pasión como ingrediente indispensable para una interpretación poderosa y efectiva; pasión por el rasgo que es interpretado y por aquellos que vienen a inspirarse en él. Ese deseo, acompañado de la calidad y precisión de la información que se facilita, permite desarrollar una investigación coherente para establecer un buen discurso con el que defender y proponer programas de intervención efímera, o permanente, durante espacios de tiempo y lugares concretos. Todo ello, con el fin de establecer vías de entendimiento y comunicación, para hacer de la memoria el archivo documental que pretendemos rescatar a través de la acción artística y de la investigación desde el arte. Tal vez sea la idea de conservación, de preservar, de recuperar la memoria (pero aplicando adaptaciones consecuentes con el tiempo que nos toca vivir) lo que nos lleva a ser “contemporáneos” partiendo de estos saberes, que hacen historia y fortalecen las bases del conocimiento sobre el que prevalece todo lo demás. Sin pasado, el presente carece de soporte. Nos enfrentamos a un lienzo en blanco.

En el desarrollo de esta temática nos interesa incidir en las historias desarrolladas en un espacio concreto. Nuestro tema podría abarcar aspectos vinculados al oficio, a la memoria de un grupo social o de un individuo donde señalar una idea como “la construcción del hombre por el hombre; de la mujer por la mujer”.

Algunos de estos recursos, la mayoría inmateriales pues las vivencias hay que sentirlas, imaginarlas, leerlas para conocerlas, pueden revivirse a través de la literatura. Podemos recurrir a pasajes de novelas que nos presentan una vida difícil en sociedades que engloban la miseria y la riqueza dentro de un paisaje común. Una novela pone vida a la lealtad y la venganza, la traición y el amor, la guerra y la enfermedad con su desequilibrado significado en el que se mezclan los valores universales como algo habitual y normal. Dos aspectos enlazan este



*9/ Tejer teji-dos. Remedios Clérigues Acción-instalación. Plaza Mayor de Albarracín (Teruel) 6 de octubre de 2012, de 12 a 14 horas. Fotografía: Alicia H. Moreno.*

organigrama. Por un lado, lo tangible: la construcción, las herramientas del oficio, la piedra, la estructura de la construcción, que podemos tocar y sentir con las manos. Sus volúmenes y dimensiones. Por otro, lo intangible: la vida, los contextos, el ambiente social, la espiritualidad, los ritos y conceptos universales, tales como lealtad, traición, amor, dolor, alegría, satisfacción, disfrute.

La interpretación del patrimonio de forma creativa promueve el pensamiento y se analiza desde un nuevo ángulo. Al llevar a cabo una interpretación artística se tiene en cuenta que la mayoría de los espectadores tienen experiencias previas que nos van a facilitar su implicación con las acciones que puedan generarse, al existir una experiencia previa que los hace cómplices de las propuestas creativas que se diseñan para un espacio y un lugar concreto. Nace así una relación entre la identidad, el entorno, las personas... Y una nueva forma de mirar lo ya conocido, a través de una propuesta renovada, para abrir los ojos, para que sean capaces de sorprenderse y sensibilizarse con un mensaje con el que pueden llegar a implicarse porque no les es extraño y en esta renovación pueden propiciarse soluciones válidas para la reflexión y el pensamiento de las que se obtengan resultados, no sólo como moneda de cambio sino como referente para salvaguardar los bienes culturales del deterioro y el abandono.

### Notas:

1\_Se recomienda la lectura del documento en web: <[http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio\\_30/decisio30\\_saber13.pdf](http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_30/decisio30_saber13.pdf)>

2\_Domento en web: <<http://www.wordreference.com/definicion/vivencia>>

3\_Moreira- Wachtel, Suzete; Tréllez Solís, Eloísa. La interpretación del patrimonio natural y cultural. Una visión intercultural y participativa. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH. Programa Desarrollo Rural Sostenible (PDRS) ([www.pdrs.org.pe](http://www.pdrs.org.pe)) y Ministerio del Ambiente. Dirección General de Educación, Cultura y Ciudadanía Ambiental ([www.minam.gob.pe](http://www.minam.gob.pe)). Perú, 2013.

Documento en web: <[http://www.eco-consult.com/fileadmin/user\\_upload/pdf/interpretacio%C3%ACn\\_patrimonio\\_web.pdf](http://www.eco-consult.com/fileadmin/user_upload/pdf/interpretacio%C3%ACn_patrimonio_web.pdf)>

4\_Ver las referencias al respecto en la página web:

<<http://www.interpretaciondelpatrimonio.com/index.php/principios-de-la-interpretacion>>

5\_Consultar documento (en inglés) en: <<https://www.sagamorepub.com/files/lookinside/26/pages-gift-interpretation.pdf>>

Beck, Larry y Cable, Ted, Interpretation for the 21st Century - Fifteen Guiding Principles for Interpreting Nature and Culture, Sagamore Publishing, Cahmpaign, IL. USA, 1998

# VER ANTES DE LEER: EL ÁLBUM ILUSTRADO COMO AGENTE DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

## JUAN SENÍS

(Oviedo, 1975)

Es doctor en Filología Hispánica y Licenciado en Filología Hispánica y en Historia del Arte por la Universidad de Castilla-La Mancha. Asimismo, obtuvo un Diplôme d'Études Approfondies d'études romanes en la en la Universidad Paul Valéry / Montpellier III. Ha trabajado como lector de español en la Universidad de Estrasburgo, y ha realizado estancias en la University of Illinois at Chicago, en la Università degli Studi di Milano, en la Università degli Studi di Macerata, en la Université de Limoges y en la Università di Bologna. Su actividad investigadora se centra, sobre todo, en la literatura española escrita por mujeres y la literatura infantil, temas

sobre los que ha publicado diversos trabajos. Es autor de la monografía *Mujeres escritoras y mitos artísticos en la España contemporánea* (Carmen Martín Gaité, Espido Freire, Lucía Etxebarria y Sylvia Plath) (Pliegos) y de los libros infantiles *Astrizia* y *los Asteroides* (Ediciones UCLM), *Geno* (OQO) y *Un viaje nunca visto* (La Fragatina). Después de trabajar durante cinco años como docente en enseñanza secundaria, actualmente es profesor ayudante doctor de Literatura Infantil en la Universidad de Zaragoza. Mantiene, asimismo, el blog sobre poesía infantil [www.dulcepepinillo.blogspot.com](http://www.dulcepepinillo.blogspot.com).

Cuando hablamos de literatura infantil y de educación literaria para primeros lectores, cobra especial protagonismo el álbum ilustrado o libro-álbum. Definido por Perry Nodelman como «books intended for young children which communicate information or tell stories through a series of many pictures combined with relatively slight texts or not texts at all» (Nodelman, 1988: VII), el álbum resulta un elemento formativo de primer orden por su condición de género literario híbrido resultante de la unión de palabra e imagen en una relación equilibrada en la que el discurso se crea a partes iguales mediante ambos medios de expresión. Por esta razón, no solo cumple con las tres funciones principales que Teresa Colomer (1999) propone para la literatura infantil: proporcionar el acceso al imaginario colectivo; dar a conocer los principales modelos literarios; y ser un instrumento de socialización. Además, a estas tres funciones se puede añadir una tercera ligada a la educación artística, es decir, al conocimiento de modos y medios de expresión visuales. Es por ello por lo que Barbara Bader dijo del álbum que era una muestra de «total design» y que «its possibilities are limitless» (1976: 1).

Se podría afirmar sin miedo a caer en la hipérbole que el libro álbum se ha convertido en la aportación más original de la literatura infantil a la literatura en general, así como una manifestación de primer orden de la cultura posmoderna por su carácter abierto y por las relaciones entre texto e imagen que se establecen dentro de él. A pesar de ello, fuera de los ámbitos ligados a la literatura infantil sigue siendo un gran desconocido que es confundido frecuentemente con otros géneros menos específicos. Sigue usándose mucho el término cuento para referirse a cualquier libro infantil de poca extensión, cuando no todos los álbumes son cuentos ni se basan en cuentos, y tampoco parece estar muy clara la diferencia entre álbum ilustrado y libro ilustrado. Por ello, antes que nada, hablar de álbum ilustrado implica hacer referencia también al libro ilustrado, ya que conviene dejar clara cuál es la distinción entre ambos.

Todos los álbumes ilustrados son libros ilustrados (porque se presentan en formato de libros con texto e imágenes) pero no todos los libros ilustrados son álbumes ilustrados.

En un primer acercamiento, parece que la diferencia



es de cantidad (un álbum tiene más imagen y menos texto que un libro ilustrado) y de edad (ya que el álbum parece más adecuado para los primeros lectores que el libro ilustrado). Pero, como sostiene con acierto Rosa Taberero, «la diferencia entre uno y otro no depende de la cantidad de ilustraciones, sino que depende del concepto del que se parte», porque «el álbum es un género editorial exclusivo y único» (Taberero, 2004: 75) donde la imagen y la palabra se complementan, crean un juego de perspectivas, y que es concebido como un producto multidisciplinar, una unidad «que integra todas sus partes designadas en una secuencia de interrelaciones» (Taberero, 2004: 75-76). La clave, por ello, reside en el hecho de que en el libro álbum, «la imagen y el texto responden a la creación del discurso de tal modo que si desapareciera uno de los dos códigos, desaparecería también la obra», algo que no ocurre en el libro ilustrado, en el que «el texto funciona como guía de la historia y la imagen ofrece una interpretación, entabla un diálogo con el texto, ofrece claves de desarrollo de la trama, pautas al lector para construir el significado», pero con una relación de interdependencia menor (78). Obviamente, sin las ilustraciones la obra no sería la misma, porque, como sostiene la misma autora, «una vez ilustrado, ningún libro queda inmune a la influencia de la imagen visual aunque, evidentemente, la obra no sería la misma» (78), y es indudable que en cualquier obra ilustrada las ilustraciones, en palabras de Perry Nodelman, proyectan una sombra que prolonga las palabras (2008: 77). Pero en el libro ilustrado prescindir de las ilustraciones no implica deshacer un mensaje cuya trabazón depende tanto de la palabra como la imagen o cuya narración se articula muchas veces a través de la interacción de esos dos niveles, como sí sucede en el álbum. Por esta razón, en muchas ocasiones la eliminación de la imagen en el álbum puede hacer del álbum un texto ilegible, y viceversa. Así, la relación entre texto e imagen que se da en el álbum se corresponde a lo que Barthes denomina función relevo de del mensaje lingüístico, donde

la palabra (...) y la imagen están en relación complementaria; de manera que las palabras son fragmentos de un sintagma más general, con la misma categoría que las imágenes, y la unidad del mensaje tiene lugar a un nivel superior: el de la historia, la anécdota, la diégesis (Barthes, 41).

Por todas estas razones, y como sostiene Teresa Duran, el álbum es un «trabajo polifónico» (o tal vez podríamos decir dialógico, si pensamos que es un mensaje transmitido a dos voces) «donde el soporte físico y la narratología textual y visual concuerdan afinadísimamente» (Duran, 1999: 79) y, por esta razón, y tal vez junto con la novela gráfica y el cómic, un género

único dentro del panorama de la (pos)modernidad.

En definitiva, en el álbum no hay una preponderancia del texto sobre la ilustración, o viceversa, sino que «la historia depende de la interacción entre el texto escrito y las imágenes», la cual crea «niveles de significado abiertos a interpretaciones diferentes y con el potencial de sembrar en los lectores una reflexión sobre el acto mismo de leer» (Arizpe y Styles, 2004: 47-48). Esta relación equilibrada entre las imágenes y las palabras para narrar una historia implica que si desaparecieran las unas o las otras el libro sería un producto literario completamente distinto, y en cierto modo cojo, pues la interacción es absoluta.

Sin embargo, los acercamientos que se han llevado a cabo de una manera sistemática al álbum y a su valor formativo lo abordan desde una perspectiva literaria fundamentalmente. Es indudable que se trata de un instrumento de primer orden de educación literaria, sobre todo si el texto tiene valor literario y está escrito con una intención estética evidente, lo cual suele ocurrir en los buenos álbumes. Sin embargo, al igual que el texto por sí mismo encierra valor literario, las propias ilustraciones son un instrumento de educación artística indudable. Porque de la misma manera que exponerse a los recursos literarios presentes en un álbum implica el desarrollo de la educación literaria, las imágenes de este álbum contribuyen a la educación artística de los niños; o, dicho con un término quizás más exacto, a su alfabetización visual.

Según Styles y Salisbury, «en este mundo cada vez más visual, resulta esencial que los niños aprendan las habilidades de observar, valorar e interpretar el material visual, e incluso su diseño», y es indudable que «los libros ilustrados enseñan a mirar y a evaluar textos visuales» (2012: 77).

No son muchos los niños que tienen la oportunidad de visitar con frecuencia museos y galerías de arte, pero sí son muchos los que están expuestos al chorro incontenible de imágenes que nos baña cada día: la televisión, la publicidad o Internet suponen un flujo considerable de imágenes al que los niños están abocados de manera inexorable. En medio de esta poderosa corriente visual que inunda a la infancia (y también a los adultos, por supuesto) figuran también los libros ilustrados que los niños conocen en el colegio y, con suerte, en su propia casa. En edades tempranas, se trata de álbumes ilustrados y, como hemos dicho con anterioridad, en ellos las imágenes poseen un enorme protagonismo. No dejan de ser, quizás, una imperceptible corriente dentro del enorme torrente de imágenes que se derrama sobre los niños a lo largo del día, pero no por ello debemos dejar de cuidar esta fuente de alfabetización visual en



tanto docentes o mediadores. El álbum ilustrado es desde este punto de vista un instrumento de primer orden para formar visualmente a los niños y a las niñas desde edades tempranas y, sobre todo, para exponerlos a representaciones artísticas distintas, alejadas de las pautas visuales más dominantes en ese gran torrente de imágenes de la que hablábamos más atrás. No tiene nada de malo que los niños y las niñas vean dibujos animados tan conocidos como los de Disney o Pixar y que generalmente son, pese a quien pese, un festival estético de primer orden, aunque su ideología pueda ser más que discutible. Pero hemos de pensar con responsabilidad y ser conscientes de que a Disney lo van a conocer igual, pues está en todas partes. No solo en los cines o en las librerías, sino a través de un eficaz y poderoso aparato de productos de mercado, como denuncia Henry A. Giroux (2001) en *El ratoncito feroz*, quizás con exceso de ferocidad y una perspectiva nostálgica europeísta un tanto ingenua. Si esto es así, está en la mano de los mediadores y sobre todo los de la escuela, espacio de formación por excelencia, proporcionar a los niños manifestaciones visuales distintas a las de las estéticas dominantes infantiles, con el fin de su alfabetización visual se amplíe y, haciendo un símil con el intertexto lector (Mendoza: 2001, 2005), se construya un intertexto visual lo más rico posible. Es bueno, en suma, que los mensajes visuales a los que se ve expuesta la infancia desde el principio empiecen a cuestionar, por ejemplo, determinadas convenciones artísticas conquistadas por el arte occidental y den entrada a otros sistemas de representación con los que educar la mirada, ya que, según Dondis,

De la misma manera que ciertos grupos culturales comen cosas que repugnarían a otros, tenemos preferencias visuales profundamente arraigadas en nosotros. El individuo que crece en el mundo moderno occidental está predispuesto a aceptar las técnicas de la perspectiva que presentan un mundo sintético y tridimensional mediante la pintura y la fotografía, medios que en realidad son planos y bidimensionales (Dondis, 1976: 24).

Así, cuando en un álbum ilustrado confluyen un texto de gran altura literaria con ilustraciones de gran valor artístico y, a su vez, ambos son coherentes con la visión del mundo que ofrece la obra en su conjunto, sin duda estamos ante un acontecimiento estético de primer orden. Y, como tal, dicho acontecimiento estético sin duda encierra un potencial formativo enorme. Por ello, desde el punto de vista de la educación artística, es necesario cuidar el acceso de los niños a álbumes ilustrados de calidad y variados. Porque la educación artística, al igual que la educación lectora, no puede ignorar los primeros pasos de formación de cualquier individuo.

### Bibliografía:

ARIZPE, Evelyn, & STYLES, Morag (2004) Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales, México, Fondo de Cultura Económica.

BADER, Barbara (1976) American Picturebooks from Noah'Ark to the Best Within, Nueva York, McMillan.

BARTHES, Roland (2009) Lo obvio y lo obtuso, Barcelona, Paidós.

COLOMER, Teresa (1999) Introducción a la literatura infantil y juvenil, Madrid, Síntesis.

DONDIS, Donis A. (2004) La sintaxis de la imagen. Introducción a la alfabetización visual, Barcelona, Gustavo Gili.

DURAN, Teresa, (1999): «¿Pero qué es el álbum?» en AA.VV. Literatura para cambiar el siglo, Salamanca: FGSR.

GIROUX, Henry A. (2001) El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia, Salamanca, FGSR.

MENDOZA FILLOLA, Antonio (2001) El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector, Cuenca, UCLM.

NODELMAN, Perry (1988) Words about pictures: The narrative art of children's picture books, Atlanta, University of Georgia Press.

NODELMAN, Perry (2008) The hidden adult: defining children's literature, Baltimore, JHU Press.

SALISBURY, Martin y STYLES, Morag (2012) El arte de ilustrar libros infantiles: concepto y práctica de la narración visual, Barcelona, Blume.

TABERNERO SALA, Rosa (2005) Nuevas y viejas formas de contar: el discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI, Zaragoza, Universidad de Zaragoza.

# LA NECESIDAD DE ABRIR EL CÍRCULO. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS/AS COMO UN PUNTO DE FUGA. (PORQUE HAY TANTOS PUNTOS DE FUGA COMO DIRECCIONES EN EL ESPACIO)

## **ALICIA PASCUAL**

(Zaragoza, 1991)

Graduada en Bellas Artes por la Universidad de Zaragoza, 2013. Cursó el Máster de Profesorado de Secundaria y posteriormente el Máster de Investigación "Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales". Actualmente estudiante de doctorado en el programa de Educación en la misma universidad. En el ámbito de la investigación en arte y educación, ha explorado las posibilidades del dibujo y el autorretrato como herramienta para el autoconocimiento dentro de la autopercepción y representación corporal en la adolescencia. Actualmente centrada en las relaciones entre arte y educación, en especial en la Formación de formadores.

En su período de formación, los formadores encontramos el germen de múltiples y diversos aprendizajes posibles, incluso la posibilidad de que no ocurran o no se nos ocurran. La formación, enseñanza-aprendizaje de aquellos que se van a dedicar a enseñar, en este caso, a niños y niñas, es un proceso que debería durar toda la vida. Los estudios de Grado serían tan sólo una etapa, un episodio, del proceso. No se trataría de un inicio, ya que todas las experiencias ocurridas durante nuestro recorrido por el sistema escolar pueden haber sido barrera o puente, provocar crecidas o derrumbamientos y accidentes en nuestros aprendizajes posteriores. Las experiencias en Educación Visual y Plástica, como todas las incluidas en didácticas específicas, son especialmente sensibles a este efecto, al enfrentarnos reflexivamente a re-aprender y aprender a enseñar algo que nos han enseñado, que hemos conocido, que quizá creemos

haber aprendido o del que pensemos no saber nada e incluso sentirnos nulos ante él.

El interés y motivación de la propuesta de investigación que analizamos (Pascual, 2015)<sup>1</sup>, hunde sus raíces en mi trayectoria personal como graduada en Bellas Artes y mi incursión en el mundo de la Educación Artística a través del Máster de Profesorado. Lo personal y lo colectivo confluyen en la convicción de que tanto el arte como la educación, y por ende, la educación artística, son y deberían seguir siendo herramientas para la mejora personal, la toma de consciencia y sobre todo la transformación social, tanto a nivel individual como colectivo. Sobre todo en el momento actual en el cual la imagen y los relatos audiovisuales se han apoderado de los medios, conviviendo en nuestro día a día, impregnando espacios, tiempos y relaciones y adoptando un rol

educativo -pedagogía cultural- con gran influencia en la construcción de nuestra subjetividad e identidad desde la más tierna infancia.

La valoración social de la Educación Artística y su lugar, ciertamente marginal en los niveles educativos, está íntimamente vinculada a la paradójica concepción social tanto del arte y la cultura, como de la educación y la formación de maestros. Somos una sociedad convencida de la importancia y valor de su patrimonio, histórico y presente, material e inmaterial; también de la necesidad adecuar la infraestructura para una formación de maestros-maestras librepensadores, profesionales con espíritu reflexivo y crítico, dada su importancia como modelos sociales e individuales, portadores de conocimientos y valores, desde el comienzo de nuestro devenir por el sistema educativo. Sin embargo, esta convicción convive con un continuo desprestigio y devaluación, tanto de la práctica artística como de las titulaciones de magisterio y sus profesionales. La Educación Plástica ha ocupado históricamente un lugar simbólico y marginal en el currículum de Educación Primaria, además de la escasa presencia curricular, generalmente se le dedica alrededor de una hora semanal, relegada a las últimas horas, cuando los niños y niñas, cansados tras la jornada se ven incapaces de prestar la atención necesaria que requieren las matemáticas, por ejemplo. Así, a través del currículum oculto, convirtiendo el escaso tiempo de la plástica en una especie de hora de descanso intelectual, se ha transmitido a sucesivas generaciones que la Educación Artística y todo lo que le concierne, tiene poco valor.

Específicamente dentro del plan actual de estudios de Magisterio en Educación Primaria, a la inexistencia histórica de un maestro especialista del área se le suma un peso curricular insuficiente. Una presencia cuasi-simbólica, representa un 2,5% de toda la formación inicial, que se vuelve más problemática al tratarse de una materia que a lo largo del sistema educativo se encuentra igualmente descuidada. Así, resulta tremendamente complicado, si no imposible, formar unos maestros generalistas con conocimientos y habilidades suficientes sobre arte y educación plástica para que puedan llevar a cabo su futura labor docente eficazmente.

Ya se ha mencionado mi motivación, que partiendo de una primera aproximación docente, en el doble papel alumna-profesora en prácticas del Máster de Profesorado, se materializó en la indagación, y reflexión plasmadas en ambos TFM (Pascual, 2014 y 2015). Inicialmente se centró en el aprendizaje del dibujo artístico, su enseñanza e intento de actualizar al contexto contemporáneo las estrategias y situaciones de aprendizaje. Subyacía el cuestionamiento de la existencia de un “saber dibujar bien”, sus características, posibles formas de aprenderlo y enseñarlo, porque al igual que

a otras cosas, a dibujar, se aprende, más que se enseña.

Es ahí, lugar y tiempo, donde surge la intuición que nos trae aquí. Intuición sobre la falta de valoración social de la Educación Plástica y su adecuación a las necesidades de aprendizaje actuales. Una intuición que se fue reforzando en las “conversaciones de pasillo” sobre las experiencias y la percepción de los compañeros en sus prácticas en institutos, con estudiantes de ESO, cuando la Educación Plástica es materia obligatoria y no una elección fruto del interés y motivación intrínseca. Así, analizando la relación de esos estudiantes con la Educación Artística, hacían constante alusión a que los alumnos/as: “no sabían qué ni cómo hacer”, acabando por preguntar siempre: “¿Qué quieres que haga?”, “¿Cómo quieres que lo haga?”. Ahí es cuando me empiezo a preguntar sobre el porqué de esa actitud. De la falta de interés, de curiosidad y descubrimiento y, a fin de cuentas, de una muestra de rechazo a una parcela de libertad -creativa- que se les proponía. ¿Sería quizás que en otras asignaturas no se nos obliga a ser sujetos activos, actores y realizadores de nuestro aprendizaje? ¿Por qué no querían ser autores si se les daba la oportunidad?

Por otra parte, las intuiciones sobre las posibles alternativas, propuestas innovadoras y de mejora, se estaban viviendo como experiencias de enseñanza-aprendizaje activos. Se podría resumir señalando que mientras leía e indagaba, sobre la comprensión social y artística del dibujo, fui descubriendo referentes teóricos y distintas tendencias y modelos pedagógicos en Educación Artística. Conocía -como alumna- propuestas recogidas en las denominadas “pedagogías disruptivas”, herederas de la pedagogía crítica, centradas en la construcción de un conocimiento activo, crítico y propio, que tomando como eje la educación dialógica y la disolución de la tradicional jerarquía entre educador-educando, nos aproximaban a una acción pedagógica horizontal y democrática. Mientras yo vivía esa Educación Artística -o un aprender a enseñar arte planteado desde ese enfoque- los estudiantes de Magisterio me explicaban, desanimados, que en Educación Visual y Plástica solían hacer láminas y copiar, con la sensación de hacer “trabajos para la ESO”.

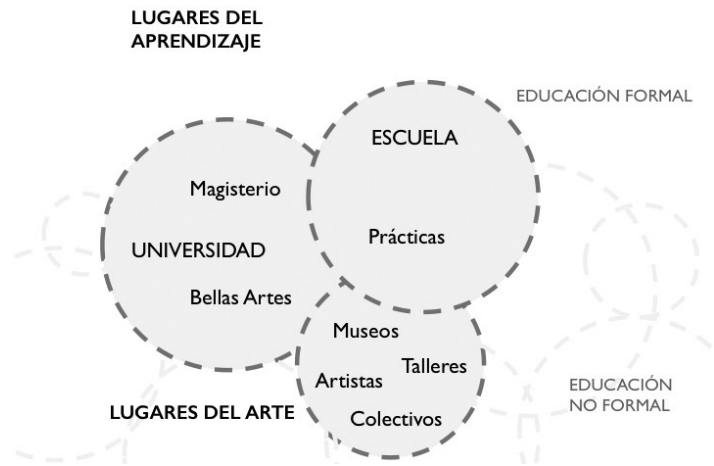
Esta serie de experiencias y descubrimientos unidos a los prejuicios en torno a la Plástica (“Es una maría”, “No sirve para nada” y un largo etcétera) así como a esa percepción de muchos estudiantes de magisterio señalando que “no nos enseñan a enseñar” conforman el detonante de una necesidad interna por investigar más profundamente la situación, con el fin de conocer cómo los futuros maestros aprendían Educación Artística.

Mientras que desde el exterior todo se ve claro y sencillo, investigar cualquier fenómeno educativo implica complejidad. Para transformar algo, primero



10/Figura 1. Situación de circularidad de la educación plástica descrita por Aguirre (2003)

11/ Figura 2. Relaciones y lugares del arte y aprendizaje



hay que comprenderlo. Y comprender la situación de la Educación Artística, supone tener en cuenta diversas variables sociales, temporales y espaciales, así como al conjunto de engranajes y agentes que influyen en su ser. El ámbito de la Educación Artística viene definido tanto por el sistema cultural, incluyendo el complejo subsistema del arte, como por el sistema educativo. La sociología de la educación propone, para comprender los complejos procesos de funcionamiento del sistema educativo, un esquema de interacción con procesos de retroalimentación y recursividad de diferentes agentes: Sociedad, Estado, Sistema Educativo, Mercado y Educación. Cada uno con sus propios intereses y funciones. Procesos y relaciones que bien pueden ayudar a la reproducción y perpetuación de valores e ideales sociales o bien, promocionar el cambio.

Por otro lado, la práctica artística, tanto histórica como presente, influye en lo que un grupo social entiende por arte. También, el propio sistema educativo, como transmisor de los valores, conocimientos y saberes legitimados por dicha sociedad, influye en dicha concepción, comprensión y valoración de lo que es arte y de lo que no lo es. Tanto en los niveles elementales, en los que comienzan a transmitirse los imaginarios compartidos por esa sociedad, como en los superiores, Escuelas de Arte, Facultades de Bellas Artes, donde la tarea de Enseñar arte se convierte en un engranaje de la producción artística (Kosuth, 1990). Así, la práctica artística influye en esa construcción de significados, de la misma forma que la legitimización del arte y su comprensión social a través de la Educación, influye en el propio devenir de la práctica artística.

El interés de mi propuesta se encuentra enmarcado en las emergentes investigaciones, centradas en el importante papel de la Educación Artística en la Formación Inicial de maestros, que permitirá reflexionar y quizás romper la situación de circularidad del área (Figura 1), descrita por Aguirre:

...un círculo vicioso de difícil apertura, gestado por la falta de valoración social de la formación artística, que incide en una escasa presencia curricular, la cual motiva una escasa atención y profesionalización de los educadores, que, a su vez, da lugar a una escasa formación de la sensibilidad artística, la cual incide de nuevo en la falta de valoración de la formación artística... y así hasta el infinito. (2003: 34).

Esta formación Inicial es de suma importancia, pues serán los encargados de introducir y transmitir el valor del arte y de la capacidad de la creación artística en la sociedad. Dado también el circuito que supone el sistema educativo, investigar (y actuar) en esta etapa es una opción para conseguir cambiar, actualizar o ampliar la noción del arte y de la educación artística, permitiendo incidir desde ella en los niños y niñas durante la primera etapa escolar obligatoria. En esta etapa, las prácticas escolares constituyen un lugar y tiempo privilegiados, donde el aprendizaje "teórico" y el "práctico" se reúnen y donde los estudiantes de magisterio acceden a las diversas realidades educativas. Este tiempo de prácticas escolares podría convertirse en un verdadero vínculo (Jové, G. y Betrián, E., 2012) entre los lugares del aprendizaje, universidad y escuela y el arte (Figura 2). En esta línea, una posible vía de actualización de la Educación Artística se encuentra en la posibilidad de poner en contacto a los distintos protagonistas de la situación (desde estudiantes de Bellas Artes y del Máster de Profesorado -que reúnen arte y educación-, a los estudiantes de Grado en Magisterio, Maestros en activo, etc.). Favoreciendo tiempos y espacios para la relación, el debate, la reflexión y la creación entre los lugares y personas del arte y la educación se puede promover la aparición de un tejido socioeducativo y artístico que favorezca la educación artística/plástica que a todos nos habría gustado recibir.



### Notas:

1\_ Para intentar comprender cómo se enseña Educación Artística y Plástica a los futuros maestros y maestras de primaria, se realizó una investigación- "Estudio de Caso" en la Universidad de Zaragoza, en los tres campus: Huesca, Zaragoza y Teruel. Se empleó la entrevista semiestructurada en profundidad con el profesorado de la asignatura Educación Visual y Plástica y un cuestionario con el alumnado (n=75).

### Bibliografía:

AGUIRRE, I. (2003) ¿Estamos impartiendo la formación inicial que precisan los enseñantes de hoy?. El practicum de maestro como ámbito para el desarrollo de proyectos de trabajo en educación de las artes visuales. *Educación Artística. Revista de investigación*, 1, 33-42. Valencia: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives. Universitat de València.

BERGUA AMORES, J.A. (2011). *Estilos de investigación social. Técnicas, epistemología, algo de anarquía y una pizca de sociología*. Zaragoza: Prensas Universitarias.

JOVÉ, G. y BETRIÁN, E. (2012) "Entretejiendo encajes" entre la universidad, los centros de arte y las escuelas *Arte, Individuo y sociedad*, 24 (2), 301-314.

KOSUTH, J. (1990) *Teaching to learn. A conversation about How and Why*. En línea. Recuperado en: [[http://www.udel.edu/art/rmarquez/678/kosuth\\_teachingtolearn.pdf](http://www.udel.edu/art/rmarquez/678/kosuth_teachingtolearn.pdf)]

PASCUAL, A. (2014). *Pensando en dibujo. Saber ver para hacer, hacer pensando, saber haciendo*. Trabajo Fin de Master, sin publicar. Universidad de Zaragoza.

PASCUAL, A. (2015). *La educación artística en el grado en Magisterio en Educación Primaria. Un estudio de caso*. Trabajo Fin de Máster, sin publicar. Universidad de Zaragoza.

# POSTPRODUCCIÓN: UNA CAJA COMO PROYECTO.

## ELENA ISABEL MONCAYO SAN MIGUEL

Natural de Tarazona, tras estudiar bachillerato de Humanidades comienza su Grado en Bellas Artes (2010-2014) en la ciudad de Teruel, dónde descubre y entiende el arte en su sentido más amplio: presenta su Trabajo Final de Grado como Una Ofrenda: Arte y rito, artista y chamán. Tras graduarse cursa el Máster de Profesorado (2014-2015) en la especialidad de Dibujo y Artes Plásticas, presentando el Trabajo Final de Máster en modalidad B de investigación bajo el título LA CAJA: Recurso analógico de vivencia del aprendizaje. Tras esto imparte cursos como profesora en diseño de videojuegos. Busca implementar y poner en práctica el recurso LA CAJA, así como otros proyectos en IES y trabajando con asociaciones.

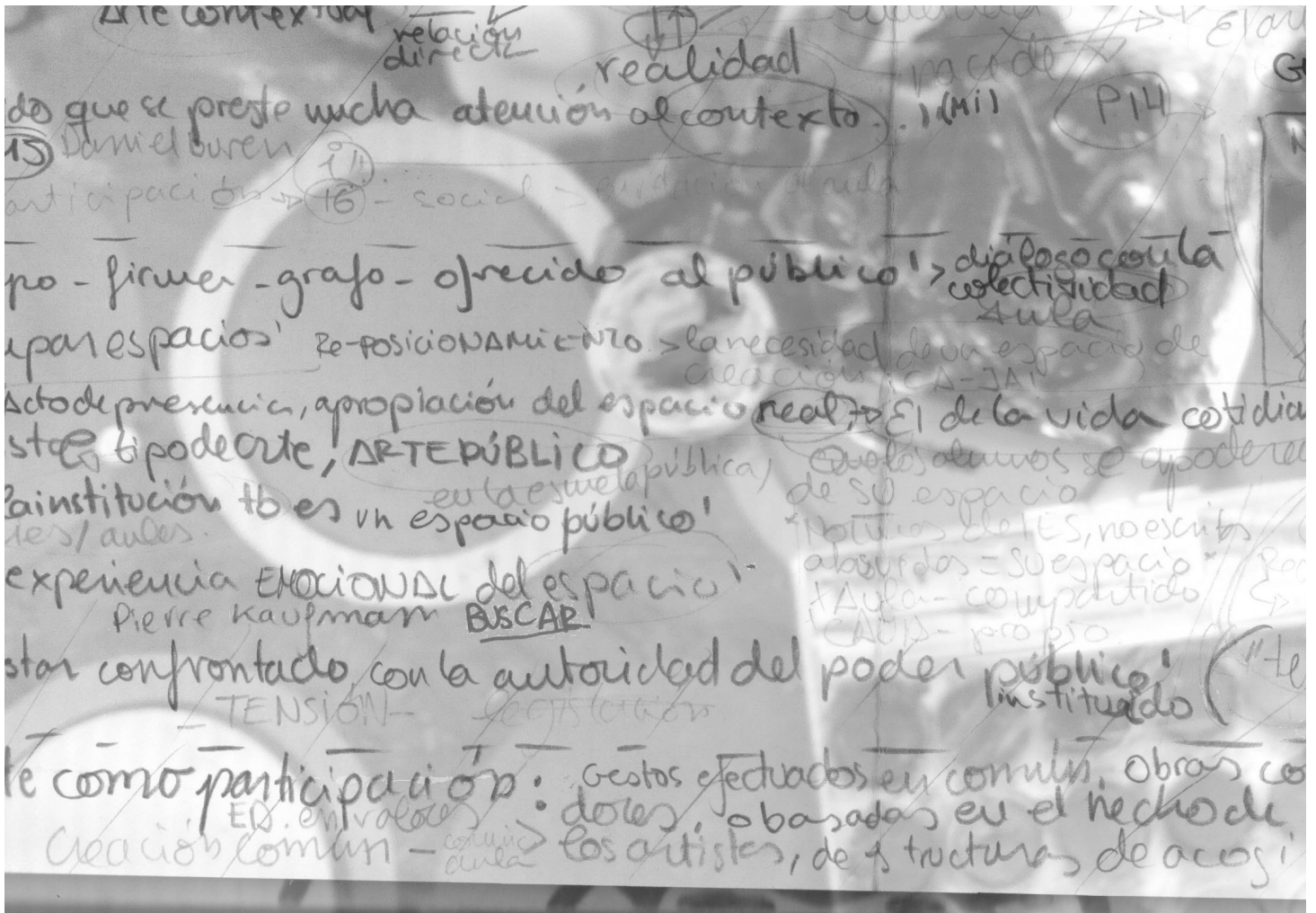
Antonio Gramsci, político y teórico marxista de la Italia del 1920, cita al filósofo Benedetto Croce de la siguiente manera: «El arte es educador en cuanto es arte, pero no en cuanto ‘arte educador’, porque en este caso no es nada, y la nada no puede educar».<sup>1</sup> De esta frase extraigo un único e intenso pensamiento: el arte educa por sí mismo, como capacidad inherente a él, pero cuando se trata de malear el arte para buscar un fin, se desatina, se vuelve manualidad, entretenimiento, nimiedad. El arte debe vivir en los centros educativos como arte, no como pasatiempo, debe haber exposiciones de artes, no de manualidades.<sup>2</sup> Hay que destacar que la adaptación del proceso creativo a la educación plástica escapa a ese arte-manualidad, por ello la necesidad de crear unos currículums en torno al arte Arte<sup>3</sup>, siempre bajo la premisa de que el arte engendra arte.

Introduciendo de esta manera a Allan Kaprow y a la Educación del des-artista, también debemos diferenciar entre el arte-juego y la manualidad. La manualidad es mero entretenimiento, una copia de un objeto o de una situación, un devaneo sin contenidos, ni concepto ni reflexión, una mera reproducción que no alcanza más allá... Cuando las manualidades son pensadas,

trabajadas, aprehendidas a nuestro intelecto, dejan de ser manualidades, para convertirse, en muchos casos, en el proceso creativo que generará el arte Arte.

El hecho de no trabajar desde la manualidad no comprende el deshacerse del aprendizaje práctico, intuitivo y significativo, ni mucho menos. Hay diversas claves que se nos han desvelado durante la lectura de La educación del des-artista y vamos a analizar, centrándonos en su parte II (1972). ¿Qué puede hacer el artista cuando abandona el arte?, –nos pregunta Kaprow, en referencia a el arte-instituido, el arte-plasto<sup>4</sup>– «Imitar la vida, como antes. Meterse de lleno. Enseñar a otros cómo».<sup>5</sup> Con esta reflexión comienza su escrito, a mi parecer totalmente ligado con la educación actual, salvando la brecha generacional. En esta frase desglosamos el aprendizaje como esa imitación de la vida, rememorando a la manera de aprender de antaño. Para ello hay que involucrarse con el proyecto, a diversos niveles, esto es sentir lo que se hace, tener una dedicación proactiva para con la educación. Los otros en referencia pueden ser tanto los propios alumnos, como los padres o tutores legales, o todo aquel que quiera escuchar: Educar imitando la vida.

- ¿QUE HAY DETRÁS DE UN PROYECTO?  
+ COSAS HUMANAS, SIN DUDA.



12/ ELENA M.: Teoría y práctica: aprendizaje vivencial, Elena I. Moncayo, 2015.

El artista, en la cita anterior, ocupa la labor del docente: el profesor es artista y profesor, y mediante sus tácticas, recursos y medidas transmite el arte (no-arte<sup>6</sup>) como enseñanza. El arte (no-arte para Kaprow) lo engloba todo en relación al desarrollo. El no-arte es la cotidianeidad, la vida, lo que debería ser la realidad del arte Arte y no lo que denuncia en sus textos que es, ya nombrado como el arte de la institución o arte-plasto. Como objetivo: plantearnos el no-arte de Kaprow y transformarlo en el arte Arte para poder englobar la educación en él.

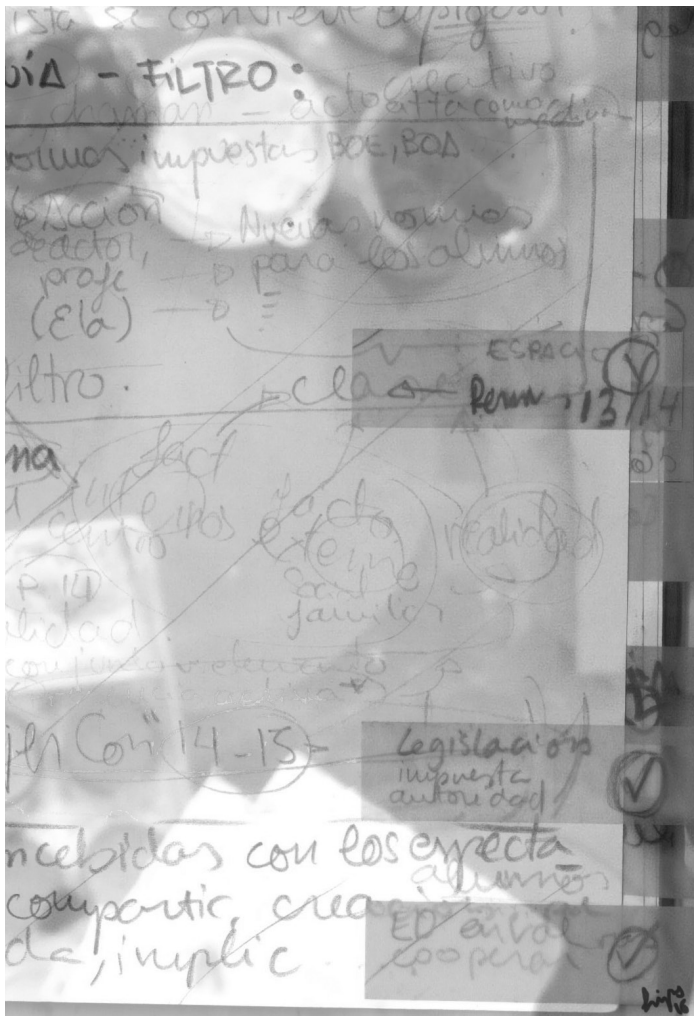
El ready-made es re-crear crea algo nuevo que encaja casi completamente con el objeto anterior<sup>7</sup>, como ejemplo de caso: el nacimiento de LA CAJA, nuestro material didáctico. LA CAJA es un ready-made, como una amalgama matérica, que ha sido puesta en un cuando y donde concreto, en 4º curso de ESO, en el aula, delante de los alumnos. Es un objeto, un sistema con el que deben interactuar. De esta manera el ready-made se acerca al aula, sirviendo de punto de partida al profesor y de punto y seguido al alumnado.

Cuando hablamos de contexto determinamos un entorno compuesto de múltiples características dentro del propio ámbito educativo, tanto en el aspecto material y tangible como en el interactivo y social. En el libro

Un arte contextual de Paul Ardenne, se nos desvelan diversas claves que establecen una estrecha relación con el arte y el contexto, asimismo, con la educación.

«[...] el arte tiene que ir ligado a las cosas de todos los días, producirse en el momento, en relación estrecha con el "contexto", precisamente.»<sup>8</sup>

En relación a nuestra especialidad, la educación artística dentro de los centros educativos, la investigación me lleva a plantearme el desarrollo de las clases de las asignaturas como un happening<sup>9</sup>, entendida la labor del profesor como una performance, una acción preparada, el desarrollo para la creación artística, en la que también interviene el alumnado, siendo parte activa del acto creativo. Esto es arte de intervención o arte activista, en el sentido de desarrollar una acción llevando a cabo una maniobra: educar. Paul Ardenne demuestra dicha inquietud en cuanto a trasladar a la cotidianeidad del contexto el propio acto creativo: «Pues esta vez, para el artista, se trata de que la creación, como prioridad, se haga cargo de la realidad antes que trabajar del lado del simulacro, de la descripción figurativa o de jugar al fenómeno de las apariencias»<sup>10</sup>, siendo esa realidad contextual de los centros de la que usualmente, al despiste o no, se omite y se juega al simulacro, desde



las instituciones y demás estamentos lejanos a las aulas. El hacer nuestra la realidad, apoderarse de ella para trabajar, crear, atender y hacer arte debería ser un paso primordial a la hora de plantearse la educación.

De esta manera es dicho contexto –en nuestro caso, el aula, el centro, la población o barrio del cual forman parte, los alumnos y sus vivencias, las familias, los departamentos y profesores, la legislación...– el que consigna el léxico, designa el ‘conjunto de circunstancias en las cuales se inserta un hecho’ siendo, de esta manera, el arte contextual el que nace de la relación directa entre la obra y la realidad. Esta cualidad proviene del arte en relación con la educación –el hecho– y de esta manera el artista es profesor. El profesor-artista es la guía en los conocimientos, el que conduce, siendo el filtro los alumnos, en los cuales queda un poso y se genera un subproducto (artístico, en nuestro caso). Una vez más el artista es chamán<sup>11</sup>, y el acto creativo y el artista como médium de Duchamp<sup>12</sup> vuelven a la palestra.

El artista se apodera de sus contextos para transformarse y adecuarse, el artista baja al ruedo<sup>13</sup>, el artista mismo se introduce en el paisaje físicamente para trabajarlo y modificarlo. Si es necesario educar y trabajar en el ámbito de la educación, el artista es

profesor adecuándose al contexto. Al referirnos al artista como guía en el aprendizaje conviene hablar de esa capacidad inherente de transformación propia, así como de los objetos, percepciones, ambientes... transformar el contexto. En la educación se nos hacen llegar ciertas normas, impuestas desde algún estamento superior, como son los currículos de enseñanza, los decretos (nueva normativa, cambios aleatorios y recurrentes, publicaciones como el BOE, el BOA...) estas normas han de ser llevadas a cabo; plantean el modo de actuar –acción–, pero quién ha de actuar, en relación a ellas es el profesor, entendiéndolas, decidiendo sobre ellas, de un modo crítico, transformándolas y adaptándolas. Es, de esta manera, una nueva criba en cuanto a las normas del aula, los procedimientos y todo lo que rodea esa acción. Esto va siempre enfocado tanto a los alumnos como a los docentes, de nuevo la normativa nos remite a Fluxus<sup>14</sup> y a las acciones que se llevaban a cabo en esta corriente: el artista una vez más es chamán<sup>15</sup>.

Estas acciones se desarrollan en un contexto físico: su espacio, la clase, en su sentido más amplio. Este espacio se ve sometido a unos factores que interactúan con él y forman el contexto; factores internos, siendo los relativos al centro educativo; factores externos, en referencia a los sociales y familiares tanto del alumnado como del profesorado; los factores intrínsecos, esto es la realidad del aula, lo que en ella se vive y se desarrolla. La realidad se puede considerar como un elemento (una realidad) o como un conjunto (la realidad) desde su definición, siendo realidad «todo lo que tiene el carácter de lo que es real, de lo que no sólo constituye un concepto, sino una cosa»<sup>16</sup>. La realidad en referencia a la educación está compuesta por todos los ámbitos de incidencia mayor o menor sobre ella, pero nos ceñiremos ahora a la realidad-elemento, a una realidad entre todas, la del aula, por lo que es importante la presencia activa de todos aquellos que conviven en ella, para desarrollarse y crecer en esa realidad, mejorándola en todos sus aspectos.

El ‘contexto’ etimológicamente es ‘la fusión’, del latín vulgar contextus, de contextere, ‘tejer con’<sup>17</sup>. Tejer con la realidad del centro es la interdisciplinariedad, establecer redes de conocimientos de áreas, dentro de las propias materias, así como de otras asignaturas, dentro y fuera del contexto escolar; hacer rizoma<sup>18</sup>, expandirse, hallarse. Citando a Daniel Buren<sup>19</sup>, trabajador del arte in situ: «Pido que se preste mucha atención al contexto. A todos los contextos. A lo que permiten, a lo que rechazan, a lo que esconden, a lo que ponen de relieve»<sup>20</sup>. De esta manera esa atención reclama la participación en el contexto: el contexto está ahí, y es susceptible a su utilización, intervención y modificación. El contexto se altera y transforma en función de la alteración de la realidad que lo compone, la cual se renueva mediante



acciones. El arte de intervención y de denuncia, así como las estéticas participativas son las que transgreden la línea del uso de la realidad, como contexto, trabajando con el entorno de una manera permanente y expansiva: la creación de nuevas realidades de aula enriquecen el aprendizaje.

Un profesor actúa como profesor, y suena como tal. Un artista obedece ciertos límites heredados de la percepción, que determinan cómo se vive y construye la realidad. Pero nuevos nombres pueden ayudar al cambio social. Reemplazar al artista por jugador, como si se adoptara un pseudónimo es una manera de alterar una identidad fijada. Y una identidad cambiada es un principio de movilidad, de ir de un lado a otro. De esta manera el profesor-artista debe ser jugador, para conservar el principio de movilidad, adaptable, innovador... La base del progreso y de la educación reside en la innovación.

#### Notas:

1\_Recuperado, en primera instancia desde: UPV/EHU, "Envidia. Fragmentos de procesos de creación", en <http://alweb.ehu.es/procesosdecreacion/1270/educacion/> (ví: 6 de junio de 2015). Fuente original: BUCI-GLUCKSMANN, Christine, "Gramsci y el estado: Hacia una teoría materialista de la filosofía", Siglo XXI, Madrid, 1978, p. 60.

2\_ En referencia al ejemplo dado; Word Reference, "manualidad", 2015, en <http://www.wordreference.com/definicion/manualidad> (ví: 10 de junio de 2015). Manualidad: pl. Trabajos manuales de los escolares: (los niños organizaron una exposición de manualidades.)

3\_KAPROW, Allan, La educación del des-artista, Ardora, Madrid, 2007, p.21.

4\_Arte-plasto en vez de arte de plástico. La etimología de la palabra plástico proviene de πλαστικός, palabra formada por πλαστός, ή, όν, (plastos) siendo su significado modelado, fingido.

5\_KAPROW, Allan, op. cit., p.39.

6\_KAPROW, Allan, op. cit., pp. 10, 14.

7\_KAPROW, Allan op. cit., p.14.

8\_ARDENNE, Paul , Un arte contextual. Creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación, CENDEAC, Murcia, 2006, p.10.

9\_Happening, definido como toda experiencia que parte de la provocación, la participación y la improvisación. Es una manifestación artística múltiple que busca la participación espontánea del público.

10\_ ARDENNE, Paul , op. cit., p.11.

11\_En relación al Trabajo Fin de Grado: Elena Isabel Moncayo San Miguel, Una Ofrenda. Arte y Rito. Artista y Chamán., UNIZAR, Teruel, 2015, pp. 7-25 <https://zaguan.unizar.es/record/16862?ln=es> (ví: 14 de septiembre de 2015).

12\_DUCHAMP, Marcel "El acto creativo" (1957), en Calvin Tomkins, Duchamp, Anagrama, Barcelona, 1999, pp. 571-573.

13\_Paul Ardenne, op. cit., p.13.

14\_Fluxus, palabra latina que significa flujo: Es un movimiento artístico de las artes visuales en su sentido más amplio. Trabaja con la interdisciplinariedad, la importancia del concepto y la acción, así como la instrucción.

15\_Tanto en su función como guía como en su función sociopedagógica: la alquimia de los happening. Elena Isabel Moncayo San Miguel op. cit., pp. 17, 21.

16\_ARDENNE, Paul op. cit., p.14.

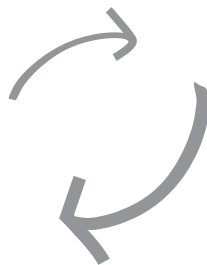
17\_ARDENNE, Paul op. cit., p.15.

18\_DELEUZE, Giles y GUATTARI, Felix "Rizoma: Introducción", Pre-textos, Valencia, 1977.

19\_Daniel Buren es un pintor francés perteneciente al movimiento del arte conceptual. Destacar su preocupación por la «escena de producción». Escapa del concepto clásico de la pintura hacia la instalación y la arquitectura artística: el trabajo con el espacio y el ambiente.

20\_BUREN, Daniel "À forcé de descendre dans la rue, l'art peut-il enfin y monter", Sens & Tonka, París, 1998, p. 86.





El 2 de Diciembre de 2015 se celebraron las Terceras Jornadas

**(los) Usos del arte\_ transmisión de usos y saberes**

**en torno al arte**

en el Salón de Proyecciones del Edificio de Bellas Artes del Campus de Teruel de la Universidad de Zaragoza, organizadas por el grupo de Investigación **(los) Usos del arte** del Grado en Bellas Artes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, las cuales han sido recogidas y recopiladas en este texto.



GRUPO DE  
INVESTIGACIÓN



La presente publicación refleja el resultado de las Terceras Jornadas organizadas desde el grupo de investigación de la Universidad de Zaragoza (los) Usos del arte, que tuvieron lugar en el salón de proyecciones de Bellas Artes en el Campus de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel el día 2 de diciembre de 2015.

El grupo de investigación (los) Usos del arte es el primero que se crea, en 2013, desde la Titulación de Bellas Artes de la Universidad de Zaragoza y, en ese sentido, es imprescindible agradecer el apoyo prestado por distintas instituciones, desde el Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal, del que provienen los miembros efectivos del grupo, hasta el decanato de nuestro centro, la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, y el Vicerrectorado de nuestro Campus de Teruel. Asimismo, tanto la Fundación Universitaria Pablo Gargallo como la DGA del Gobierno de Aragón han ayudado financieramente de modo constante.

El grupo no tendría ningún sentido ni viabilidad sin tener en cuenta el trabajo y dedicación de las profesoras y profesores que forman el cuerpo de miembros efectivos así como de los miembros colaboradores, con una especial mención a la labor continua de Minerva Rodríguez. En particular quisiera agradecer su trabajo a los participantes en estas III Jornadas: Neus Lozano, promotora de las mismas, Carmen Martínez y Juan Cruz, miembros efectivos del grupo, así como a los invitados en esta ocasión, David Lanau (Pedagogías Invisibles), los profesores Jesús Pedro Lorente y Juan Senís y las estudiantes que han acabado el Máster de Profesorado, Elena Moncayo y Alicia Pascual -actualmente doctoranda-, ambas estudiantes en programas de la Universidad de Zaragoza. Asimismo merecen un agradecimiento los colaboradores, en un lugar destacado, el Catedrático de la UPV Miguel Molina Alarcón, cuya inestimable ayuda agradezco particularmente. Cabe mencionar también la acogida del resto de la colectividad de nuestro centro.

Agradecimiento al Ministerio de Economía y Competitividad (proyecto I+D ref. HAR2014-58869-P)

<http://usosdelarte.unizar.es>



Universidad  
Zaragoza



Facultad de  
Ciencias Sociales  
y Humanas - Teruel  
Universidad Zaragoza



Fundación  
Universitaria  
Antonio Gargallo