

REVISTA  
DE IMAGEN,  
ARTES Y  
EDUCACIÓN CRÍTICA  
Y SOCIAL

# COMMUNIARS

JOURNAL  
OF IMAGE,  
ARTS AND CRITICAL  
AND SOCIAL  
EDUCATION

IMAGEN | IMAGE: RECIÉN PINTADO | WET PAINT DE | BY ANA MAESO BRONCANO 2017 (cc) BY-NC-SA

# COMMUNIARS

REVISTA DE IMAGEN, ARTES Y EDUCACIÓN CRÍTICA Y SOCIAL. | JOURNAL OF IMAGE, ARTS AND CRITICAL AND SOCIAL EDUCATION #1. 2018

ISSN: 2603-6681

Revista de acceso abierto coordinada por | Open acces journal edited by:

Colectivo Communiars | Communiars group

Editada por Universidad de Sevilla | University of Seville

Apoiada por | Apoiado por | Supported by Grupo de Investigación Educación y Cultura Audiovisual y Departamento de Educación Artística. Facultad de Ciencias de la Educación (Dpto. Educación Artística). Universidad de Sevilla. c/ Pirotecnia s/n 41013 Sevilla. España.

## EQUIPO EDITORIAL | EDITORS

Coordinación general | General coordination

Colectivo Communiars | Communiars Group

Dirección | Editor in chief

Carlos Escaño. Universidad de Sevilla. España.

Consejo de Redacción para el N° 1 de la revista | Editorial board for No. 1 of journal

Juan Carlos Arañó Gisbert. Universidad de Sevilla. España.

Francisco Aznar Vallejo. Universidad de la Laguna. España.

Carlos Escaño. Universidad de Sevilla. España.

Rosario Gutiérrez Pérez. Universidad de Málaga. España.

Ana Maeso Broncano. Universidad de Sevilla. España.

Carlos Plasencia Climent. Universitat Politècnica de València. España.

Sergio Villalba Jiménez. Universidad de Sevilla. España.

Margarita Zoido Lobatón . Universidad de Sevilla. España.

Julia Mañero Contreras. Universidad de Sevilla. España.

Colaborador: Jaime Rodríguez Álvarez-Ossorio. Universidad de Sevilla. España.

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars>

Email: [revistacommuniars@gmail.com](mailto:revistacommuniars@gmail.com)



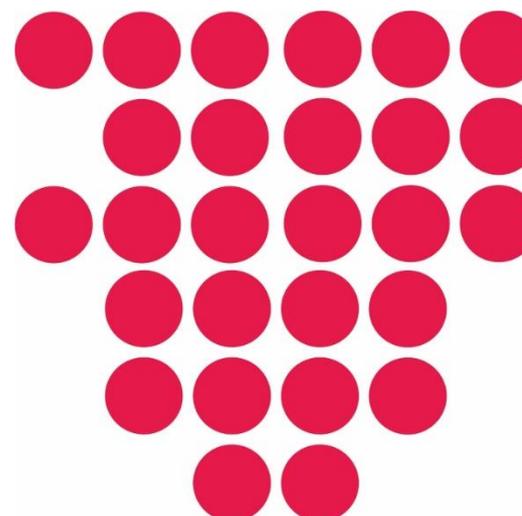
Textos e imágenes publicados en la presente revista están bajo licencia Creative Commons (BY-NC-SA. 4.0 Internacional), salvo aquellas obras gráficas que el autor/autora señale con otra licencia y permiso. En este caso, la coordinación de la revista queda eximida de la responsabilidad legal que derive de la misma y la obra quedará publicada con derecho a cita.

«Minha questão não é negar a politicidade e a diretividade da educação, tarefa de resto o impossível de ser convertida em ato, mas, assumindo-as, viver plenamente a coerência entre a minha opção democrática e a minha prática educativa, igualmente democrática».

Paulo Freire, 1992

p.79

Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.



## Comité asesor científico | **Scientific Advisory Committee**

Peter McLaren. University of Chapman. EE.UU.  
Ana Mae Barbosa. Universidade de São Paulo. Brasil.  
Teresa Eça. University of Évora. Portugal.  
John Steers. Roehampton University. Reino Unido.  
Kerry Freedman. Northern Illinois University. EE.UU.  
Petar Jandric. University of Applied Sciences in Zagreb. Croacia.  
Apolline Torregrosa. Université de Genève. Suiza.  
Zaida García Valecillo. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.  
Roberto Marcelo Falcón Vignoli. Université René Descartes, La Sorbonne, Paris V. Francia.  
Roberto Aparici. Universidad Nacional de Educación a Distancia | UNED. España.  
María Valdez. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina.  
Zacarías Calzado Almodóvar. Universidad de Extremadura. España.  
Ángeles Saura Pérez. Universidad Autónoma de Madrid. España.  
Sara Osuna Acedo. Universidad Nacional de Educación a Distancia | UNED. España.  
Paloma Palau Pellicer. Universitat Jaume I. España.  
José Luis Crespo Fajardo. Universidad de Cuenca. Ecuador.  
Francisco Maeso Rubio. Universidad de Granada. España.  
Ricard Huerta. Universitat de València. España.  
Lidia Cáliz Vallecillo. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Honduras.  
María Isabel Moreno Montoro. Universidad de Jaén. España.  
José María Mesías Lema. Universidad de A Coruña. España.  
Rafael Marfil Carmona. Universidad de Granada. España.  
Cristina Portugal. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Brasil.  
Alicia Mercedes Guzmán. Universidad Nacional de Misiones. Argentina.  
Lilian Amaral. Universidade Federal de Goiás. Brasil.

## NÚMERO // 1

<b>PRESENTACIÓN</b>	06
<b>ARTÍCULOS</b>	10
La investigación artística como experiencia anómica ROBERTO MARCELO FALCÓN VIGNOLI Y APOLLINE TORREGROSA	11
El software creativo en la educación artística: Reflexiones y posibilidades en torno a «The next Rembrandt» RAFAEL MARFIL CARMONA Y MARÍA DOLORES ÁLVAREZ RODRÍGUEZ	21
La educación teatral y el dilema ético de la creación ALICIA-E. BLAS BRUNEL Y ANA CONTRERAS ELVIRA	29
Creando desde el ciberespacio: intercreatividad y sMOOC JULIA MAÑERO CONTRERAS	35
Una experiencia de educación para la participación FERNANDO DE LA RIVA RODRÍGUEZ Y ANTONIO MORENO MEJÍAS	43
La transferencia del conocimiento artístico en el museo: nuevas museologías y didácticas del arte ANA TIRADO DE LA CHICA	52
Gestión cultural para la difusión y preservación de la guasa guayanesa de Ciudad Bolívar en Venezuela DAVID FERNANDES ROCHA	59
Los orígenes del diálogo entre la moda y el arte: el inicio de la moda moderna ROCÍO LUQUE MAGAÑAS	78
<b>ZONA REMIX   REMIX ZONE</b>	
Free Culture. How big media uses technology and the law to lock down culture and control creativity. LAWRENCE LESSIG	99
<b>SECCIÓN PENSAMIENTO [AUDIO] VISUAL</b>	109
Recién pintado ANA MAESO BRONCANO	110
Serie Standby (I). Profesorado, alumnado y embudo académico PALOMA PALAU PELLICER Y SERGIO VILLALBA JIMÉNEZ	112
La escuela expandida ZEMOS98	115
<b>NORMAS DE PUBLICACIÓN   AUTHOR GUIDELINES</b>	118

PRESENTACIÓN



# Omnia sunt communia

*La indiferencia es el peso muerto de la historia. Es la bola de plomo para el innovador, es la materia inerte en la que a menudo se ahogan los entusiasmos más brillantes, es el pantano que rodea a la vieja ciudad y la defiende mejor que la muralla más sólida, mejor que las corazas de sus guerreros, que se traga a los asaltantes en su remolino de lodo, y los diezma y los amilana, y en ocasiones los hace desistir de cualquier empresa heroica.*

ANTONIO GRAMSCI, 1917

En un momento en el que las artes y la acción cultural están bajo sospecha (desde la emergencia de las vanguardias artísticas ese parece ser el permanente *statu quo* de la contemporaneidad y experimentación artísticas), en un momento en el que la educación institucional está tan claramente subyugada a intereses economicistas globalizadores, y en un momento en el que los contextos que habitamos están colonizados por la hegemonía ocularcentrista propia de la sociedad del espectáculo (en los términos que nos legaba Guy Debord), es el preciso momento de seguir promocionando iniciativas críticas y performativas desde la reflexión educativa y el análisis de la imagen, las artes y las culturas; iniciativas como la revista que ahora presentamos. Desde una educación crítica no queda otra opción que seguir comprometidos con la transformación cultural y pedagógica, subvirtiendo los procesos de indiferencia social para no perderse en ese pantano que rodea a la vieja ciudad, tan perverso que envenena la innovación y el cambio social. Esta es la razón por la que tanto nos alegramos de presentar nuestro primer número de la revista *Communiars*. Una revista editada por el colectivo homónimo, *Communiars*, y por el grupo de investigación ECAV Educación y Cultura Audiovisual (HUM401).

*Communiars* es un colectivo interesado de manera transversal por las artes —su teoría, su crítica y su creación— la educación y las pedagogías críticas —su teoría y su práctica—, el procomún, la cooperación, la educación para el desarrollo, el colectivo y lo colectivo; por los contextos y nuevos modos digitales de enseñanza, aprendizaje y política, por los contextos y nuevos modos pre-digitales de enseñanza, aprendizaje y política; por las culturas no hegemónicas, por la intercreatividad, la cultura libre y la dimensión ética en general y la ética hacker en particular. Por la transformación social. Así, nuestra revista surge para proponer un espacio a las inquietudes investigadoras y reflexivas de todas aquellas personas preocupadas en áreas y campos del conocimiento relacionados con los intereses del colectivo.

La revista *Communiars*, de acceso libre, tendrá una periodicidad anual y publicará textos de análisis, investigación y reflexión. Pero nos gusta señalar especialmente que en nuestro proyecto se dará cabida a obras reflexivas que trasciendan de la dimensión literaria y atraviesen el plano iconográfico, publicando obras audiovisuales y/o fotográficas de calidad



que contribuyan igualmente al avance del conocimiento (sección de *pensamiento [audio]visual*). Asimismo, con el mismo espíritu de apertura, se propone una sección denominada *zona Remix*, en la que se seleccionarán artículos, capítulos, textos, obras audiovisuales o gráficas ya publicadas, cuya licencia nos permita su reproducción. Obras que supongan un alto interés para el desarrollo del conocimiento, la pedagogía y la cultura.

Nuestro proyecto viene avalado por un prestigioso comité asesor internacional que aporta su experiencia y conocimiento desde una óptica plural, pero siempre crítica y con visión transformadora. Agradecemos así su participación y compromiso a **Peter McLaren, Ana Mae Barbosa, Teresa Eça, John Steers, Kerry Freedman, Petar Jandric, Apolline Torregrosa, Zaida García Vallecillo, Roberto Marcelo Falcón Vignoli, Roberto Aparici, María Valdez, Zacarías Calzado, Ángeles Saura, Sara Osuna, Paloma Palau, José Luis Crespo Fajardo, Francisco Maeso, Ricard Huerta, Lidia Cálix Vallecillo, María Isabel Moreno Montoro, José María Mesías Lema, Rafael Marfil, Cristina Portugal, Alicia Mercedes Guzmán y Lilian Amaral.**

Para este primer número hemos contado con la participación de diferentes investigadores e investigadoras de distintos centros internacionales de enseñanza superior e investigación. En la *sección de artículos*:

**Roberto Marcelo Falcón Vignoli** (Universidad René Descartes, la Sorbona París V, Francia) y **Apolline Torregrosa** (Université de Genève, Suiza) trabajan un texto sobre la investigación artística como aventura colectiva, sensible y comprensiva, como una vía que nos pone en contacto con un saber vivo, seductor, relativo y situacional.

**Rafael Marfil Carmona y María Dolores Álvarez Rodríguez** (Universidad de Granada, España) proponen una reflexión a partir de una iniciativa de recreación virtual, “The next Rembrandt”. Un estudio sobre los nuevos contextos de creación, difusión y recepción artísticas, basado en la sociedad tecnológica y en las posibilidades de la conexión en red que están transformando los parámetros de la enseñanza de las artes visuales.

**Alicia Blas Brunel y Ana Contreras Elvira** (Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid, España) en su escrito proponen una metodología de la creación desde un posicionamiento estético e ideológico que supere el narcisismo individualista habitual en las disciplinas artísticas, reivindicando la autoría social y la práctica de lo común.

**Julia Mañero Contreras** (Universidad de Sevilla, España) plantea un estudio sobre la modalidad de curso *online*, masivo y abierto, denominada *social MOOC* (sMOOC): cursos que desarrollan una pedagogía más crítica, alejada de la comúnmente formal, dónde el concepto de intercreatividad puede verse desarrollado y potenciado.

**Fernando de la Riva Rodríguez y Antonio Moreno Mejías** (Colectivo de Educación para la Participación, España), a partir de la experiencia del Centro de Recursos para Asociaciones de Cádiz y la Bahía (CRAC), plantean una reflexión crítica sobre la participación social y ciudadana como condición para el desarrollo de una democracia auténtica que produzca procesos profundos de cambio social.

**Ana Tirado de la Chica** (Universidad de Jaén, España) trata la transferencia del conocimiento en la disciplina de las artes y de la educación artística a partir del elemento del museo como espacio y exposición de arte, presentando un ejercicio de investigación que abarca casos internacionales en España, Francia y Colombia.

**David Fernandes Rocha** (Universidad Nacional Experimental de las Artes, Venezuela) en su investigación proyecta estrategias de gestión cultural en pro de la difusión de la manifestación popular conocida como la Guasa Guayanesa, con el objetivo general de proponer estrategias de gestión cultural para su difusión y preservación.

**Rocío Luque Magañas** (Universidad de Málaga, España) propone un estudio histórico sobre las relaciones arte-moda, entendido esto, como fenómeno que nos permite conocer los lazos y vínculos existentes entre ambas disciplinas desde la aparición de la moda moderna.

En el apartado denominado *zona Remix*, y casi de manera obligada, inauguramos la sección con la introducción del afamado libro de **Lawrence Lessig** (Universidad de Harvard, USA), *Free Culture. How big media uses technology and the law to lock down culture and control creativity* (*Cultura libre. Cómo los grandes medios usan la tecnología y la ley para encerrar la cultura y controlar la creatividad*). Un texto paradigmático para la inmersión en el contexto cultural de nuestros días, en cómo se construye el conocimiento y la cultura desde el poder (y la legalidad), respondiendo a modelos ideológicos concretos.

Por último, en la sección *Pensamiento [audio]visual*, **Ana Maeso Broncano** (Universidad de Sevilla, España) propone una instantánea visual y reflexiva sobre los procesos llevados a cabo dentro del marco del proyecto de cooperación *Educación Artística y desarrollo humano. Fortalecer la educación artístico-cultural para el desarrollo integral de los/las niños/as en el contexto social de Anantapur (India)*, una colaboración entre la Universidad de Sevilla y la Fundación Vicente Ferrer. Imagen de fuerza optimista y esperanzadora de los procesos educativos artísticos que sirve de soporte gráfico y simbólico para la portada de este primer número.

Igualmente, **Paloma Palau Pellicer** (Universitat Jaume I, España) y **Sergio Villalba Jiménez** (Universidad de Sevilla, España), bajo una mirada crítica, nos proponen una serie fotográfica como parte de su proyecto artístico de movilización educativa STANDBY, creado para dar visibilidad al estado de espera e incertidumbre que los recortes en educación de los últimos años han provocado en la comunidad universitaria.

Para cerrar esta sección, y a su vez el primer número de la revista, incorporamos el documental *La escuela expandida*, producido por **Zemos98 Gestión Creativo Cultural e Intermedia Producciones**. Un cierre de revista muy simbólico de la mano de un documental que, bajo una licencia abierta, nos permite disfrutar a todas de su interesante e inspiradora reflexión educativa.

Este conjunto de textos e imágenes suponen un acervo de interés crítico y reflexivo que conforman el primer número de nuestra revista. Gracias a los autores y autoras por dedicar su pasión y compromiso reflexivo al análisis y acción educativa (artística), gracias porque su compromiso es también el nuestro. *Omnia sunt communia*.

*Carlos Escaño*. Director de la revista *Communiars*



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA

ARTÍCULOS



# La investigación artística como experiencia anómica

## Arts research as anomic experience

**ROBERTO MARCELO FALCÓN VIGNOLI** | [marcelo.falcon@ceaq-sorbonne.org](mailto:marcelo.falcon@ceaq-sorbonne.org)  
UNIVERSITÉ PARIS DESCARTES, LA SORBONNE, PARIS V | FRANCIA

**APOLLINE TORREGROSA** | [apolline.torregrosa@unige.ch](mailto:apolline.torregrosa@unige.ch)  
UNIVERSITÉ DE GENÈVE | SUIZA

Recibido: 15 de junio 2017 | Aceptado: 15 de Septiembre de 2017

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2018.i01.01>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA

Cómo citar este artículo:

Falcón-Vignoli, R. M. & Torregrosa, A. (2018). La investigación artística como experiencia anómica. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 1, 11-20.

Resumen:

Este artículo trata de la investigación artística como aventura colectiva, sensible y comprensiva, como una vía que nos pone en contacto con un saber vivo, seductor, relativo y situacional. Alejados de un quietismo objetivo, es posible encontrar experiencias dinámicas que poniendo en duda todas las metodologías de investigación, les reencantan, les reinventan. De este modo, la investigación artística nos invita a crear caminos de indagación que hacen posible la comprensión ecosófica de la existencia. Estadio en el cual emerge un saber flotante, un conocimiento situacional que impulsa la unión íntima e indivisa entre pensamiento teórico y experimental, que asocia razón y sensibilidad. En definitiva, se presenta una reflexión que nos incita a cuestionar nuestros hábitos de indagación y creación de conocimiento, desde una errancia artística que toma como eje principal lo desconocido y experimental.

Palabras Claves:

Saber; aventura; porosidad; errancia; penumbra; creación.

Abstract:

This article deals with artistic research as a collective adventure, sensitive and comprehensive, as a way that puts us in contact with a living, seductive, relative and situational knowledge. Far from an objective quietism, it is possible to find dynamic experiences that put into question all the research methodologies, re-enlist them, reinvent them. In this way, artistic research invites us to create paths of inquiry that make possible the ecosophical understanding of existence. Stage in which emerges a floating knowledge, a situational knowledge that drives the intimate and undivided union between theoretical and experimental thinking, which associates reason and sensitivity. In short, we present a reflection that encourages us to question our habits of inquiry and creation of knowledge, from an artistic errancy that takes as its main axis the unknown and experimental.

Key Words:

Knowledge; adventure; porosity; wandering; semi-darkness; creation.

## 1. Introducción

Desde una mirada retrospectiva de la educación, notamos que poco a poco la dimensión sensible de la persona fue perdiendo su credibilidad, para dejar lugar a una racionalidad dominante. Fundados sobre un pensamiento cartesiano, reforzados por la Ilustración, los sistemas educativos incitaron e incitan a la búsqueda del conocimiento más allá de las potencias sensibles, afectivas, artísticas y subjetivas de las personas. Es así, que nos hemos dirigido hacia un saber reducido por lo objetivo y racional, generando una separación entre el intelecto y lo sensible. El proceso educativo trata de dominar lo sensible y se esfuerza en construir un mundo planificado, controlado y domesticado. En este estadio la sensibilidad viene a perturbar unas estructuras racionales que hoy se desvanecen por sí mismas, al permanecer fuera de la vida. En efecto, podemos observar actualmente que nos deslizamos del episteme del intelecto al episteme de lo sensible (Torregrosa, 2012, p. 17), que se comprende en lo complejo, lo holístico. Deslizamiento que se revela de múltiples formas por algunos profesores e investigadores, que introducen un acercamiento afectivo en sus procesos de formación y de búsqueda. Emerge así una tendencia a recuperar los aspectos más sensibles de un conocimiento amplificado, situacional y relativo. En este sentido, la formación desde el arte nos muestra un camino de aprendizaje colectivo que nos invita a religar la razón y lo sensible. La educación artística acentúa esta comunión, que pone en valor una formación que liga lo emocional y lo racional. Asistimos, a una mutación de la educación y de la investigación por la re-emergencia de la parte oscura, por la resurgencia de la dimensión sensible de la persona en su formación y en sus procesos de búsqueda. A partir de ello, podemos hablar de las investigaciones desde el arte, que nos reintroduce en la experiencia fecunda, la aventura, el descubrimiento, la creatividad y la invención. Así, las investigaciones desde el arte nos llevan a otra perspectiva de los procesos de búsqueda, uniendo en armonía la práctica, la experiencia, lo sensible, la razón y el error. Favoreciendo así que la educación y la investigación nos transportan, nos inician en un viaje errático, que nos sumerge en este ritmo perpetuo y enigmático que es lo vital, de la vida juntos.

## 2. Experiencias erráticas

La investigación desde el arte se desprende de la experiencia comunitaria, ya que posibilita la resonancia de la persona amplificada en lo colectivo. Desde esta posición, se privilegia la práctica artística por la vivencia personal y colectiva que nos lleva al descubrimiento sustentado en la experiencia, el tanteo, la sorpresa, lo errático y la imaginación creadora. La experiencia vuelve en el corazón de la formación y de la investigación, retomando su autoridad (Bataille, 2009), su parte de aventura siempre distante de la finalidad. Todo ello ofrece un ambiente que hace posible la interacción total entre persona y su entorno, al cual enriquece con sus memorias y deseos vivos. Porque la experiencia vivida se entiende solamente a partir de la precomprensión implícita de la experiencia colectiva (Maffesoli, 2010, p. 50), permite esta conexión, ya que es una incitación a lograr compartir las vivencias propias desde un espacio colectivo. La experiencia nos envuelve en un pliegue de lo real que nos incorpora junto a los demás y a un conocimiento que nace de estas interacciones sorprendidas.

En este sentido, tomamos en cuenta la dimensión colectiva de la formación y la investigación, favoreciendo un estar-juntos instintivo, pasional, afectivo, sensible y artístico. En ello, cada instante es una oportunidad de despliegue personal, donde nos escapamos de los caminos regulados, para respirar en una atmósfera flotante de descubrimientos. Esta deriva nos introduce en un andar trayectivo, en un caminar sin dirección precisa, en un viaje errático donde nos formamos singularmente y colectivamente. La errancia es en este sentido parte del proceso del camino de investigación, que no se asimila al error, pero al contrario nos lleva en los pliegues de las exploraciones, de los cuestionamientos, de las dudas. Bachelard (2011) subrayaba justamente que uno de los obstáculos epistemológicos era evitar el error, cuando es lo que nos puede abrir caminos distintos e inesperados. Procesos necesarios en la investigación inductiva que no busca experiencias verificadoras sino experiencias fecundas curiosas y sorprendentes, en un trayecto de tanteos, de misterios, que nos implica en nuestra completud. Estas nociones de experiencias, de intensidad creadora, de deambulación indagatoria, nos sitúan en una investigación en presente y no en un discurso de emancipación o de proyección como lo preconiza la educación moderna. Las experiencias erráticas emergentes durante los procesos de investigación artística, están subterráneamente sujetas en una infinita e inagotable dinámica de sabiduría colectiva, instintiva, inconsciente y ancestral. Desde aquí, notamos que estamos ante realidades vinculadas a una colectiva potencia viva, a una fuerza creadora que redibuja las múltiples vías de indagación. Vivir el proceso de investigación como una ceremonia seductora, hace del conocimiento una fuerza mágica que curva todos los hábitos, certitudes y obstáculos epistemológicos. La formación errática emerge y se embarca en este mar de sabidurías colectivas, que ofrece pasajes sensibles para el desarrollo de procesos y hallazgos. Tales experiencias propician reuniones cálidas entre los participantes, ya que ponen en contacto todos los opuestos, como lo racional y lo sensible, lo personal y lo colectivo. Conjunctiones emergentes que brotan al margen de todo proyecto, de toda finalidad trazada con anterioridad, es decir, de toda investigación lineal y utilitaria.

La investigación artística como experiencia errática está ligada, en todo momento, a intensas correspondencias no causales de lo diverso, generando comunicaciones que envuelven a las personas, la sociedad, la naturaleza y el conocimiento, en una atractiva masa confusa o realidad sistémica. Donde, la temperatura de estar juntos, manifiesta la emergencia de un saber sensible que se revela como autoridad profunda, como fuerza surgida de la unión. Aprender de este modo es aparecer en una atmósfera colectiva, flujo vital o combustión creadora que tonifica y reencanta la existencia. Dimensión viva que dona climas de búsqueda, donde es posible transitar laberintos de creación y descubrimientos inesperados. Indudablemente, estamos ante una inteligente revolución afectiva que entreteje caminos pedagógicos y de investigación, en medio de un ambiente de colaboraciones que desobstruye y restaura. Nos iniciamos colectivamente así, en los secretos de un aprendizaje cotidiano, en las palabras de Maffesoli: “El aprendizaje de la errancia, tiene por corolario el aprendizaje del otro, incita a romper lo encerrado bajo todas sus formas” (2000, p. 39). En ello, la investigación errática desde el arte es una intensidad interior compartida que hace posible vivencias sin principio y sin fin, es decir, que transita la vía negativa o sensible como trayecto de descubrimientos. Aprender colectivamente desde un verdadero contacto con lo desconocido, con lo confuso, con lo anómico, es abrirse a lo inesperado y es organizar inmersiones en la heterogeneidad de la existencia o maná vivo que ofrece múltiples nacimientos. Tales experiencias constituyen un trayecto errático o sensible de la investigación y la educación, que

se despliega al margen de todo dogmatismo, estimulando incesantemente el despliegue de las potencialidades personales.

Justamente, la investigación desde el arte participa de una energía imprevista que aparece y se dona, de un fuego que hace de lo ordinario una experiencia extraordinaria que amplifica nuestra vida juntos. Por ello es una vía misteriosa y no metódica, que brota como secreto, como susurro, que entrega lo necesario para respirar en un presente vital. Fuego fértil o experiencia no reticulada, es una resonancia de una real desproyección de la investigación (Falcón, 2010) de las relaciones personales, de los trayectos de aprendizaje, de las búsquedas de un conocimiento sensible. La investigación artística es sinónimo de inteligencia colectiva y emocional, que revela que el estar juntos es una creativa co-irrigación natural. El juego de reversibilidades que propone la formación errática es un infinito tesoro ofrecido, una riqueza que potencia todos los procesos de desarrollo personal. Nomadismo que ofrece territorios de encuentros donde es posible explorar sin un resultado predeterminado. En esta geografía dinámica, efervescente e incierta, es posible vivir traspasando los límites. Por consiguiente, es una vía de acceso al conocimiento sensible que nos inicia en una danza creadora, en un tiempo vivo que nos espera y nos acompaña. Donde lo errático, lo desordenado, se manifiesta al margen de todo orden establecido, de todo dogma educativo. Los investigadores de lo errático, del desorden, son estos viajeros silenciosos que desde lo cotidiano, abren vías de indagación que nos conducen hacia conocimientos enigmáticos. Por ello, podemos entenderles como intercesores mágicos que nos señalan los pasajes entre diversos universos, que nos animan a emprender éxodos de desarrollo comunitario. Podemos decir que esta preciosa circulación entre lo conocido y lo desconocido, es siempre posible a través de la investigación errática desde la aventura artística. Aquí la investigación sensible, es una mágica metamorfosis que existe solamente en los laberintos de un compartido aprendizaje creativo.

### 3. El viaje vivo

La investigación puede asimilarse a un viaje iniciático, que hace posible la búsqueda de sí mismo junto al conocimiento emergente. En esta dimensión, siempre aparecen tesoros inesperados, es decir, no utilitarios como la educación actual persigue y proyecta. El mito del viaje implica trayectos erráticos, como Ulises, las Eneidas, los peregrinajes, Pantagruel, donde se entrelaza la vida cotidiana con el misterio y el inconsciente. Es así que entendemos que el viaje de la investigación y la formación, puede despegarse del control de una razón radical que margina lo sensible. La educación e investigación moderna, tiene por objetivo la llegada, mientras el proceso se vive como un tránsito que recuerda los aeropuertos, espacios muy limpios, bien agenciados, pero a menudo sin alma, sin ambiente relacional. Son etapas a sobrepasar, como pasar las aduanas o las entradas de aeropuertos, donde nos van a registrar, desnudar, pero que hay que soportarlo para irse. El viaje se convierte en una proyección hacia una finalidad, una destinación, un paraíso terrestre-celeste donde queremos aterrizar sin vivir el trayecto. Solemos llevar maletas pequeñas, ligeras, para aliviar el andar y disfrutar solamente de la llegada. Este viaje es el mito del "progreso" que nos lleva a un futuro mejor, pero donde debemos dejar de costado lo que pesa, lo que nos ata al presente. Es decir, vivimos

el proceso de educación e investigación como un tiempo intenso o una dimensión plegada que se vivencia. Como lo indica Michel Tournier, el tiempo puede ser considerado en diversas facetas: “Es que el curso del tiempo posee dos caras, una que llora – la cara de la humanidad hacia la autodestrucción a través triangulaciones sangrientas -, la otra que ríe – la ronda apacible y familiar de las estaciones y los astros ”<sup>1</sup> (1994, p. 213).

El viaje se vive, se resiente, se prolonga y no se tira hacia un único objetivo; al contrario, se camina. El investigador es, en este sentido, el mediador entre los pasajes, el guía en los caminos entre los cuatros puntos cardinales del horizonte y la existencia. Por ello un proceso de investigación no tendría que ser considerado como simple trámite, como un viaje penoso que se debe pasar, sino como un trayecto vivo en descubrimientos. Es decir, vivirlo como un tiempo intenso o una dimensión plegada que se vivencia y descubre colectivamente.

Si el viaje se vive, se resiente, se prolonga, se comparte y no se tira hacia un único objetivo, las personas se transforman en pasadores que logran poner en relación diferentes pliegues de lo real. El trayecto creador de la investigación y la formación, implica este enigma relacional, esta deambulación vital, que nos lleva y nos trae de manera intempestiva y dulce. La cuna explosiva del tiempo creador eyecta, manifiesta y ofrece en forma sorpresiva, todo aquello que conscientemente e inconscientemente se ha invocado. Rebotar en esta ebullición, en esta turbulencia, es participar sencillamente de lo inexplorado, de los arcanos que se revelan luego de un donarse absolutamente, de un entregarse sin reservas a las sombras lumínicas de la creación. Navegar sin rumbos en estas circulaciones a-direccionales, es participar de la tensión fundadora de lo heterogéneo, de esta unión de lo incompatible que dibuja los umbrales de un saber encarnado, invitándonos a ingresar en otras dimensiones de lo existente. La investigación como viaje errático, es siempre un proceso creativo en el que aparecen y desaparecen realidades relativas, en donde nacen potencias flexibles adogmáticas que se manifiestan como energías vivas en una conjunción permanente. Como consecuencia, el arte y los procesos de investigación que germinan con él, reúnen lo disímil, las inteligencias marginales y los saberes nómades. Se revela la presencia discreta de un éxodo colectivo, que genera saberes provisorios y pasajes de investigación discretos que llevan a un saber sensible.

En estos procesos de descubrimientos, la dimensión artística emerge como posibilidad de regeneración de los vínculos entre lo sensible y lo racional. Dentro de este clima creador, las imágenes y todas las manifestaciones artísticas surgen como potencial que amplifica las investigaciones. En efecto, los investigadores dentro de lo errático y artístico no solo recurren a la dimensión textual para desvelar ciertos hallazgos, sino que logran establecer viajes curvos conectivos y enigmáticos entre todas las dimensiones de lo existente. Esta situación implica trayectos entre lo textual, lo visual, lo sonoro, lo corporal, lo táctil y todos los sentidos, en una danza entrelazada para revelar otras realidades. Diálogos errantes, viajes fugitivos que nos ofrecen las resonancias de una aventura de investigación que arriesga fuera de los procesos lineales y textuales de búsqueda. Nos introducen en otras vías, en otros senderos, pasajes y porosidades de un conocimiento sistémico que se expresa artísticamente. Compartir desde lo artístico nos introduce en los intersticios de las palabras, nos permite pasar de una escritura bidimensional a un espacio imaginal que requiere una tridimensionalidad gracias a las

---

<sup>1</sup> “C’est que le cours du temps possède deux visages, l’un qui pleure – la course de l’humanité vers l’autodestruction à travers des triangulations sanglantes –, l’autre qui rit – la ronde paisible et familière des saisons et des astres”. Traducción de autores.

imágenes o las performances. La investigación desde el arte nos transporta así a otras dimensiones diferentes al diálogo lineal, establece ricas correspondencias erráticas, donde la interpretación y los sentidos entran en juego.

En este sentido, el proceso creador y sus manifestaciones se revelan como una conjunción de energías que dan vida a las relaciones cotidianas. El arte, el proceso de investigación sensible, es la manifestación de la reunión de lo disímil, aquella que hace que lo que es, sea. Así, las pulsiones afectivas, entre otros ecos de la persona, como lo son las intuiciones creadoras, dejan de ser resonancias de ciertas inteligencias sensibles marginales, para, además de ello, ser fuerzas que alabean visible e invisiblemente lo social. El devenir, lo que será, está tejido secretamente por aquellas fuerzas heterogéneas que aceptan la conjunción, la reunión fundadora, el viaje incierto de la investigación. El éxodo colectivo ligado a lo errático comienza sin avisos, deambulación intersticial entre lo establecido, que hace de lo provisorio un pasaje discreto e hiperdimensional que nos invita a ser de otro modo, en otro lugar. La investigación desde el arte se revela como una deriva intersticial que conecta lo conocido y lo desconocido.

## 4. A la intemperie

Vivir, transitar el camino de la investigación desde lo artístico, es iniciarse en un viaje que implica deslizarse fuera de las fronteras de lo conocido y sobre todo, de lo esperado. Fuera de todo quietismo objetivo, productivo y útil, aparecen senderos en los cuales es posible recoger un conocimiento no rehén de lo previsto. Todas las dificultades de la investigación, se convierten en notables pasajes de ingreso a las dimensiones ocultas de lo existencial, cuando están teñidas del valor de descubrir fuera de sistemas cerrados. Una vez sumergidos en un mundo polimorfo y dinámico, la realidad deviene porosa, invitándonos a aventurarnos en sus cavidades seductoras. La errancia dentro de la investigación y ésta como errancia, nos introduce en las realidades ocultas y silenciosas, de un mundo rico en pliegues singulares. Tomando contacto con esta situación, el espíritu científico bucea en plena consciencia que todo error, que todo yerro, que toda inexactitud, es una bella promesa de descubrimiento. Así la errancia científica se transforma en una doctrina flexible y pegajosa, en un pasaje que nos seduce ofreciéndonos oportunidades de aprendizaje y conocimiento. La investigación artística inmersa en esta realidad, evita las certitudes generales y nos prepara desde la experiencia colectiva y sensible, a comprender el mundo sin dividir y clasificar. Fuera de toda certeza metodológica, el científico se lanza en una gran aventura cognitiva y colectiva, donde todo cambia incesantemente mientras habla una lengua simbólica. Nace un saber situacional que nos brinda la gran oportunidad de comprender fuera de la claridad abusiva de toda lógica imperante (Bachelard, 2011, p. 102 ). El conocimiento empírico, artístico implica un proceso de investigación mutante, un trayecto que interroga y desconfía incesantemente de sus hábitos.

Una vez percibido que no existe la perennidad de los métodos de investigación y que todo origen fértil, se va transformando y cristalizando según las diversas situaciones contextuales, comenzamos a sumergimos sinceramente en la comprensión de un mundo dinámico y polimorfo. Al dudar de sus hábitos de investigación, el investigador renace permanentemente y desarrolla un pensamiento experimental que le protege de la luz cegadora de la razón.

Ingresa de este modo en regiones de asimilación de lo desconocido, donde la estrechez del pensamiento objetivo deja paso a un pensamiento relacional, holístico, sistémico o ecosófico. Donde todo lo conformado es resonancia de un esfuerzo colectivo, nunca individual, que bucea en las penumbras ardientes de lo experimental. Participar de esta investigación amplificada por lo interdisciplinar, artístico y colectivo, por esta co-investigación sensible que nace por asociación profunda, es impulsar una digestión creadora, que emana un conocimiento orgánico. Evidentemente, al sortear los obstáculos de un pensamiento dogmático, constructivo, racional, objetivo, crítico, se ingresa en estadios de creación colectiva que lejos de reducir lo real, siempre le amplifica fértilmente. Conocer colectivamente desde la experiencia artística, es evitar la desmedida luminosidad de las certezas, de ciertas conductas o prácticas científicas anquilosadas. Al margen de toda tendencia conservadora, el instinto creador puede conformar otros espacios habitables, otras nociones que lleven hacia un conocimiento sinceramente empírico, errático y mutante. Los investigadores animados por una errática aventura artística y colectiva, interrogan profundamente la vida desde la experiencia, es decir, desde la inmersión en ella. Desarrollar un pensamiento científico, artístico y ecosófico, es crear conocimiento fuera de una explicación construida del mundo, es implicarse en las complejidades de lo vital. La ciencia como errancia incesante, va reemplazando el saber cerrado o estático por uno dinámico y abierto, por un enfoque que reencanta la visión del mundo.

## 5. Asimilación de lo desconocido

Ser invitados y conmovidos por la experiencia de investigación sensible, es hallarse en una audaz co-reflexión donde el error no es el culpable, según Bachelard (2003), sino una de las puertas que nos estimula a comprender la complejidad del mundo a través de lo artístico. El conocimiento hallado dentro de las metodologías artísticas, en el interior de las fisuras de las certezas, se revierte en un saber que transfigura el mundo conocido. El éxtasis que se genera al encontrarle, impulsa las aventuras creadoras y enciende los espíritus científicos. Lo real aparece como una superficie rugosa que transfigura el conocimiento y los procesos que le invocan. El gusto del investigador cambia, los sabores-saberes se renuevan y las mezclas que se ofrecen, son otras. Como consecuencia, la comunidad poco a poco se acostumbra a la nueva emergencia, a otros pliegues de lo real que se integran en su cotidianidad e imaginarios. La ciencia reencantada por lo artístico, entra en universos sensibles, en los puntos ciegos de sus certezas. Ahora el mundo fertilizado y fértil, es una explosión seductora que vive lejos de hábitos rígidos, de todo pensamiento que obstaculiza el ingreso a un saber sincero y situacional. Fuera de la estrechez del pensamiento objetivo, la experiencia nos invita a complicar el mundo, de tal modo que facilitando una asimilación profunda de lo desconocido, el pensamiento científico se hace verdaderamente activo, vivo y ecosófico. Aquí el equilibrio dinámico que desarrollan los investigadores, les hace posible danzar en un universo mutante que ofrece un saber flotante o conocimiento situacional. Pensamiento teórico y experimental se enmarañan, se asocian profundamente, intensificando sus posibilidades, cuestionamiento, procesos y hallazgos. La mezcla de lo opuesto, lo heterogéneo, impulsa a vivir metodologías fértiles, a tentar descubrimientos impensados que nutren la progresión social. Descubrir en esta situación, no implica hacer reglas, ni reglamentos, ni fórmulas inamovibles, sino ofrecer opciones desde donde alabar la existencia particular y colectiva. El pensamiento experimental

como esfuerzo colectivo y sensible, transforma el conocimiento en una realidad pluridimensional y relativa, que nos invita a un juego creador.

La investigación como aventura artística escapa a los resultados preelaborados, prefigurados y anticipados, incursionando en un pensamiento holístico que nos pone en contacto con mundos que existen en los puntos ciegos de la razón. Los investigadores que deambulan en terrenos desconocidos, respiran fuera de certezas y experimentan la vida como fuente sorpresiva de saber. Crean un lenguaje de signos, imágenes y experiencias, un contragrafismo comprensivo que revela la presencia silenciosa de un conocimiento vivo, orgánico, ecosófico. Participar de esta arquitectura incorpórea de lo real, implica practicar una lengua errante, marginal y artística que hace de las metodologías de investigación, una experiencia seductora, cambiante, irregular, enmarañada y anómala, un magma vivo de posibilidades insólitas. Al interior de esta realidad, los investigadores practican una humildad exploratoria fuera de todo orgullo vetusto que cristaliza procesos y resultados. Muy lejos del simulacro de la investigación, las personas que indagan sienten y comparten el sabor del saber. Esto ofrece la gran oportunidad de experimentar el mundo mutuamente, de conocerle y compartirle. El conocimiento desde lo colectivo, enciende procesos de investigación negativos o contragrafícos, es decir, abre pasadizos en los cuales es posible conocer los diferentes pliegues de lo existente. Desarrollar este espíritu científico-artístico, aumenta las capacidades comprensivas y enriquece las metodologías de investigación. Indudablemente, arriesgarse en lo desconocido, fuera de recetas, revela la presencia de caminos sombríos que trastocan nuestras visiones del mundo. Atreverse a transitar fuera de toda representación controlada, es crear un juego que pone en contacto con un saber que es consecuencia de la digestión de lo complejo. La seducción de la aventura ligada a los procesos de investigación, implican lo inconsciente, lo lúdico, lo onírico, lo mítico y lo intuitivo, revelándose como letras que conjugan un verbo perdido, una lengua capaz de revelarnos un mundo distinto al conocido. En definitiva, podemos decir que más que encontrar un nuevo camino de investigación, quedamos invitados a encontrar de nuevo trayectos de investigación fundamentados en la lengua perdida por la ciencia, aquella que utiliza las letras de lo artístico: lo intuitivo, lo lúdico, lo inconsciente y los mitos.

## 6. Alteridad oportuna

Las personas que investigan fuera de un conformismo intelectual, viven dentro de un ambiente colaborativo que les impulsa a indagar en territorios heterogéneos, en espacios irregulares. Donde sus potencias intelectuales y emocionales, ayudan a contactar con un saber perdido, olvidado e insólito. Esta experiencia grupal inicia a los investigadores en procesos de investigación simultáneamente conscientes e inconscientes, que dibujan y encuentran intersticios cognitivos. Estas fisuras configuran la membrana porosa de un conocimiento amplificado, de una sustancia que nos pone en contacto con un saber no normalizado. Encontrar esta textura desbordante de conocimientos, implica vincular la investigación al azar y el error. Desde la sociología comprensiva vinculada a la investigación artística, este escenario evidencia un deslizamiento de un modo de conocer a otro, un cambio de una época a otra; todo ello entendido, como un modo diferente de elección que practican las personas en todas

las áreas de la vida. Por lo tanto, la investigación artística está marcando un cambio de época, a través de los modos transfigurar la búsqueda de conocimiento. Nos invita a deslizarnos por las napas freáticas de lo instaurado, por los intersticios de lo posible, para tomar contacto con un saber que se revela solamente en la aventura. La emergencia del conocimiento desde la errancia artística, muestra una amplificación de los procesos de investigación y sus resonancias. Donde el saber deja de ser útil, rentable, serio y lógico, para presentarse como una potencia que abre senderos comprensivos y que diseña pasajes hacia mundos no saturados por la razón.

Por lo establecido, entendemos que reducir la distancia entre lo racional y lo sensible, que reunirles sin jerarquías, es realizar trayectos creadores fuera de todo pensamiento reductor, clasificatorio o constructivo. En este sentido, el pasaje del pensamiento crítico al sensible, del pensamiento generalista al situacional, evita higienizar el camino de la investigación y sus resultados, sorteando todos los obstáculos que nos llevan a un saber reductor. Escapar a través de procesos artísticos de la inquisición racionalista que ha construido el método científico, es posible escabullirse de la homogeneización del conocimiento, es evitar estigmatizar, racializar y normalizar el mundo. De esta forma, es viable desplegar nuestras potencialidades comprensivas desde la investigación sensible y colectiva, descubriendo la existencia como una armonía conflictiva, según Maffesoli (2010). Los procesos de búsquedas artísticos restauran las relaciones entre conocimiento y vida, revelando la presencia de un activo pluralismo vital, de un geocentrismo sensible que toma como eje las complejidades naturales. Es el pensamiento sensible un camino curvo que entiende la presencia del conocimiento en lo situacional, que se despliega fuera de toda ontología dogmática y que comprende vivencialmente. Lo real como materia indómita, no prisionera de estructuras esquemáticas, destila un saber como efecto de un quiasma cognitivo o vivo cruzamiento de potencias encontradas. Muy alejados de una perfección o paraíso anhelado, perseguido por todo proyecto reductor, la investigación artística se despliega fértilmente en las efervescencias vivas del mundo.

La investigación artística es un trayecto creador, una travesía excepcional que ingresa en las porosidades de lo prohibido, en los intersticios de todo lo controlado, proponiendo lazos de unión entre lo distante o aparentemente imposible. Genera por inmersión en las diferentes situaciones, de un saber sensible que logra incidir en la circulación afectiva entre las personas. Poniendo de relieve el presente multiforme, solidario y afectivo, reencanta todas las relaciones personales. En esta dirección, podemos entender que la experiencia matricial que ofrecen los trayectos artísticos, incide en la creación de conocimiento y en su aprendizaje. Los procesos artísticos como formas agregativas, logran impulsar la circulación afectiva, generando procesos de indagación y de aprendizajes aumentados que inciden en el saber y la educación. Las reuniones artísticas-científicas-matriciales, frenan la desvitalización de la investigación, de sus resonancias estériles y evitan la fragmentación y verticalidad de un conocimiento utilitario. Los contornos indefinidos de la investigación artística, generan procesos seductores de búsquedas, proponen miríadas de experiencias multiformes e invitan a los investigadores a trabajar peregrinamente religando los diferentes contextos disciplinares. En estos caminos de indagación holística, sustentados en un ida y vuelta permanente entre lo conocido y lo desconocido, se comparten incógnitas, intuiciones, y sobre todo, verdades estacionales. El bosque oscuro e inexplorado en el cual se aventura la investigación artística, nos inicia en una colectiva lengua experimental, en una escritura de imágenes y experiencias que alabea lo conocido. Lo descubierto participa de realidades moldeables, de estructuras que se presentan

como una arcilla que brinda la posibilidad de recrear permanentemente. La palabra olvidada, perdida y marginalizada, es una experiencia sensible y colectiva, es una imagen que nos abre las puertas hacia un conocimiento activo y fraterno.

## 7. Apertura

La investigación artística como trayecto matricial, como dinamismo orgánico, es una experiencia anómica (Duvignaud, 1990) que crea metodologías de indagación interdisciplinarias. Lo anómico aparece justamente en las efervescencias que se escapan en los intersticios de lo instituido, donde reside la creatividad, las experiencias artísticas. Estos procesos creativos, hacen nacer un saber visual, sorprendente y seductor, propio de un pensamiento copulativo que engendra un destino arbustivo, es decir, enraizado en lo vivo. Desde esta realidad, la investigación artística es una experiencia anómica o matricial, que condensa un pluralismo creador, que fortifica y funda las estructuras de un conocimiento ecosófico. Los procesos de investigación y formación incubados de este modo, son vividos como experiencias fecundas que propician transformaciones con todo el saber que concentran. De este modo, estamos invitados a iniciarnos colectivamente dentro de un pensamiento artístico, que siempre pone en suspensión activa las potencias de un saber heterogéneo y situacional.

### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Sharrock, W. W. y Read, R. J. (2002). *Kuhn: Philosopher of scientific revolution*. Boston: Polity.
- Bataille, G. (2009). *L'expérience intérieure*. Paris: Gallimard Tel.
- Bachelard, G. (2003). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris: PUF.
- Bachelard, G. (2011). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin.
- Duvignaud, J. (1990). *Herejia y subversion*. Barcelona: Icaria.
- Falcón, R. M. (2010). *Sentido del proyecto afectivo* (tesis doctoral). Recuperado de: <http://www.tesisenred.net><http://www.tdr.cesca.es>
- Maffesoli, M. (2000). *Du nomadisme. Vagabondages initiatiques*. Paris : Le livre de poche, Librairie Générale Française.
- Maffesoli, M. (2010). *Matrimonium. Petit traité d'écophilosophie*. Paris: CNRS Editions.
- Torregrosa, A. (2012). Réversibilité de l'éducation, de la raison à la résonance. *Sociétés, Revue des Sciences Humaines et Sociales*, 118( 4), 5-7.
- Tournier, M. (1994). *Le miroir des idées*. Paris: Mercure de France.

# El software creativo en la educación artística: Reflexiones y posibilidades en torno a «The next Rembrandt»

Creative software in arts education: Reflections and possibilities around «The next Rembrandt»

**RAFAEL MARFIL CARMONA** | [rmarfil@ugr.es](mailto:rmarfil@ugr.es)  
UNIVERSIDAD DE GRANADA | ESPAÑA

**MARÍA DOLORES ÁLVAREZ RODRÍGUEZ** | [alvarezr@ugr.es](mailto:alvarezr@ugr.es)  
UNIVERSIDAD DE GRANADA | ESPAÑA

Recibido: 20 de mayo 2017 | Aceptado: 25 de junio de 2017

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2018.i01.02>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA

Cómo citar este artículo:

Marfil-Carmona, R. & Álvarez-Rodríguez, M. D. (2018). El software creativo en la educación artística: Reflexiones y posibilidades en torno a «The next Rembrandt». *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 1, 21-28.

Resumen:

La realidad digital está ejerciendo una influencia indiscutible en los procesos de creación artística. Un nuevo contexto de creación, difusión y recepción, basado en la sociedad tecnológica y en las posibilidades de la conexión en red, está transformando profundamente algunos parámetros conceptuales vinculados a la enseñanza de las artes visuales. En este texto se apuntan algunas líneas de análisis y reflexión en torno a un caso concreto: “The next Rembrandt”, una iniciativa de recreación virtual de una obra inexistente, auspiciada por diversas instituciones públicas y privadas, que sirve como ejemplo de las posibilidades de renovación para la Educación Artística, ya que pone en revisión algunos términos complejos y cambiantes, como autoría, identidad, tecnología, patrimonio o arte. Hay nuevos caminos que pasan por la hibridación entre la creación artística y la comunicación digital en la sociedad de las pantallas.

Palabras Claves:

Educación artística; artes visuales; creatividad; Internet; cultura digital; investigación basada en las imágenes.



#### Abstract:

The digital reality is exerting an indisputable influence in the processes of artistic creation. A new context of creation, diffusion and reception, based on the technological society and the possibilities of networking, is profoundly transforming some conceptual parameters linked to the teaching of the visual arts. This text points out some lines of analysis and reflection on a specific case: "The next Rembrandt", an initiative of virtual recreation of a nonexistent work, sponsored by various public and private institutions, which serves as an example of the possibilities of renovation for Art Education, since it puts in review some complex and changing terms, such as authorship, identity, technology, heritage or art. There are new paths that go through the hybridization between artistic creation and digital communication in the society of the screens.

#### Key Words:

Arts education; visual arts; creativity; Internet; Digital culture; images based research.

## 1. Introducción

La enseñanza de las artes visuales y la creación artística son ámbitos que están inmersos en un contexto de profunda transformación, en los que nuestra construcción conceptual y percepción del mundo están inexorablemente unidas a la cultura digital y a un nuevo sentido humano y social de la imagen. Alfabetización visual y digital responden a un mismo propósito, que no es otro que fomentar la capacidad crítica ante una nueva forma de representar el mundo:

Una representación no solo muestra un acontecimiento, un hecho o un elemento dado. Una representación nos da información acerca de los sujetos e instituciones que la construyeron. Nos da su punto de vista que, por lo general, acaba por naturalizarse y asumirse como "el natural". Las representaciones muestran, por un lado, aspectos visibles de lo que se está ofreciendo y, por otro, aspectos invisibles acerca de sus autores y de su ideología (Aparici y García Matilla, 2008, p.94).

Sin embargo, en esa permanente reinterpretación de la realidad, la Red nos ofrece posibilidades reales de convertirnos en *prosumers* (Toffler, 1980), desarrollando no solo una lectura más o menos crítica, sino participando de forma activa en la elaboración de un imaginario que, en la sociedad 2.0 y 3.0, se convierte en colectivo, perdiendo muchos rasgos de autoría individual, en un permanente flujo de hipermediaciones (Scolari, 2008).

El Arte no permanece ajeno a ese proceso, evolucionando a la par que el propio concepto de imagen. Internet se ha convertido en un nuevo espacio para la experimentación artística, en procesos que hibridan de forma cada vez más intensa con la comunicación, generando experiencias que deben ser abordadas desde el ámbito de la Educación Artística, tanto desde la visión analítica como desde la propia faceta activa y creadora. Es el caso del proyecto denominado "The next Rembrandt"<sup>1</sup>, un caso comentado en las sesiones del grupo de trabajo de MediaLab UGR "MOOC Arte e Internet"<sup>2</sup> (López, 2016), por representar todo un ejemplo

---

<sup>1</sup> La web del proyecto es <http://www.nextrembrandt.com>

<sup>2</sup> Grupo de trabajo en torno al curso virtual "Arte e Internet. La red como campo de investigación para las nuevas prácticas artísticas", desarrollado en la UNED durante abril y mayo de 2016. Información disponible en <http://medialab-prado.es/article/curso-arte-e-internet->

paradigmático de las posibilidades creativas de las actuales Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Se trata de una propuesta basada en la arquitectura informática y en la aplicación, en cierto sentido, del concepto de Big Data a la creación artística, ya que se basa en el análisis detallado del proceso de creación de este artista y de sus rasgos estilísticos para generar una nueva obra, tal y como hubiera sido realizada por el autor. Todo un ejemplo de inteligencia artificial que, manejando las herramientas que pone a disposición la cultura digital, permite una recreación, tan interesante por su resultado final como por las posibilidades de aplicación en el ámbito artístico y educativo. Lo que se hace es recoger la información del autor y continuar con lo que, supuestamente, hubiera sido su propia obra.

La información disponible, tanto biográfica como la que tiene que ver con técnica o estilo se transforma, a través del diseño de un software y del uso de una impresora 3D, en una obra de arte. Si en determinado enfoque reflexivo en torno papel de los museos contemporáneos, podríamos considerar estas instituciones como un medio de comunicación (García Blanco, 1999), dado su valor de mediación y su vocación de divulgación del arte y del conocimiento, en este caso son las propias pantallas de nuestros ordenadores y dispositivos móviles los que se convierten en un espacio para la creación y para la percepción de las obras de arte, además, mediante iniciativas auspiciadas por los propios museos, en colaboración con empresas informáticas y entidades financieras, como es el caso analizado, ya que es una actuación conjunta de ING, Microsoft, la Universidad Técnica de Delft y los museos Mauritshuis y Rembrandthuis (Países Bajos), constituyendo todo un ejemplo colaborativo de marketing de contenidos (Sanagustín, 2013).

Es indudable que el verdadero sentido de la enseñanza de las artes visuales es estimular no solo el disfrute estético, sino la creación, en cuya esencia encontramos capacidad para trasladar un sentido conceptual y, en muchas ocasiones, una vía para la investigación. Desde esa base, más allá de comprender o disfrutar, podríamos considerar la creación visual en la Red como un campo de interés investigador, estableciendo conexiones entre arte, ciencia e innovación, fundamentando esta apreciación en las propias Metodologías Artísticas de Investigación:

(...) de tal modo que en lugar de considerar la actividad científica como contradictoria y opuesta a la actividad artística, lleguen a verse no solo como complementarias, sino también como equivalentes en cuanto a los logros cognoscitivos que pueden alcanzarse con unas y otras (Marín Viadel, 2011, p. 226).

Si lo importante es comprender y crear, es decir, comprender creando, disfrutar del arte mediante la expresión creativa, el conocimiento de este tipo de herramientas y de las posibilidades que ofrece la Red resulta no solo imprescindible, sino apasionante desde la óptica del avance docente e investigador que requiere la Educación Artística en el siglo XXI. Lo que podría considerarse una acción publicitaria o, sencillamente, un proyecto tecnológico y artístico innovador, está directamente relacionado con las posibilidades de un nuevo enfoque social y educativo.

## 2. Bases conceptuales

Si el enfoque más didáctico de los museos y las salas de exposiciones hace años que optó por fomentar un modelo de comunicación interpersonal e interactivo (Pastor Homs, 2004, p.51), el avance de los medios tecnológicos no solo favoreció la capacidad didáctica de los recursos audiovisuales, sino que estableció posteriormente cauces de participación real a través de las redes sociales, potenciando el factor relacional que revisa, desde una dimensión humana, el concepto instrumental del discurso TIC, evidenciando la necesidad de nuevos alfabetismos en las prácticas digitales culturales (Gabelas-Barroso, Marta-Lazo y Hergueta-Covacho, 2013, p. 353).

Si la tecnología permitía hacer más didáctico el museo, asegurando el enfoque basado en la experiencia interactiva (Falk y Dierking, 2000), el caso analizado es todo un ejemplo de tránsito definitivo "... de la copia de láminas al ciberespacio" (Álvarez-Rodríguez, 2003), un proceso que ha ido consolidándose progresivamente durante la primera década del siglo XXI.

La Cultura Digital es el resultado de un permanente proceso de hibridación. En esencia, Internet sigue siendo la imprenta del siglo XXI (Piscitelli, 2005). Sin embargo, también es una gran sala para mostrar nuestras imágenes, desde las que son más cotidianas y carecen de valor artístico en un momento determinado, hasta aquellas que han sido generadas y difundidas desde una vocación y un sentido artístico, en una época en la que el portfolio es, ante todo, una página web.

Internet ha hecho posible el nacimiento de géneros propios de creación digital, como el *Net Art*, ofreciendo un espacio para la aportación de obras. Igualmente, se ha convertido en un repositorio infinito, más o menos organizado, de obras de arte. Una gran sala para el visionado de imágenes artísticas, cuyas posibilidades tienen mucho que ver con la idea de archivo audiovisual, representado por algunos ambiciosos proyectos, como *Google Art Project*. Una inquietud, la de contener y tener a disposición, que tiene mucho que ver con lo que Derrida denominó "mal de archivo", una pulsión que puede leerse desde una perspectiva freudiana, resultante de "... arder de pasión. No tener descanso, interminablemente, buscar el archivo allí donde se nos hurta" (1997, p.98).

Sin embargo, ahora la máquina ya no solo sirve para archivar, sino que habla y también crea. Su irrupción puede leerse, desde la Educación Artística, como una llamada a la profunda transformación del proceso educativo:

La educación artística, como todas las áreas de la pedagogía y la enseñanza, se verá hondamente afectada con la posibilidad (realidad) de la intervención de *hardwares* y *softwares* inteligentes, puesto que ya no serán un mero apoyo al aprendizaje, sino que serán agentes tan importantes en el proceso educativo como el profesorado y el alumnado. El binomio profesor/a-alumno/a evolucionará hacia la triada profesorado-máquina-alumnado (Esaño, 2010, p.143).

En esa triada se establece claramente el nexo común de la creatividad, que ha servido a varias instituciones, unidas por diversos intereses que redundan en su imagen de marca, para desarrollar un interesante y creativo proceso de lo que podemos denominar *transmedia storytelling*, con una propuesta centrada en una nueva historia, en el estudio de la Historia del Arte desde el futuro, traspasando la realidad de la ausencia de Rembrandt, basándose en procesos propios de una cultura en Red desde una de sus bases, que es la co-creación (Jenkins,

Ford y Green, 2015, p.208), en este caso institucional, pero consideramos que sentando las bases para implementar una herramienta como la utilizada en "The Next Rembrandt" en otros entornos de participación y creación colectiva.

### 3. Estudio de caso: "The next Rembrandt"

Exponemos, en la síntesis de esta investigación, algunas ideas que permitan establecer conexiones y sugieran líneas de trabajo desde la perspectiva de la Educación Artística. En primer lugar, llama la atención el propio contexto creativo, basado en la intención institucional resultante de las sinergias entre una entidad financiera, ING; una corporación tecnológica, Microsoft, en colaboración con dos museos de los Países Bajos, Mauritshuis y Rembrandthuis; junto a la Universidad Técnica de Delft. En un principio, es indudable el carácter de proyecto innovador y de fomento de las industrias creativas (Bustamante, 2011), que son la evolución de las industrias culturales, ahora sin la visión crítica de la Escuela de Fráncfort (Adorno y Horkheimer, 1947/1979), asociadas a una imagen positiva de la marca institucional.

Desde el punto de vista del análisis del proyecto como narración, el propio factor temporal, así como el factor de ausencia del artista creador, se muestran como claves fundamentales del análisis de la historia que constituye la esencia del proceso. En concreto, el software que ha analizado cientos de imágenes genera una obra artística que, sin formar parte del pasado, nos sitúa en un tiempo irreal, en una vuelta virtual del propio Rembrandt. En esta aportación de las herramientas digitales, se propone un nuevo tiempo para que sea vivido por el espectador ante la obra. Ese tiempo, al ser vivido, "... se revela, se subjetiviza, se alarga, se expanda se intensifica o diluye. Es el tiempo subjetivo" (García-García, 2006, p. 109), y en esa subjetividad configura un nuevo modelo de lo que podría denominarse como ciberretórica (Berlanga-Fernández y García-García, 2014), gracias al empleo de recursos que solo son posibles a través de la tecnología.

El análisis del propio proceso, es decir, del proyecto, constituye un foco de interés si tenemos en cuenta el valor contextual de una acción que se centra en el mecenazgo, vinculado a la innovación tecnológica y al fomento de las artes. Un fenómeno así, desde nuestro punto de vista, debe ser contemplado como una aportación social positiva, aunque sin perder de vista que siempre está asociado a la una intención comercial ligada al concepto de imagen de un conjunto de entidades públicas y privadas.

Puede ocupar un espacio diferenciado, especialmente interesante desde el punto de vista del análisis formal y estilístico, la profundización en el acierto del resultado final, tanto en el tipo de personaje representado en la obra pictórica como en la precisión técnica de un trabajo que, muchos críticos, consideraron perfecto, pero sin alma, es decir, un Rembrandt que no era un Rembrandt, sino más bien un ejercicio de fidelización de trazos convertidos a la aplicación exacta de un código binario. La ubicación de cada pincelada donde debía estar, según un análisis previo de datos que combinaba el detalle cualitativo con el análisis cuantitativo de la tendencia.

Otra consideración, que no es menos importante, es la generación de patrimonio a través de la nueva obra, ya que en sí misma porta un valor artístico, a pesar de tratarse de una creación

resultante de la autoría colectiva, incluso anónima, es decir, generada por la inteligencia artificial.

La posibilidad de generar obra nueva, basada en la tendencia de un artista concreto, puede ser una herramienta de un valor extraordinario en la Educación Artística. El apoyo de una máquina, de un programa informático, para hacer posible visualizar una tendencia en creación visual permitiría, por ejemplo, la implementación de creaciones de grupo, que recojan el estilo y el trazo de cada uno de los integrantes, así como la sensibilidad común por determinados motivos, estilos o enfoques.

Igualmente, nos permitiría trabajar con dibujos en perfiles de cualquier edad, sistematizando y validando los principios del dibujo infantil, fundamentados en referencias de mediados del pasado siglo (Lowenfeld, 1958) o de personas de un perfil determinado. Igualmente, la aplicación de un sistema de estas características a un estudiante en concreto permitiría comprobar la tendencia creativa en un futuro próximo, un procedimiento también muy interesante para implementar modelos de autoanálisis y juego representacional en artistas actuales, sirviendo como punto de partida para nuevas formas de creatividad en torno al diálogo o a la rebeldía frente al estilo propio.

En definitiva, la aplicación de un software como el utilizado en "The Next Rembrandt" a contextos vinculados a la Educación Artística y al aprendizaje creativo, ofrecen nuevos horizontes que, más que aplicar las nuevas tecnologías, favorece el trabajo "... desde un nuevo marco conceptual al que irremediamente nos llevan los nuevos medios tecnológicos" (Álvarez-Rodríguez, 2005, p.328). Hay que tener presente que la propia página web es, en sí misma, un ejemplo de desarrollo transmedia y de contenido didáctico.

En esa consideración de este caso concreto como un "realismo de ausencias" (Martín Prada, 2015, p.155), cuestiones como la autoría, la identidad, las posibilidades de creación colaborativa, el valor de las nuevas tecnologías y el propio concepto del Arte sientan las bases de un interesante debate en torno al sentido de la creación y de la imagen en la sociedad contemporánea.

## 4. Consideraciones finales y prospectiva

Tras sintetizar algunas de las líneas principales de análisis de un caso como el descrito, estas son algunas de las principales conclusiones, elaboradas desde el marco conceptual situado en la intersección entre arte y educación:

En primer lugar, la influencia de la sociedad digital y de las TIC en todos los órdenes de la sociedad contemporánea está transformando las posibilidades de la creación artística y también del aprendizaje del Arte, ofreciendo nuevos enfoques didácticos que, como novedad fundamental, permiten la posibilidad de interactuar con los contenidos que se generan en Red.

Además, las industrias creativas favorecen el establecimiento de sinergias entre instituciones públicas y privadas para desarrollar actuaciones de promoción del patrimonio y del arte que redunden en beneficio propio en lo que está relacionado con la imagen de marca. En el caso

estudiado, comprobamos cómo es posible unificar arte, patrimonio, tecnología, innovación e investigación desde la perspectiva del marketing de contenidos.

Desde el punto de vista de la investigación, se vislumbra la posibilidad de utilizar herramientas específicas, testadas, para el análisis de datos visuales, favoreciendo la implementación de metodologías basadas en las imágenes en el ámbito de las artes y de la educación.

Por último, el uso de la tecnología y la aplicación del análisis de datos ofrecen nuevas posibilidades para la Educación Artística, ya que constituyen una interesante vía para la experimentación y la creación, a través de la adaptación del software de caso estudiado a otros contextos de aprendizaje. En los contenidos vinculados a esta iniciativa, tiene cabida la revisión de algunos términos como el propio concepto de autoría, la idea de inteligencia artificial aplicada al arte y las posibilidades para implementar procesos de creación colectiva desde un espacio de trabajo interdisciplinar.

Las posibilidades de implementación de este sistema, nos lleva a sugerir algunas líneas de investigación futura como las posibilidades de un software de estas características en su aplicación a artes diferentes a la pintura, como pueden ser la fotografía o el cine. ¿Cómo sería, por ejemplo, la próxima obra de Alfred Hitchcock o de Orson Welles? Estas posibilidades forman parte del aprovechamiento de los recursos que ofrece la cultura digital en la imprescindible actualización a los tiempos de la Educación Artística.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1979). *The Dialectic of Enlightenment*. Londres: Verso.
- Álvarez-Rodríguez, D. (2003). De la copia de láminas al ciberespacio. En R. Marín Viadel (coord.), *Didáctica de la Educación Artística* (pp. 359-393). Madrid: Pearson.
- Álvarez-Rodríguez, D. (2005). Educación artística 'on line': la investigación del aprendizaje artístico basado en la web. En R. Marín Viadel (ed.). (2005), *Investigación en Educación Artística* (pp. 325-350). Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Aparici, R. y García-Matilla, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Berlanga-Fernández, I. y García-García, F. (2014). *Ciberretórica: Aristóteles en las redes sociales. Manual de Retórica en la comunicación digital*. Madrid: Fragua.
- Bustamante, E. (ed.) (2011). *Las industrias creativas. Amenazas sobre la cultura digital*. Barcelona: Gedisa.
- Derrida, J. (1997). *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Madrid: Trotta.
- Esaño, C. (2010). Hacia una educación artística 4.0. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22(1), 135-144.
- Falk, J. y Dierking, L. (2000). *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Walnut Creek: AltaMira Press.

- Gabelas-Barroso, J.A., Marta-Lazo, C. y Hergueta-Covacho, E. (2013). El Factor R-relacional como epicentro de las prácticas culturales digitales. En D. Aranda, A. Creus, J. Sánchez-Navarro (eds.), *Educación, medios digitales y cultura de la participación* (pp. 351-372). Barcelona: UOC.
- García-Blanco, A. (1999). *La exposición. Un medio de comunicación*. Madrid: Akal.
- García-García, F. (coord.) (2006). Los tiempos de la narración audiovisual. En F. García García, *Narrativa Audiovisual* (pp. 109-120). Madrid: Laberinto.
- Jenkins, H., Ford, S. y Green, J. (2015). *Cultura transmedia: La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Barcelona: Gedisa.
- López, M. (2016, abril, 11). Materiales para la primera sesión del grupo de trabajo “MOOC Arte e Internet”. [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://medialab.ugr.es/noticias/materiales-para-la-primera-sesion-del-grupo-de-trabajo-sobre-mooc-arte-e-internet/>
- Lowenfeld, V. (1958). *El niño y su arte*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Marín Viadel, R. (2011). La investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 211-230. Universidad de Murcia. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10201/27182>
- Pastor Homs, I. (2004). *Pedagogía museística: Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel.
- Piscitelli, A. (2005). *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Sanagustín, E. (2013). *Marketing de contenidos*. Barcelona: Anaya.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.

# La educación teatral y el dilema ético de la creación

## Theater education and the ethical dilemma of creation

**ALICIA-E. BLAS BRUNEL** | [alieye30@gmail.com](mailto:alieye30@gmail.com)

REAL ESCUELA SUPERIOR DE ARTE DRAMATICO DE MADRID (RESAD) | ESPAÑA

**ANA CONTRERAS ELVIRA** | [anacontreraselvira@gmail.com](mailto:anacontreraselvira@gmail.com)

REAL ESCUELA SUPERIOR DE ARTE DRAMATICO DE MADRID (RESAD) | ESPAÑA

Recibido: 25 de mayo 2017 | Aceptado: 23 de junio de 2017

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2018.i01.03>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA

Cómo citar este artículo:

Blas-Brunel, A. & Contreras-Elvira, A. (2018). La educación teatral y el dilema ético de la creación. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social*, 1, 29-34.

Resumen:

En plena crisis económica y social, la educación debe encontrar su lugar en el terreno de la participación social y de lo político. En este artículo, a partir de las metáforas del laberinto y de la escena griega, queremos abrir una reflexión sobre el papel del arte teatral como espacio de encuentro, debate y acción sobre problemáticas éticas que permiten conectar la actividad pedagógica, la práctica artística y el compromiso personal, mediante una forma de trabajo que rompe los límites estrictos entre público y creador, individuo y comunidad, educación y arte.

Desde ese posicionamiento estético e ideológico planteamos una metodología de la creación, a la que denominamos “espiritismo dialógico”, que supere el narcisismo individualista habitual en las disciplinas artísticas y reivindique la autoría social y la práctica de lo común. Ya que paradójicamente, como ocurre en Edipo, solo la sociedad puede desvelar la verdadera personalidad artística.

Palabras Claves:

Educación artística; pedagogía crítica; pedagogía colaborativa; teatro contemporáneo; arte político; teatro y ética.

Abstract:

In the midst of this social and economic crisis, education must find its place in the realm of social and political participation. In this paper the metaphors of labyrinth and the Greek stage are used to open up a reflection on the role of the theatre art as a space where different ethical problems connecting pedagogical activity, artistic practice and personal commitment may be debated and acted upon them. This is done by a way of working which breaks up the strict limits separating the audience and the creator, the individual and the community, education and art.



From this aesthetic and ideological stance, we bring forward a methodology of creation we have termed "Dialogic Spiritism" which should overcome the habitual individualistic narcissism characterizing artistic disciplines, vindicating social authorship and communal practices instead. Paradoxically enough, just as it happens in Oedipus, true artistic personality can only be revealed by society itself.

Key Words:

Art education; critical pedagogy; collaborative pedagogy; contemporary theater; political art; theatre & ethics.

## 1. Arte, ethos y comunidad como dilema ético

En plena crisis económica y social, la pedagogía debe encontrar su lugar en el terreno de la participación social y de lo político. Ningún proceso de enseñanza-aprendizaje, pero menos el artístico, puede mantenerse aislado del contexto del que es producto y reflejo. Un momento como el actual, en el que las creencias, valores y jerarquías que sustentaron la sociedad occidental durante años se muestran cada vez más frágiles y obsoletos, abre una fractura que cuestiona el origen y significado de muchas convenciones y prejuicios relacionados con la identidad, la autoría artística y la cultura popular, que puede verse como una interesante oportunidad de transformación social y reflexión ética.

Comprobamos cada día, cómo se está dando un inusitado interés por todo lo que concierne a la Educación en todas sus dimensiones y aspectos, posiblemente porque es el campo de batalla donde se conforman las subjetividades que construyen, y construirán, el mundo del futuro. Por ello nos ha parecido interesante abrir la reflexión sobre las contribuciones que desde la educación artística, y en particular desde la pedagogía teatral, se pueden hacer a la definición de subjetivaciones más comprometidas, porosas y permeables a su entorno. Ya que las artes escénicas, por su especificidad y trayectoria histórica, deberían estar especialmente indicadas para el reconocimiento de lo que Antonia de Vita (2012) denomina *creatividad social* y explorar sus posibilidades emancipatorias (Rancière, 2003).

Si hay algo que define el hecho teatral, más allá de las diversas formas que ha podido tomar a lo largo de su extensa vida, es su carácter efímero, ligado indisolublemente al aquí y al ahora, y su vinculación con lo colectivo. El arte escénico, a diferencia de otras formas artísticas, no puede darse sin la *colaboración* de, al menos, un *espectador*. El teatro se hace *con* otros y *para* otros. Desde la tragedia griega, todo personaje teatral se encuentra ante la disyuntiva: ¿qué debo hacer? Un dilema ético que pronto toma una posición política, ya que la solución es resultado de una labor colectiva que responderá también a los enigmas planteados en Edipo con una nueva interrogación: ¿quién soy? El *Yo* en Grecia es el *Ethos*, el que actúa desde un punto de vista ético, el que asume la responsabilidad de sus actos ante la polis.

En la identidad contemporánea esta dimensión se ha perdido entre explicaciones psicológicas que dejan a la persona aislada. Actrices, directoras, escenógrafas... y profesoras de arte dramático, seguimos hoy intentando responder a esa misma pregunta. Cada respuesta crea recorridos, muros y laberintos. Pero, sobre todo, cada decisión nos coloca en un lugar. Decía Roland Barthes (2000) "Soy aquel que tiene el mismo lugar que yo", situándonos sobre la compleja e indisoluble relación del espacio con la identidad, el individuo con la comunidad,

el teatro con la sociedad; donde el *impuro* espacio de *lo escénico* puede seguir siendo un territorio fértil en el que bucear en busca de, no sabemos si respuestas, al menos sí interesantes preguntas alrededor de qué somos, y dónde y porqué nos movemos y/o actuamos. En la intimidad de nuestro propio yo, y socialmente, como el nosotros exterior.

Cuestionamos, pues, nuestra *responsabilidad*, que no es otra cosa que nuestra *habilidad para responder* (Ridout, 2009) a: “¿qué debemos hacer?” Y nos hemos dado cuenta de que el lugar que ocupamos como docentes y como artistas no está desligado de nuestra experiencia vital, ni es distinto del que ocupamos como ciudadanas. Si ética y estética son lo mismo (Wittgenstein, 1997) y la estética no es otra cosa que el modo de naturalizar la ideología (Eagleton, 2006), la labor del profesorado de artes es algo más que transmisión de contenidos o técnicas, y se sitúa en el territorio de lo político, sobre todo en momentos como este en el que el debate estético es una abierta y declarada guerra cultural (Frank, 2008).

## 2. La educación teatral como espacio dialógico

Conceptos como *teatralidad* o *teatral* se aluden frecuentemente, y de manera despectiva, para definir la actual *escena política*, sin profundizar en posibles implicaciones, y significados más allá de la habitual y limitada identificación con *simulacro* y *espectáculo*. No deja de ser curioso teniendo en cuenta que las palabras *representación* y *público*, que definen la democracia occidental de los últimos siglos, fueron tomadas del lenguaje teatral. Quizás sería interesante hacer memoria, también en esta como en tantas otras cosas, y recordar que si bien *teatro* deriva del término griego *theatron*, que suele traducirse como *un lugar para ver*, un *theoros* es también un *embajador*. El teatro podría verse por tanto como una “embajada gracias a la cual se trae una historia de otro tiempo y/o lugar a los ojos y oídos de los espectadores” (Sennett, 1997, p. 62).

Concebimos el aula del mismo modo: como un lugar de debate de ideas, donde establecer diálogos con los *presentes* y con los *ausentes*, con los vivos y con los muertos... De ahí que hayamos denominado a nuestra práctica pedagógica *espiritismo dialógico* y que partamos de la consideración de que todo verdadero aprendizaje es fruto de una cadena de diálogos e interinfluencias, no siempre conscientes, y que toda creación es fruto de una *colaboración*.

Se trata de dejar de lado preconcepciones y prejuicios, trascender nuestras individualidades, y propiciar el encuentro de una comunidad de aprendizaje desjerarquizada y diversa. Por ello, más que enfrentarse a una estructura *dialéctica*, se trata de construir, o interpretar, un *espacio dialógico*, en el que lo importante no es *con-vencer*, sino escuchar e incluir, reconociendo que todo aprendizaje es un viaje, una travesía intrincada por un laberinto metafórico de encrucijadas y caminos donde es fácil desorientarse y perderse. Sobre todo si vamos solos.

Salir con éxito, como ocurre en el laberinto cretense, no implica solamente haber derrotado al Minotauro. Sino haber entrado en contacto con *el otro*, en la leyenda significativamente con *la otra*, y haber aceptado su ayuda y colaboración. De hecho, en las vueltas y revueltas del laberinto, el hilo crea nudos y se convierte en red. La red es el tejido de lo social, y lo social es el laberinto del teatro.

Todos somos a la vez, por tanto, Teseo y Ariadna y, como Ariadna, debemos devanar muchos ovillos. Como dice la ingeniera informática y reconocida hacker Marga Padilla, “es necesario

entender la lógica de las redes, dentro y fuera de internet, porque en ellas se da un cambio en la distribución del poder, y la dificultad es que sólo lo puedes entender participando y estando dentro". Entre otras cosas, porque solo se puede salir del laberinto si se ha entrado previamente y, una vez en su interior, al igual que en el sorprendente final del cuento de Borges, se ha descubierto que el Minotauro es un involuntario cómplice de una estructura que le tiene también a él mismo atrapado y aislado en un laberinto de paredes impermeables, y a veces invisibles.

El enemigo, por tanto, como en el caso de Edipo, es uno mismo: el ego, la competitividad y el individualismo. Somos nuestros propios minotauros, seducidos y engañados por un sistema que nos hace crueles y egoístas, y transforma nuestra creatividad en "el combustible de lujo del capitalismo contemporáneo" (Sibila, 2008, p. 13). Por eso es fundamental ese lugar de diálogo, de encuentro con la comunidad, porque es un sitio al que regresar, donde compartir la experiencia y recordar el sentido del viaje. No olvidar que se está allí para los otros, para evitar un sacrificio sangriento, es la única forma de eludir quedar atrapados para siempre.

### 3. Atravesando el laberinto de espejos y cristales

Al igual que el teatro no es sólo espectáculo y la comunicación no es mera transmisión de datos, la actividad pedagógica no debería desvincularse del desarrollo del espíritu crítico de un alumnado que no se resigna a aceptar el papel de mero receptor pasivo. La educación es a la vez performance, ritual y laberinto. La Historia del teatro y de la pedagogía teatral ha sido la lenta transformación de la plaza pública en el laberinto de espejos y cristal del parque de atracciones. Del espacio abierto donde se desarrolla la fiesta y el encuentro, a la sala teatral donde invisibles paredes impiden el contacto entre actores y público -la denominada cuarta pared-, y de los espectadores entre sí. Donde cualquier transgresión, como en la barraca de feria aludida, es castigada con algún coscorrón metafórico o literal.

Como ocurre en el resto de la educación, la educación teatral en su mayoría también es pedagogía capitalista (Vita, 2012) —competitividad, organización fordista y subordinación al mercado— y ha ahondado esta separación. La pedagogía artística, en general, enseña al alumno, futuro artista, a *pasar* por el laberinto respetando los límites, y a mirarse en los espejos. De este modo tenemos una escena de artistas domesticados, limitados y narcisistas. El único *Otro* que conoce el artista-alumno es él mismo, su imagen reflejada. Se ha desterrado de la escena y del aula toda alteridad y se han repoblado de fantasmagorías idénticas, de simulacros sin ánima.

Como profesoras de artes escénicas, nos toca reflexionar, y ayudar a nuestro alumnado a hacerlo, sobre el papel del artista hoy y sobre la conformación de la personalidad artística. No solo sobre cómo acabar con la separación artista-sociedad y cómo restituir el teatro al terreno de lo social y a la comunidad, sino también sobre esa separación del alumno consigo mismo, y su identificación con su reflejo, con una ilusión.

Si la personalidad del artista renacentista y barroco se relacionaba con la melancolía, el humor negro y la influencia saturnina (Wittoker y Wittoker, 1982), y la personalidad capitalista se entendía como esencialmente esquizofrénica (Deleuze y Guattari, 1985-1994), la caja de espejos que es la escena en la que está encerrado el artista neoliberal, en realidad una caja china, un

laberinto del que no existe salida, conforma personalidades sociópatas: egocéntricas, extrovertidas, hedonistas, impulsivas, sin responsabilidad y sin empatía, con tendencia al ejercicio de control y poder. Definición clínica idéntica a la del individuo neoliberal según el economista Kumar Sen (1986).

En este contexto, el reto de confrontar al artista-alumno a su dimensión social y, por tanto, a su dimensión ética, no es distinto del de conectarle con su yo y su identidad; pero no en el sentido neoliberal, que ha reducido el significado de ambas palabras a *ego* e *identificación*, sino entendiendo la personalidad artística como un proceso de individuación que solo surge del encuentro con el Otro, una vez que caen las máscaras y las apariencias, reconociendo aquello que nos iguala y nos distingue de los demás. En este sentido, la personalidad artística singular sólo puede ser una subjetividad colectiva o una identidad expandida. Ese bien tanpreciado de la originalidad solo aparece cuando se llega al origen de las cosas y de uno mismo con los otros.

Peter Sellars, el director más excéntrico de la escena internacional contemporánea, afirma “There’s an idea that opera is some useless entertainment for rich people and has no larger civic function. And for me it’s really the opposite” (Gourski, 2014). De ahí que su *Hércules*, de Handel, para la Ópera de Chicago, fuese realizada en colaboración con veteranos sin hogar de la ciudad. Alvis Hermanis entiende su teatro conectado con el entorno hasta el punto de que *Long Life* surgió de la preocupación por los ancianos del barrio de Riga en el que está su teatro, sus problemas y soledad, y la escenografía del mismo se realizó con los objetos donados por ellos. Igualmente ocurre con Edith Craig y Joan Littlewood, directoras comprometidas y famosísimas en sus respectivas épocas, o la reconocida Anne Bogart, quien escribe sobre todo esto en su reciente *Antes de actuar*.

La metodología con la que proponemos a nuestro alumnado este encuentro honesto con los otros artistas-alumnos y con la comunidad es una pedagogía colaborativa y una pedagogía de choque, una pedagogía mágica que nos permita atravesar cristales que no existen, aprender a preguntar a los espejos para que sus respuestas no nos engañen y, como faquires, estallar los reflejos y pisotear sus cristales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Barthes, R. (2000). *Fragmentos de un discurso amoroso*. Madrid: Siglo XXI.
- Bogart, A. (2015). *Antes de actuar. La creación artística en una sociedad inestable*. Madrid: Alba.
- Deleuze, G. y Guatari, F. (1985). *El Anti-Edipo: Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. Y Guatari, F. (1994): *Mil Mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Pretextos.
- Eagleton, T. (2006): *La estética como ideología*. Madrid: Trotta.
- Gourski, N. ( 2014). Not to perish: Peter Sellars on Hercules, Handel’s poignant examination of psychic breakdown. Recuperado de:  
<http://www.coc.ca/ExploreAndLearn/NewToOpera/OnlineLearningCentre/ParlandoTheCOCBlog.aspx?EntryID=32835>

- Laferrière, G. (1997). *La pedagogía puesta en escena. El artista-pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje*. Ciudad Real: Ñaque.
- Padilla, M. (2012). *El kit de la lucha en Internet*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Rancière, J. (2003). *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Barcelona : Laertes.
- Ridout, N. (2009). *Theatre & Ethics*. Hampshire - New York : Palgrave Macmillan.
- Sen, A. K. (1986). Los tontos racionales: una crítica de los fundamentos conductistas de la teoría económica. En F. Hahn & M. Hollis (Comps.) *Filosofía y teoría económica* (pp. 172-217). México: FCE.
- Sennett, R. (2002). *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza.
- Sibila, P. (2008): *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires : Fondo de Cultura Económico.
- Vita, A. (2012). *La creación social. Relaciones y contextos para educar*. Barcelona: Laertes.
- Wittgenstein, L. (1987). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid: Alianza.
- Witkower, R. Y Wittkower, M. (1982). *Nacidos bajo el signo de Saturno. Genio y temperamento de los artistas desde la Antigüedad hasta la Revolución Francesa*. Madrid: Cátedra.
- Frank, T. (2008). *¿Qué pasa con Kansas?* Madrid: Acuarela Libros.

# Creando desde el ciberespacio: intercreatividad y sMOOC

Creating from the cyberspace: intercreativity and sMOOC

**JULIA MAÑERO CONTRERAS** | [julia-mc@hotmail.es](mailto:julia-mc@hotmail.es)  
UNIVERSIDAD DE SEVILLA | ESPAÑA

Recibido: 18 de mayo 2017 | Aceptado: 30 de junio de 2017

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2018.i01.04>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA

Cómo citar este artículo:

Mañero-Contreras, J. (2018). Creando desde el ciberespacio: intercreatividad y sMOOC. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 1, 35-42.

Resumen:

Asumiendo la relevancia de las nuevas tecnologías en el panorama educativo, pretendemos establecer una serie de consideraciones en relación con una nueva tipología de cursos, los Massive Open Online Course(s), el fenómeno creciente del siglo XXI conocido por su acrónimo MOOC(s). La importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida, ha posicionado a los MOOCs como una alternativa o complemento a la formación tradicional en la actual sociedad del conocimiento. Esta situación, ha suscitado críticas referente al carácter pedagógico de los mismos, ya que la mayoría trasladan la misma metodología del aula al contexto online. Desde este estudio nos planteamos si realmente un nuevo surgimiento, los sMOOC (social MOOC), desarrollan una pedagogía más crítica, alejada de la comúnmente formal, dónde el concepto de intercreatividad, puede verse desarrollado y potenciado.

Palabras Claves:

Digital; Educación; Intercreatividad; MOOC; sMOOC

Abstract:

Assuming the importance of new technologies in the educational landscape, we intend to establish a number of considerations regarding a new type of courses, Massive Open Online Course (s), the growing phenomenon of XXI century known by its acronym MOOC(s). The importance of learning throughout life, has positioned MOOCs as an alternative or complement to traditional training in today's knowledge society. This situation has given rise to criticism regarding their pedagogical nature, because most of them transfer the same methodology from classroom to an online context. From this study we consider whether a new emergence, the sMOOC (social MOOC), develop a more critical pedagogy, away from one that is usually formal, where the concept of intercreativity can be developed and enhanced.



Key Words:

Digital; Education; Intercreativity; MOOC; sMOOC.

## 1. Introducción y propósitos

Con el surgimiento de los Massive Open Online Courses en el año 2008, también conocidos como MOOC, en 2008, Stephen Downes y George Siemens añadieron el concepto de masivo a los ya implementados cursos abiertos y en línea (Sánchez-Vera, León-Urrutia, y Davis, 2014). Los MOOC pueden ser categorizados según la pedagogía que desarrollan y aunque en su totalidad se encuentran ubicados en el contexto online, atienden en la mayoría de ocasiones a una pedagogía formal, no nutriéndose de las particularidades del propio contexto en el que se llevan a cabo. Podríamos hablar por tanto, de una pedagogía deslocalizada y que no atiende a conceptos tan demandados en la actualidad, como son la capacidad crítica y creativa del capital humano.

En la actualidad una de las plataformas españolas que ofrecen MOOC, la plataforma ECO Learning, ha sido participe de un proyecto a través del cual ha surgido una nueva tipología de MOOC, los Social MOOC en adelante, sMOOC (Osuna y Camarero, 2016). Estos se diferencian en su fundamentación ya que, deciden desarrollar una pedagogía innovadora, relacionándola con las particularidades del contexto, incluyendo para este desarrollo el carácter social y el concepto de intercreatividad, ideal promovido por Berners-Lee: “la intercreatividad es el proceso de hacer las cosas o resolver problemas juntos. Si la interactividad no es sólo sentarse pasivamente delante de una pantalla, entonces la intercreatividad no es solo sentarse frente a algo interactivo” (Berners-Lee 1999, p. 156).

Por tanto, desde este estudio tratamos de analizar las peculiaridades de esta nueva tipología, ver en qué medida su pedagogía se adecúa con las necesidades del alumnado y de forma complementaria analizar la importancia de la creatividad en términos educativos.

A continuación presentamos los objetivos de estudio de los que partimos a la hora de orientar nuestra investigación:

### *Objetivo primario*

1. Describir el fenómeno sMOOC desde una ejemplificación concreta en relación con la pedagogía utilizada y el aprendizaje propuesto.

### *Objetivos secundarios*

1. Reflexionar sobre cómo la pedagogía propuesta desde un sMOOC contribuye al conocimiento común y la actitud crítica del alumnado.
2. Evaluar cómo los sMOOC pueden favorecer del desarrollo de la creatividad en el alumnado, tras analizar las particularidades del contexto y la pedagogía que desarrollan.

## 2. Marco teórico

El presente estudio se enmarca en un contexto que fue denominado por Toffler (1997) como “la tercera ola”, una época de importantes cambios y de tensión en todos los aspectos que configuran la sociedad. Una sociedad, actualmente denominada sociedad del conocimiento, en la que el conocimiento es la mayor fuente de poder adquiriéndose siguiendo a varios autores en gran medida a través de las nuevas tecnologías (Battro y Denham, 2007; Rodrigues, 2003; Torres y Gago, 2014). Un conocimiento que se muestra en cambio y evolución constante, debido en gran parte al hecho de que todos nos convertimos en productores y consumidores de información, siendo entes activos en el tratamiento de la misma. Incluso, podríamos afirmar que el conocimiento se construye entre todos y no por una minoría centralizada.

En este contexto social, resulta pertinente realizar una reflexión respecto de la cultura, en un ambiente donde los nuevos avances tecnológicos abarcan prácticamente todos los aspectos de nuestra vida diaria. Cuando hablamos de sociedad de conocimiento ponemos de manifiesto un nuevo paradigma tecnológico, donde Internet subyace como figura principal (Castells, 2003). Internet ha posibilitado que la cultura traspase cualquier límite espacio-temporal.

Resultado de este paradigma social y cultural, es el hecho de que cada vez resulte más imprescindible fomentar el aprendizaje continuo a lo largo de la vida. Por ello, se necesita plantear la educación y el proceso de aprendizaje desde otra óptica y perspectiva. La (re)generación de conocimiento es más que una imposición, un requisito si queremos adaptarnos socialmente. Actualmente, los términos inteligencia y almacenamiento de información, no guardan una estrecha relación, vinculándose más la inteligencia con la capacidad de adquirir y manejar de forma crítica el conocimiento en vez de con la extendida práctica de acumularlo indiscriminadamente (Bauman, 2007).

Por tanto, cabe reflexionar sobre qué sentido tiene seguir transmitiendo los conocimientos como se ha venido haciendo en el aula tradicional, en un contexto novedoso y con infinitas posibilidades como es la red. Carlos Escaño sugiere que estas peculiaridades del contexto pueden o bien ser aprovechadas o bien obviadas negando sus posibilidades (Escaño, 2013). Por este motivo, resulta novedoso e innovador aunar dos fenómenos inherentes al contexto digital y recientes: los Massive Open Online Courses, de ahora en adelante MOOC y la intercreatividad, ambos conceptos auspiciados por y para la red.

Antes de profundizar en el primero de los conceptos, es necesario hacer notar que de poco sirve el hecho de usar las nuevas tecnologías con el mismo fin que las antiguas, es decir, un proceso de enseñanza vertical donde no hay espacio para la crítica y la reflexión. Por consiguiente el cambio educativo no se focaliza en usar únicamente las nuevas tecnologías, sino en la forma en las que enseñamos y aprendemos. El uso de las nuevas tecnología no supone un cambio educativo en sí mismo, ya que por ellas mismas no ejecutan un proceso de aprendizaje nuevo, en otras palabras deben incidir en una mejora y evolución pedagógica (Kalantzis y Cope, 2009).

## 2.1. MOOC e intercreatividad

El movimiento MOOC, como concepto educativo, obtuvo desde sus comienzos mucha popularidad en los Estados Unidos por encima de cualquier otro país (Hew y Cheung, 2014) ya que simplemente tenemos que basarnos en estudios como es el caso del realizado por Poy y Gonzales-Aguilar (2014) en el que realizan una recopilación de las plataformas más populares para desarrollar MOOC en el 2013 y la gran mayoría son de origen estadounidense.

Promoviendo un cambio radical en la metodología de aprendizaje y enseñanza, rompen con el esquema lineal que ha predominado tradicionalmente. Promueven una implicación más evidente del estudiante en estos procesos, ya que puede elegir la dirección en la que explora el contenido de aprendizaje (Torres y Gago, 2014).

No solo permiten que el estudiante sea un ente activo en el proceso de aprendizaje, sino que de igual forma, son los propios alumnos los que deciden su itinerario y cómo desean formarse sin que existan limitaciones y barreras espacio-temporales. Los MOOCs incitan a esto, en ellos “los alumnos se convierten, también, en generadores de contenido y de conexiones entre distintos aspectos del curso” (Vázquez-Cano y López, 2014, p.5). Del mismo modo, y relacionándolo con el concepto de intercreatividad, ofrecen posibilidades muy relevantes como herramientas participación e interacción. (Torres y Gago, 2014, p. 18).

El hecho de que los MOOC estén evolucionando continuamente se ve claramente en el surgimiento de nuevas tipologías de estos cursos aunque todos tienen un pilar común, no enfocarse en “lo abierto” del contenido, sino en las prácticas educativas abiertas (Chiappe, Hine, y Martínez-Silva, 2015). La diferencia radica en la pedagogía sobre la que se sustentan según Castaño, Maíz, y Garay (2014) como podemos ver a continuación.

La mayoría de los autores consideran dos tipos de MOOC fundamentales, como es el caso de Rodríguez (2012), que analiza en profundidad los dos modelos más asentados, por un lado los c-MOOC, de origen conectivista y basados en la colaboración y la formación del conocimiento entre todos, más concretamente podemos afirmar que “aprender consiste en crear una red externa de nodos, donde interconectamos y formamos fuentes de información y conocimiento” (Bartolomé y Steffens, 2014, p. 96).

En segundo lugar los x-MOOC, más conocidos como MOOC de forma general o “Modelo Stanford” (Castaño et al., 2014, p. 20), son más tradicionales, se basan en los contenidos e ideales conductuales y en plataformas como Coursera (de origen estadounidense) se introducen foros de discusión o evaluación por pares.

## 2.2. Social MOOC, sMOOC

Posterior a estos estudios, surge una nueva perspectiva que engloba a un nuevo tipo de MOOC, los sMOOC (Social MOOC), que forman parte del proyecto ECO Learning:

“El proyecto ECO ( aprendizaje electrónico , Comunicación y Open-Data, : Massive Mobile , Ubicuo y Aprendizaje Abierto) fue creado para diseñar y poner en práctica MOOCs en los centros regionales con el objetivo final de instruir profesores en todos los niveles educativos [...]” (Osuna y Camarero, 2016, p. 117).

Los Social MOOC, están basados en el conectivismo y en el constructivismo social, y ambos abogan por la intercreatividad, como proceso para crear conocimiento. Apostando por un aprendizaje ubicuo y con unos criterios diferenciales, parecen situarse lejos de los demás tipos de MOOC conocidos hasta la fecha. Se denominan así mismos “sociales” porque su aprendizaje está determinado por la participación y la interacción social entre los participantes (Osuna y Camarero, 2016).

Retomando el término de intercreatividad, como concepto reciente y determinante en esta nueva tipología de cursos MOOC, es imprescindible señalar que alude al hecho de construir entre todos, ser creativos juntos en el ciberespacio, mediante una filosofía de apertura basada en licencias abiertas (Berners-Lee, 2000). Según el autor, el término interactividad guarda relación con una la interacción llevada a cabo entre humanos y máquinas, por lo que intercreatividad sería más adecuado para definir el hecho de resolver tareas entre dos o más personas.

Debido a que el concepto de intercreatividad, no ha sido ampliamente estudiado (Restrepo Quevedo, 2016), nos parece relevante atender a los conceptos independientes de interacción y creatividad, para subrayar la importancia de los mismos en relación con la educación en la conclusiones que se exponen.

### 3. Metodología

Al no existir un gran volumen bibliografía sobre los Social MOOC en concreto, el estado del conocimiento del tema elegido es muy vago, por lo que podríamos definirla como una investigación de carácter exploratoria con una finalidad descriptiva del fenómeno en cuestión. Siguiendo a Clares (2005) la metodología que se utiliza en este tipo de estudios es bastante flexible y amplia por tanto nuestra investigación dispuso de dos enfoques:

1ª Cuantitativos: se estudiaron hechos concretos.

2ª Cualitativos: se estudiaron los discursos interpretativos de los hechos.

Debido a nuestro interés por triangular la investigación, varios fueron los sujetos investigados. En un primer plano y cómo objeto principal, se formó parte de un sMOOC desde un rol participante, el denominado *sMOOC: Paso a Paso* llevado a cabo en la plataforma Eco Learning.

Eco Learning es una plataforma integrada en el proyecto ECO: Elearning, Comunicación y Open-data. Este proyecto es financiado por el CIP de la Comunidad Europea y en él participan universidades de índole internacional y nacional.

Para el análisis del sMOOC, nos servimos de una técnica interactiva, la observación participante. Mediante un estudio de caso, se evaluaba sistemáticamente el sMOOC desde una óptica interna (como participante) y al mismo tiempo desde una óptica externa (como observador). Las actividades y observaciones se recogieron mediante un diario de campo, acompañando las anotaciones escritas con imágenes fotográficas.

En un segundo plano y de forma complementaria, se investigaron algunos participantes en concreto. La muestra seleccionada fue completamente aleatoria, ya que se pidió participación

a través del foro del sMOOC y las redes sociales. Así pues, el número total de sujetos encuestados fueron 52, lo que representa un 68% de la población total. Debido a que la muestra recogida no se acoge a los índices de fiabilidad y validez necesarios, los datos que aquí se muestran son meros indicadores para posibles líneas futuras de investigación y no pretenden establecer conceptos objetivos o de índole universal.

La técnica empleada fue un cuestionario de elaboración propia formado por 10 preguntas, 9 de las cuales eran de estandarización cerrada y una de ellas abierta con el objetivo de recoger la opinión personal de los sujetos encuestados.

El cuestionario fue validado por 4 expertos en materia de educación y nuevas tecnologías y para la validación se tuvieron en cuenta la adecuación y la pertinencia de los ítems propuestos.

En relación con el concepto de creatividad, se realizó un análisis de libros y artículos que versaban sobre el tema y se relacionaron algunas conclusiones extraídas de los mismos con el análisis que anteriormente se había llevado a cabo los sMOOC, su contexto y su pedagogía utilizada.

## 4. Resultados y/o conclusiones

La pedagogía empleada por los Social MOOC se adapta al contexto y a la cultura social actual. El rol participante que este tipo de MOOC invita a adoptar al estudiante, tanto en la web 2.0 y las redes sociales, es muy similar al que adoptamos en nuestra vida privada. Se hace visible por tanto que la participación y el aprendizaje colaborativo son los ejes fundamentales de los sMOOC. Una muestra de ello es que desde el primer momento se instó por medio de actuaciones y actividades a participar activamente.

Podríamos afirmar por tanto que los social MOOC sí presentan una pedagogía innovadora con respecto a las demás tipologías de MOOC. El carácter social de los mismos es la principal diferencia con otros tipos de MOOC como es el caso de los x-MOOC en el que la pedagogía empleada se asemeja más a una tradicional, donde el estudiante realiza un aprendizaje del tipo individual. Como pudimos comprobar, en los sMOOC aprendemos a través de la interacción con el resto de los participantes en las distintos canales de participación disponible, la propia plataforma y las redes sociales.

Este carácter social siguiendo a autores como Mihály Csíkszentmihályi al cual hacen alusión Marina y Marina (2013) en su libro *El aprendizaje de la creatividad*, potenciaría la creatividad, ya que se cree que no se produce en la mente de la persona, sino en la interacción de esta con su contexto sociocultural.

En segundo lugar, reflexionando sobre cómo un sMOOC contribuye al conocimiento común, pudimos concluir exponiendo que debido a la propuesta metodológica, formas de evaluar y canales de participación, la creación de conocimiento común se ve favorecida por este tipo particular de MOOC.

Podemos afirmar que el conocimiento común se ve facilitado, ya que son numerosas las vías de participación, no solo en la propia plataforma sino en las redes sociales en la que tiene visibilidad el proyecto.

Dicho conocimiento común, así como una buena participación por parte de los estudiantes, se ve influenciada por la libertad de aprendizaje que sienten las personas matriculadas en este tipo de cursos. Tomando como referencia a Rogers (1980) la enseñanza debe estar centrada en el alumno con un enfoque no estructurado. Algunas cuestiones a tener en cuenta a la hora de facilitar este tipo de aprendizaje serían; autenticidad en el facilitador, el aprecio o la confianza en él y una comprensión empática, valores que en cierta medida reúne un MOOC. Esta libertad en el aprendizaje, deberá dejar fluir el potencial creativo de cada uno de nosotros.

El hecho de que se realice un aprendizaje grupal hace que “el potencial creativo del individuo mejore...” (Sanz de Acebo, 2007, p. 162). Este mismo autor hace alusión a Osborn (1953) y Torrance (1972) para apoyar la idea de que el trabajo en grupo estimula la creatividad.

Aunque el concepto de creatividad no tiene una definición consensuada, varios son los autores como Sterberg o Lubort (1991) que opinan que el entorno o la presión ambiental puede fomentar o inhibir la creatividad. Apoyando esta idea, cabe resaltar que es indiscutible el hecho de que surjan más ideas trabajando en grupo que de forma individual y que por tanto la creatividad sea mayor en grupos heterogéneos.

Un estudio realizado en 2012 por Martín y Martín concluye afirmando “que la enseñanza de la creatividad constituye uno de los pilares claves de la educación del siglo XX” (Martín y Martín, 2012, p. 2). Por este motivo y debido a las conclusiones expuestas a lo largo de este apartado, concluimos ratificando la importancia de la intercreatividad como concepto educativo en el contexto online y su proyección a través de los Social MOOC como recurso educativo abierto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Bartolomé, A., & Steffens, K. (2014). ¿Son los MOOC una alternativa de aprendizaje? *Comunicar*, 21(44), 91-99.
- Battro, A. M., & Denham, P. J. (2007). *Hacia una inteligencia digital*. Buenos Aires : Academia Nacional de Educación.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Berners-Lee, T. (2000). *Tejiendo la red*. Siglo XXI de España.
- Castaño, C., Maíz, I., & Garay, U. (2014). Diseño, motivación y rendimiento en un curso MOOC cooperativo. *Comunicar*, 21(44), 19-26.
- Castells, M. (2003). La dimensión cultural de internet. *Andalucía educativa*, 36, 7-10.

- Chiappe, A., Hine, N., & Martinez-Silva, J.-A. (2015). Literatura y práctica: una revisión crítica acerca de los MOOC. *Comunicar*, 21(44), 09-18.
- Escaño, C. (2013). Educación move commons. Procomún, cultura Libre y acción colaborativa desde una pedagogía crítica, mediática y e-visual. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(2), 319-336.
- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2014). Students' and instructors' use of massive open online courses (MOOCs): Motivations and challenges. *Educational Research Review*, 12, 45-58.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2009). *Ubiquitous Learning*. Chicago: University of Illinois Press.
- Marina, J. A., & Marina, E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Barcelona: Ariel.
- Martín, L. R., & Martín, I. R. (2012). Creatividad Y Educación. *Prisma Social*, (9), 311.
- Osuna, S., & Camarero, L. (2016). The ECO european project: A new MOOC dimension based on an intercreativity environment. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(1), 117-125.
- Poy, R., & Gonzales-Aguilar, A. (2014). Factores de éxito de los MOOC: algunas consideraciones críticas. *Iberian Journal of Information Systems and Technologies*, 1(e1), 105-118.
- Restrepo-Quevedo, D. A. (2016). *Intercreatividad en potencia. Diseño de ambientes virtuales de aprendizaje potenciadores de participaciones creativas*. Universidad de Caldas.
- Rodriguez de Almeida, R. (2003). *De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento: la sociedad del bit*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Rodríguez, O. (2012). MOOCs and de Al-Stanford like courses: Two Successful and Distinct Course Formats for Massive Open Online Courses.
- Rogers, C. R. (1980). *Libertad y creatividad en la educación: el sistema «no directivo»*. Barcelona [etc.]: Paidós.
- Sánchez-Vera, M.-M., León-Urrutia, M., & Davis, H. (2014). Desafíos en la creación, desarrollo e implementación de los MOOC: El curso de Web Science en la Universidad de Southampton. *Comunicar*, 21(44), 37-44.
- Sanz de Acebo, M. L. (2007). *Creatividad individual y grupal en educación*. Madrid: S.A EIUNSA.
- Toffler, A. (1997). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janes.
- Torres, D., & Gago, D. (2014). Los Moocs Y Su Papel En La Creación De Comunidades De Aprendizaje Y Participación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(1), 13-34.
- Vázquez, E., & López, E. (2014). Los MOOC y la educación superior: la expansión del conocimiento. *Profesorado*, 18, 3-12.

# Una experiencia de educación para la participación

An experience of education for participation

**FERNANDO DE LA RIVA RODRÍGUEZ** | [fdelariva@gmail.com](mailto:fdelariva@gmail.com)

COLECTIVO DE EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN (CRAC) | ESPAÑA

**ANTONIO MORENO MEJÍAS** | [moreno.crac@gmail.com](mailto:moreno.crac@gmail.com)

COLECTIVO DE EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN (CRAC) | ESPAÑA

Recibido: 15 de abril 2017 | Aceptado: 25 de mayo de 2017

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2018.i01.05>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA

Cómo citar este artículo:

De la Riva-Rodríguez, F. & Moreno-Mejías, A. (2018). Creando desde el ciberespacio: intercreatividad y sMOOC. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 1, 43-51.

Resumen:

La participación social y ciudadana es una condición para el desarrollo de una democracia auténtica, de una democracia participativa que, a su vez, es necesaria para que se produzcan procesos profundos de cambio social, capaces de hacer posible una sociedad más justa, igualitaria y libre. Por eso surgieron, surgen y surgirán metodologías e iniciativas creativas que tratan de servir al desarrollo de esos procesos de empoderamiento ciudadano. Ese es, en buena parte, el sentido de metodologías como la Animación Sociocultural, el Desarrollo Comunitario o la Educación Popular. Y ese es el escenario metodológico en el que nace el Centro de Recursos para Asociaciones de Cádiz y la Bahía (CRAC en adelante), y en el que ha vivido —y mutado— durante casi dos décadas.

Palabras Claves:

CRAC; participación social; empoderamiento ciudadano; educación y cooperación.

Abstract:

Social and civic participation is a condition for the development of an authentic democracy, of a participatory democracy that, in turn, is necessary for profound processes of social change to take place, capable of making possible a more just, egalitarian and free society. For this reason, creative methodologies and initiatives that try to be useful for the development of these processes of citizen empowerment that have emerged and will keep on emerging. That is, in good part, the sense of methodologies such as Sociocultural Animation, Community Development or Popular Education. And that is the methodological scenario in which the Resource Center for Associations of Cádiz and La Bahía (CRAC) was born, and in which it has lived -and mutated- for almost two decades.

Key Words:

CRAC; social participation; citizen empowering; education and cooperation.





*Figura 1.* Imagen del Colectivo de Educación para la Participación – CRAC (2015).

## 1. Educación para el empoderamiento ciudadano

La Participación Social y Ciudadana es una condición para el desarrollo de una democracia auténtica, de una democracia participativa que, a su vez, es necesaria para que se produzcan procesos profundos de cambio social, capaces de hacer posible una sociedad más justa, igualitaria y libre.

Pero la Participación Social y Ciudadana, para tener éxito y poder alcanzar sus objetivos transformadores, precisa que se lleven a cabo procesos de aprendizaje, personales y colectivos, no formales e informales, que hagan posible que las energías colectivas se articulen y se organicen, que faciliten el empoderamiento de la ciudadanía, de los distintos sectores y grupos sociales.

Por eso surgieron, surgen y surgirán metodologías e iniciativas que tratan de servir al desarrollo de esos procesos de empoderamiento ciudadano. Ese es, en buena parte, el sentido de metodologías como la Animación Sociocultural, el Desarrollo Comunitario o la Educación Popular. Y ese es el escenario metodológico en el que nace el Centro de Recursos para Asociaciones de Cádiz y la Bahía (CRAC en adelante), y en el que ha vivido –y mutado– durante casi dos décadas.

## 2. Un breve repaso a la historia del CRAC

### 2.1. Los orígenes (1998-2001)

Cuando nace el CRAC en 1998, define su misión como: "fortalecer la iniciativa social, el desarrollo de los Movimientos Sociales, para avanzar hacia una sociedad más democrática, justa y solidaria", y la concreta:

El CRAC es una organización solidaria, independiente, sin ánimo de lucro, que busca, desde 1998, produce y facilita recursos y servicios a las asociaciones y colectivos sociales, en especial a las pequeñas y medianas organizaciones, para contribuir a mejorar su organización interna y su acción social, y contribuir al conocimiento mutuo, a la comunicación y la cooperación, a la construcción de redes entre ellas (CRAC, 2003, p. 163).

Sus primeras actividades se centran en la organización y dinamización de espacios de encuentro entre asociaciones y colectivos, las Muestras-Encuentro de Movimientos Sociales, que se inician en enero de 1999 en Cádiz y se desarrollan en los años siguientes por las distintas poblaciones de la Bahía. Así mismo, se realizan distintos Ciclos de Debates y se inicia una publicación periódica en papel, "ENREDANDO", dedicada al mundo asociativo. También se emprende la publicación de una colección de materiales de formación y autoformación, los "Cuadernos Prácticos para Asociaciones" y se promueven y desarrollan distintas acciones formativas, como los "Cursos de Bolsillo", centrados en temas concretos de la dinámica organizativa.

Es en esta primera etapa cuando se pone en marcha un portal de información asociativa en Internet, Redasociativa.org, y se lleva a cabo un gran esfuerzo por dotar a las asociaciones de páginas web propias.

Otra experiencia destacada de este periodo es la Escuela de Asociaciones del Norte de Marruecos, en colaboración con la Red de las Dos Orillas y la Red Chabaka, que formará, durante más de 4 años a un gran número de activistas y dirigentes de asociaciones civiles en aquella orilla del Estrecho de Gibraltar.

### 2.2. Una etapa de construcción (2002-2009)

Los años siguientes suponen el fortalecimiento de las líneas de trabajo iniciadas en la etapa anterior.

Se refuerzan las iniciativas dirigidas a posibilitar el encuentro y la reflexión colectiva entre las iniciativas sociales, proyectándose más allá del ámbito territorial de la bahía gaditana, y se ponen en marcha —en 2004, en Cádiz— los Encuentros de Educación para la Participación.

Se desarrollan numerosas actividades de formación asociativa (Escuelas de Asociaciones, Escuelas de Barrio, Escuela Itinerante de Asociaciones, etc.) y se pone en marcha, en cooperación con la asociación extremeña ACUDEX, una Escuela Virtual de Asociaciones en Internet que lleva a cabo múltiples cursos presenciales-virtuales dirigidos al mundo asociativo, muchos de ellos en colaboración con distintas administraciones municipales y regionales.

Se completa la colección de “Cuadernos Prácticos para Asociaciones” que se traducen a las distintas lenguas del Estado Español, distribuyéndose miles de ejemplares por todo el territorio gracias a la vinculación con la Fundación Esplai. Se incrementa la conexión y el establecimiento de redes, tanto a nivel local y regional como nacional, y se llevan a cabo distintas iniciativas para el fortalecimiento de la cooperación y el trabajo en red entre asociaciones, como el proyecto Pueblos Solidarios (en colaboración con la Diputación de Cádiz).

También se fortalece el trabajo dirigido a posibilitar la apropiación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las organizaciones sociales, poniéndose en marcha un Aula Conecta de alfabetización digital, multiplicándose el número de webs asociativas en el portal Redasociativa, y consolidándose la experiencia de la Escuela Virtual de Asociaciones.

Se pone en marcha una de las iniciativas más emblemáticas del CRAC, el Proyecto Creando Futuro dirigido a facilitar la educación para la participación de las personas jóvenes, que se inicia en la provincia de Sevilla (en colaboración con la Diputación de Sevilla) y tendrá una gran proyección posterior en todo el territorio nacional.

### 2.3. Y llegó la crisis. El tiempo de las organizaciones líquidas (2010-2016)

La llamada “crisis económico-financiera” (que preferimos interpretar como una gran estafa global) tiene una repercusión directa en el desarrollo del CRAC.

Son tiempos de profundos cambios sociales, también en los modelos organizativos. Vivimos un periodo de crisis sistémica, los problemas se agravan y los recortes sociales (y en lo social) son un hecho. Cada día se hace más difícil el desarrollo de las actividades que se venían realizando y el sostenimiento de los proyectos, lo que obliga a adaptar las formas de organización y funcionamiento.

Los desafíos son los mismos que tiene la mayoría de entidades de iniciativa social, pero en el caso del CRAC también cambia el contexto en que se venía desarrollando el proyecto: en esta etapa, a diferencia de lo que ocurría en los orígenes, existen políticas públicas y otras organizaciones sociales dedicadas al fortalecimiento del tejido asociativo desde estrategias de formación, dinamización e incorporación de las TIC, lo que hace más prescindible la existencia de un “centro” como el CRAC.

Así, el CRAC se reinventa como colectivo social, con formas de organización más abiertas, más líquidas, un enfoque más “deslocalizado” y global de la intervención, aunque continúan desarrollándose acciones locales, apostando por las alianzas con otras iniciativas y organizaciones para sumarnos y sumar otras personas y colectivos al desarrollo de nuevas propuestas.

En esta etapa presente, se refuerzan ciertas líneas de acción que tienen que ver con la formación y el acompañamiento de procesos, la producción de herramientas prácticas, el impulso de procesos de renovación e innovación en el tejido asociativo solidarios (como el Proyecto Sinergias), la consolidación y auto-empoderamiento del proyecto Creando Futuro (que crea su propia Red a nivel estatal), etc.

### 3. Algunos principios metodológicos de la acción del CRAC

A lo largo de la experiencia del CRAC han ido madurado algunos principios metodológicos como referencia constante de la intervención:

#### 3.1. La conciencia de la dimensión política y la dimensión pedagógica de la intervención social

En todo momento hemos tenido presente que la intervención social dirigida al empoderamiento de las personas y los colectivos sociales, al fortalecimiento de los movimientos y las redes sociales, tiene una clara dimensión política, un sentido crítico y una vocación transformadora del sistema dominante.

No trabajamos —solamente— para fortalecer la participación social con una intención finalista, por el valor mismo de la participación, sino —también y sobre todo— como un medio para construir otro mundo posible, una sociedad más justa, igualitaria y solidaria. En la conciencia de que ese fin solo es alcanzable mediante la implicación participativa y la acción colectiva organizada de todos los grupos y sectores sociales víctimas del sistema dominante injusto y depredador.

Del mismo modo, ese enfoque político requiere necesariamente de un enfoque pedagógico. O sea, el objetivo de la participación transformadora y el empoderamiento ciudadano solo es posible como resultado de un proceso de aprendizaje (y des-aprendizaje) personal y colectivo que haga posible la apropiación de los valores, las aptitudes y actitudes, las habilidades sociales y organizativas necesarias para hacer posible y socialmente eficaz la acción transformadora.

#### 3.2. La participación, el protagonismo de las organizaciones y colectivos sociales

En nuestra práctica de acción buscamos en todo momento que las personas —individual y colectivamente— sean los sujetos principales y protagonicen sus propios cambios. Eso se traduce en la búsqueda y aplicación de métodos y técnicas que primen la reflexión colectiva, la libre expresión y la iniciativa (pensar, decir y hacer) de las personas y los grupos.

Esto subraya también el papel fundamental del Tercer Sector y de los procesos de articulación y organización social en todas sus formas (colectivos informales, asociaciones, plataformas, redes, movimientos...). Esta heterogeneidad del tejido asociativo, y la necesidad de herramientas para la gestión de esa diversidad y la construcción colectiva desde ella, y particularmente ante la obsolescencia y el agotamiento de los viejos modelos organizativos, pone en evidencia la importancia de la recreación de nuevas formas organizativas.

### 3.3. La utilización de técnicas y dinámicas creativas

Los procesos de aprendizaje y construcción colectiva requieren de herramientas apropiadas, y nos referimos no solo a su eficacia “aprehendedora” sino a la necesidad de ser comprendidas y poder ser aplicadas por los propios grupos y colectivos sociales.

Desde el origen del CRAC, constatamos el poder del aprendizaje mediante la experiencia, partiendo de la propia realidad, de la propia práctica —personal y colectiva— como objeto de la reflexión y campo del aprendizaje.

Nuestra acción nos ha reafirmado continuamente la confianza plena en la creatividad colectiva. Los grupos son naturalmente inteligentes y, con frecuencia, la tarea de la persona facilitadora de los procesos se centra en eso precisamente, en facilitar —mediante las herramientas adecuadas— los procesos que los grupos son perfectamente capaces de recorrer en su empoderamiento.

A lo largo de los años hemos aprendido, con creciente énfasis, que en los procesos colectivos de aprendizaje y empoderamiento los sentimientos y emociones juegan un papel fundamental. Aprendemos y nos organizamos con la cabeza, pero también —y como no podía ser de otra forma— con el corazón y la sensibilidad. Se trata de poner la afectividad al servicio de la efectividad social.

### 3.4. El trabajo en red, la cooperación con otros, la suma de esfuerzos

De nuevo, este es un principio metodológico que nos sirve de medio y de fin. Trabajamos para tejer tejido social, para construir complicidades y alianzas que hagan posible la “tolerancia” como la definía Paulo Freire: la capacidad de entenderse entre los afines para hacer frente a los antagonistas.

En la práctica de la acción del CRAC este principio se ha traducido, por un lado, en la búsqueda permanente de alianzas con otros grupos y colectivos afines para llevar a cabo las distintas iniciativas y proyectos que configuran nuestra trayectoria.

Y, por otro lado, se ha manifestado en la promoción constante a lo largo de nuestra práctica de espacios de conocimiento mutuo, de intercambio de experiencias y conocimientos, de construcción de complicidades entre los colectivos y asociaciones del amplio y plural tejido asociativo.

## 4. Las principales líneas de acción del CRAC

### 4.1. Las muestras y encuentros

Ha sido una constante a lo largo de la trayectoria del CRAC, la convicción de que las personas y los colectivos necesitan encontrarse, conocerse, dialogar, compartir experiencias y conocimientos. Y esto se ha concretado en una línea de acción y también como una forma de trabajo de nuestra propia organización, como el impulso de las Muestras Encuentros y nuestra implicación activa en la organización de los Encuentros de Educación para la Participación,

que a lo largo de los años han reunido —en distintos lugares de la geografía como Cádiz, Cáceres, Tenerife, Zafra, Madrid, Zaragoza, Valencia...— a iniciativas afines de todo el territorio nacional para compartir experiencias, celebrándose cada uno o dos años (en 2016 se celebrará el IX en Córdoba).

#### 4.2. La formación. “Otra” formación

Otra de las líneas constantes de la acción del CRAC ha sido la formación, “otra” formación. Dirigida, sobre todo, a dirigentes y personas activas de los colectivos y organizaciones sociales, a los técnicos y técnicas de las administraciones públicas que trabajan en la promoción de la participación ciudadana, desarrollada en formatos no formales e informales, con metodologías participativas y cooperativas, con didácticas dinámicas, creativas, lúdicas..., buscando siempre la máxima motivación y satisfacción en los procesos de aprendizaje. Hemos llevado a cabo centenares de talleres y cursos, centrados fundamentalmente en la participación, por toda la geografía nacional.

#### 4.3. Los materiales: recursos formativos y autoformativos

Del mismo modo, en toda la trayectoria del CRAC ha estado presente la preocupación por producir “herramientas” que facilitaran la apropiación de nuevos conocimientos y habilidades organizativas.

Necesariamente, habían de ser herramientas fáciles, sencillas, pensadas y desarrolladas para ser utilizadas por grupos diversos en la práctica organizativa. El ejemplo más destacado es la ya mencionada colección de Cuadernos Prácticos para Asociaciones, pero en estos años se han producido muchos otros materiales y recursos, como “volantes formativos”, “recetarios”, manuales, etc.

#### 4.4. La comunicación

Otra de las líneas de acción ha sido dar importancia a la comunicación, a la construcción y facilitación de herramientas físicas y virtuales que facilitaran la información y, sobre todo, el diálogo en el interior de los colectivos sociales y entre ellos.

La comunicación es un ingrediente obligado en todos y cada uno de los procesos de articulación organizativa y empoderamiento ciudadano.

A esta forma de trabajo responden iniciativas como la revista EnREDando o el portal web Redasociativa.org, y más recientemente el blog colectivo de reflexión sobre participación y ciudadanía “Apuntes para la Participación”.

#### 4.5. La apropiación de las TIC

En una época de plena revolución tecnológica, de explosión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la búsqueda de la apropiación de éstas por parte de los colectivos sociales y asociaciones ha sido otra constante de la acción del CRAC.

Así, dimos una gran importancia a la formación para las TIC, a la alfabetización digital de las personas y de los colectivos sociales, especialmente en una época en que las tecnologías eran particularmente “extrañas” para muchos sectores de población.

#### 4.6. La educación para la participación de jóvenes. Creando futuro

Es una iniciativa que, con más de una década de historia, representa una propuesta metodológica concreta para la participación juvenil. Creando Futuro es hoy una Red de experiencias que trabajan con personas jóvenes y adolescentes, un itinerario formativo para la participación.

Son cientos de jóvenes quienes han participado en este proyecto, que crece cada día y que si bien se inició como una iniciativa del CRAC, hoy es una referencia estatal protagonizada por entidades públicas, asociativas y cooperativas diversas.

#### 4.7. Estimulando la innovación

A lo largo de la trayectoria del CRAC hemos tenido siempre presente la necesidad de renovación de las formas organizativas de los grupos y sectores populares, especialmente importante en un tiempo de transformación y cambio social en todos los órdenes.

Estos interrogantes han estado presentes en todos los proyectos de intervención del CRAC, pero, además, se han concretado en distintos proyectos específicos, como el Proyecto Sinergias y los Encuentros Regreso al Futuro, o la participación activa del CRAC en el proyecto Repensando el Movimiento Vecinal, con la CAVA y el IAJ, elaborando materiales para la reflexión colectiva, etc.

### 5. Sin-clusiones finales. Luces y sombras

A estas alturas, bastante cerca ya de cumplir 20 años de trayectoria, la experiencia del CRAC supone un conjunto de aprendizajes, unos más luminosos y otros más sombríos, entre los que destacamos :

- La experiencia del CRAC demuestra el poder y la influencia de lo pequeño. Como un pequeño equipo de personas pueden tener una fuerte influencia en la construcción y apropiación de nuevos valores y conceptos, de nuevos objetivos y líneas de acción.
- Pero también demuestra que, en tiempos de precariedad e incertidumbre, es difícil construir equipos estables que se mantengan en el tiempo. Por el CRAC han pasado en

estos años un número importante de colaboradores y colaboradoras, desde el activismo voluntario o el profesionalizado, sin que haya sido posible garantizar su permanencia, aunque muchas de esas personas que participaron en el CRAC han proyectado su experiencia en otros proyectos.

- Así mismo, en tiempos de cambios sociales profundos y profundas revoluciones tecnológicas, la experiencia del CRAC es un ejemplo de la dificultad para comunicar con precisión un proyecto heterodoxo. La conciencia de la importancia de la comunicación –como pieza clave de la arquitectura del empoderamiento social- ha chocado con la frustración por las limitaciones de los viejos lenguajes y códigos, por la inexperiencia en el manejo de las nuevas herramientas comunicativas, etc.
- Otro aprendizaje habla de la necesidad de la independencia, frente a los poderes públicos y las organizaciones políticas. Eso nos ha permitido, colaborar con todos más allá de etiquetas, mantener un espíritu, un discurso crítico y la libertad para elegir qué queríamos hacer y con quién hacerlo. Pero también es cierto que, en una sociedad polarizada y con tendencia al sectarismo, muchas veces nos ha perjudicado “no ser de los nuestros” y huir de tomar partido. Es un coste que hemos pagado con gusto.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Equipo CRAC (2003). Centro de recursos para asociaciones de Cádiz y la Bahía. Recuperado de:

<http://www.juntadeandalucia.es/administracionlocalyrelacionesinstitucionales/cms/export/sites/default/comun/galerias/galeriaDescargas/cav8/presentacion/librodeponenciasicongreso.pdf>

Equipo CRAC (2016). Colectivo de Educación para la Participación. Recuperado de: <http://redasociativa.org/crac/>

# La transferencia del conocimiento artístico en el museo: nuevas museologías y didácticas del arte

The transfer of arts knowledge in the museum: new museologies and art didactics

**ANA TIRADO DE LA CHICA** | [atirado@ujaen.es](mailto:atirado@ujaen.es)  
UNIVERSIDAD DE JAÉN | ESPAÑA

Recibido: 14 de junio 2017 | Aceptado: 30 de octubre de 2017

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2018.i01.06>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA

Cómo citar este artículo:

Tirado de la Chica, A. (2018). La transferencia del conocimiento artístico en el museo: nuevas museologías y didácticas del arte. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 1, 52-58.

Resumen:

Este trabajo trata la transferencia del conocimiento en la disciplina de las artes y de la educación artística a partir del elemento del museo como espacio de arte y la exposición de arte. Aborda una revisión crítica de casos comparados sobre una muestra de seis casos internacionales (España, Francia y Colombia), cada uno de los cuales es representativo de diferentes formatos de exposición de arte. Y se presenta la idea de que la transferencia del conocimiento para este campo reside esencialmente en el corpus de conocimiento, información e ideas que se gestionan en torno al arte.

Palabras Claves:

Educación artística; arte; museo; exposición; transferencia del conocimiento; innovación.

Abstract:

This paper is about transfer of knowledge in the discipline of arts and art education, based on a museum as space for arts and art exhibitions. This work addresses a critical review of cases compared on a sample of six international cases (Spain, France and Colombia), each of which is representative of different formats of art exhibition. The transfer of knowledge in this field lies essentially in the corpus of knowledge, information and ideas that are managed on art defends.

Key Words:

Art education; art; museum; exhibition; transfer of knowledge; innovation.

# 1. Introducción

Este trabajo presenta una reflexión en forma de ensayo acerca de la transferencia del conocimiento en el campo del arte y de la educación artística. En concreto, he querido aprovechar uno de los objetos comunes en mi línea de investigación como son los espacios de arte y los museos (investigación en educación informal y educación en museos de arte), para hacer una lectura crítica sobre estos desde una perspectiva de la transferencia del conocimiento.

Este trabajo se aborda desde una posición universitaria como docente-investigadora de la Universidad de Jaén en el Área de Didáctica de la Expresión Plástica. La transferencia del conocimiento es un tema muy de actualidad en la política universitaria de los últimos años, y cada vez está más presente y aumentan las apariciones de nuevos elementos asociados a ello: promoción de estrategias de cooperación entre universidad y empresa, como la Convocatoria I+D+i en Cooperación EMPRESA-UJA<sup>1</sup> (UJA, s/f); la Red OTRI de Universidades de la Secretaría del Plan Nacional de I+D<sup>2</sup> (RedOTRI, 2006), etc. Quizás el máximo exponente de este nuevo escenario político en la universidad sea la llamada 'cultura emprendedora'<sup>3</sup> (Junta de Andalucía, s/f). Por tanto, profesorado y alumnado nos incorporamos, no solo a un nuevo vocabulario, como 'Spin-off'<sup>4</sup> (UJA, s/fa), sino fundamentalmente a nuevos modos de gestionar la investigación y los estudios universitarios.

Abordo esta revisión crítica a partir de una serie de casos de exposición de arte que, en su conjunto, ofrecen diferencias destacadas. Los marcados contrastes entre unos y otros casos favorecen el estudio comparado y, sobre todo, ejemplifican las tendencias e innovaciones en el campo del arte y de la educación artística. La selección de la muestra la he realizado a partir de mi experiencia de observación directa en espacios de arte en países y ciudades que he podido conocer (Pereira y Bogotá en Colombia, París en Francia, Granada y Madrid en España). He seguido varios criterios de selección, siendo el principal el grado de diferenciación de los casos entre sí. El conjunto de la muestra está compuesto por los seis casos que presento a continuación:

1. Museo Nacional del Prado y Museo Reina Sofía (Madrid, España): salas de las colecciones permanentes, respectivamente.
2. *La invención concreta. Colección Patricia Phelps de Cisneros* (2013) en el Museo Reina Sofía, Madrid (España).
3. *Itinerarios del vértigo* (2015) de Sandra Silva en el Museo de arte de Pereira, Pereira (Colombia).
4. *Y tú, ¿por qué eres negro?* (2016) de Rubén H. Bermúdez en SUMA Granada, Granada (España).
5. *Acqualta* (2015) en Palais Tokyo.

---

<sup>1</sup> <http://www10.ujaen.es/conocenos/servicios-unidades/otri/proyectosimdcolaborativa>

<sup>2</sup> <http://www.redotriuniversidades.net/index.php/presentacion?id=272>

<sup>3</sup> <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/cultura-emprendedora>

<sup>4</sup> <https://www10.ujaen.es/conocenos/servicios-unidades/otri/ebc/spin-off>

6. “Muro de la diversidad” de *Memoria y Nación* (2015) en el Museo Nacional de Colombia, Bogotá (Colombia).

La conclusión principal que encuentro es que la alta diferenciación entre los formatos de exposición de arte manifiesta una importante innovación en qué es arte y qué nos ofrece a las sociedades actuales. Específicamente en el sentido de la transferencia del conocimiento, encuentro que los cambios en los conceptos y valores del arte ha dado lugar a una importante innovación en las formas de exposición y en la innovación de los espacios del arte. De la revisión crítica de los seis casos seleccionados, distingo hasta cinco formatos diferentes de exposición del arte, que paso a presentar a continuación.

## 2. Difusión de la colección: obras de arte descontextualizadas

Las salas permanentes de los grandes museos nacionales, como el Museo del Prado y el Museo Reina Sofía en Madrid (España), y que participan de una museología compartida por el resto de las colecciones de arte de los Estados europeos, presentan un modo de museografía que concentran toda su atención en los productos artísticos (pinturas o esculturas) como bienes tangibles en sí mismos. La obra se presenta visual y físicamente descontextualizada de los significados artísticos, culturales e históricos. Así, los dispositivos didácticos que se han desarrollado para ampliar la información y conocimiento en torno a la colección y las obras, consisten en tecnologías separadas, como paneles de información que anteceden las salas y audioguías. Se trata, por tanto, de un formato de exposición dedicado a la difusión de la colección y sus obras, cuyo marco ideológico sobre el arte poco o ningún lugar deja para la innovación en la didáctica del arte. Sin embargo, vamos a ver que existen otras posibilidades innovadoras, propiciadas fundamentalmente por otros modos de entender y trabajar el arte.

## 3. Anexo: una sala educativa añadida a la exposición

Aún sin salirnos del modelo de museo nacional encontramos un caso paradójico. Se trata de la exposición temporal *La invención concreta. Colección Patricia Phelps de Cisneros*<sup>5</sup> en el Museo Reina Sofía, del 23 de enero al 16 de septiembre de 2014 en Madrid (España), (MNCARS, 2016), dedicada a la abstracción geométrica en Latinoamérica, con trabajos artísticos de autor desde los años 30 a los 70 del siglo XX. Esta exposición juntó, pero sin mezclar, el formato de exposición de arte que hemos visto para las grandes colecciones nacionales europeas, pero añadiendo una sala aparte dedicada a la didáctica de la exposición. Este ejemplo es manifiesto de la imperiosa tendencia y necesidad que existe en el campo artístico por contextualizar las obras y, sin embargo, el aparato ideológico que hay detrás no deja lugar para el cambio (O'Neill, 2006). Consistió en un diagrama mural<sup>6</sup> (Colección Cisneros, s/f) que desarrollaba un mapa conceptual de los elementos artísticos, culturales e históricos de influencia principal en la creación artística de la muestra; se extendía por los cuatro muros de esta sala, en un diseño

---

<sup>5</sup> <http://www.museoreinasofia.es/exposiciones/invencion-concreta-coleccion-patricia-phelps-cisneros>

<sup>6</sup> <http://www.coleccioncisneros.org/collections/exhibitions/la-invencion%C3%B3n-concreta>

de círculos y líneas de colores que conectaban unos y otros. Una fuerte apuesta por la contextualización de las obras en el marco de ideas, personalidades y sucesos en el que se gestaron.

#### 4. La didáctica del proyecto artístico: exposición de la investigación

Encuentro un formato de exposición innovador que está dedicado a la exhibición del proceso de investigación realizado por el/a artista. Son los casos de la exposición *Itinerarios del vértigo*<sup>7</sup> de Sandra Silva en el Museo de arte Pereira, del 26 de junio al 16 de agosto de 2015 en Pereira (Colombia), (Escobar, 2015); y de *Y tú, ¿por qué eres negro?*<sup>8</sup> de Rubén H. Bermúdez en la feria de arte SUMA Granada, a lo largo del día 16 de abril de 2016 en Granada (España), (SUMA, 2016). En tales ejemplos la misma sala de exposición alberga una variedad de dispositivos, que van desde los mapas conceptuales y estructura de la investigación del/a artista, sus referencias documentales y empíricas, así como otros referentes a los resultados de su estudio, en forma o no convencional de “obra de arte”.

El trabajo artístico de Sandra Silva, *Itinerarios del vértigo*, abordó los lugares de miedo en la vida urbana de Pereira (Colombia). Entre los elementos expuestos en el Museo de arte de Pereira, se encontraban: un diagrama mural con el mapa conceptual de la investigación; el “mapa simbólico del miedo”<sup>9</sup> (Silva, 2014), que se ofrecía a la población para señalar los lugares de miedo, con pegatinas de arma, droga, robo, etc; un dispositivo llamado “fobófono”, donde se podían escuchar los registros de audio grabados por la población acerca de sus percepciones del miedo en la ciudad; una sala contigua donde se proyectaba el vídeo documental de una antropología visual acerca del colectivo transgénero y su extrema condición de miedo en su condición identitaria, social y laboral en la ciudad, etc.

El caso de *Y tú, ¿por qué eres negro?* de Rubén H. Bermúdez en SUMA Granada participó de este formato de exposición de arte dedicado a la investigación artística. En esta ocasión, el tema era identitario de su autor que se cuestionaba acerca de su dimensión social de “negro” en un contexto occidental desarrollado. El conjunto de la muestra lo constituía un amplio repertorio de referencias documentales<sup>10</sup> (Bermúdez, 2014) en torno a la cual se ha ido construyendo el imaginario social de “negro”: un audiovisual con cántico en español de “negro, negro”, un muñeco de conguito, ilustraciones de esclavos con hierros y cadenas, etc.

En ambos casos de exposición no existe un elemento diferenciado al que se le pueda atribuir el llamado de “la obra”. Este formato de exposición, la cuestión artística no se concentra en un producto per sé, sino que se extiende a una red de elementos que participan del discurso del arte actual.

<sup>7</sup> <http://www.radionacional.co/noticia/itinerarios-del-vertigo-en-pereira>

<sup>8</sup> <http://sumagranada.com/tagged/fot%C3%B3grafos2016>

<sup>9</sup> <http://www.sandrasilva.com.co/itinerarios-del-vertigo/provocaciones-estetico-artisticas/>

<sup>10</sup> <http://rubenhbermudez.tumblr.com/post/96624467231/ytpqen>

## 5. Nuevas estéticas del arte y contramuseos

Un gran exponente de cómo un nuevo marco de pensamiento para el arte va a propiciar un innovador formato de exposición es el centro de arte Palais de Tokyo (2012) en París (Francia). Emplazado en la antigua arquitectura del Palacio de Tokio de la exposición internacional de 1937, su aspecto exterior original se conserva. Sin embargo, en el interior, el edificio queda en bruto, sin enlucir; en homigón visto. Esta impresión de inacabado, por otro lado atiende a una intención de no precondicionar ni predeterminar cuál es el espacio del arte, y mucho menos de una obra futura. Se trata de un centro dedicado al arte actual en un amplio sentido experimental del concepto (Bourriaud, 1998; ), hasta tal punto, que este “no formato” ni del espacio ni la de exposición, puede atreverse a innovar con proyectos artísticos como el de *Acquaalta* (2015) de Céleste Boursier-Mougenot<sup>11</sup> (Palais de Tokyo, 2015).

## 6. ¿Solo arte?

Después de haber encontrado un formato de exposición dedicado a la difusión de la obra, posteriormente al proyecto de investigación artístico y, seguidamente, a la completa transformación del espacio del arte, encontramos otro caso diferente de exposición al otro lado del Atlántico. Se trata del caso del “Muro de la diversidad”<sup>12</sup> de la sala permanente *Memoria y Nación* en el Museo Nacional de Colombia, renovada en 2014 (MNC, 2014). La sala reúne un variedad de tipologías de bienes como mobiliario, tórculos de impresión, suntuarios, etc. Destaca el muro frontal llamado “Muro de la diversidad” y dedicado a un conjunto de obras visuales bidimensionales, entre fotografías y pinturas. La ordenación de estas obras se extiende por todo el alto y largo del muro, constituyendo una red irregular de filas y columnas. Están dedicadas a retratos de personajes, abarcando tanto personalidades ilustres y alta burguesía, como campesinos y esclavos; también paisajes rurales, etc. Responde a una reciente política museológica que pretende atender la diversidad cultural y social de la Historia de Colombia, y que cuyas narrativas pretenden ser reflejo, no de las políticas nacionalistas de poder, sino del conocimiento científico de estudios históricos y socioculturales. De este modo, el tratamiento que en esta nueva museología hace del arte es de carácter documental y testimonial de modos de vida y de pensamiento. Por ello, las obras no apecan en una museografía aisladas unas de otras, sino aparentemente aglomeradas en la complejidad de significados que evocan.

## 7. Conclusiones

La innovación en los diferentes formatos de exposición de arte revisados no atienden estrictamente a cuestiones tecnológicas de su museografía o estructuras de soporte, sino que residen esencialmente en el corpus de ideas con el que se trata el arte, las obras de arte, sus contextos y valores. Los seis casos recogidos en este trabajo pertenecen a un mismo periodo (todas las exposiciones son de entre 2013 y 2016), sin embargo, lo que las diferencia son los

---

<sup>11</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=tN0gw0JgIaQ>

<sup>12</sup> <http://www.museonacional.gov.co/exposiciones/permanentes/segundo-piso/Paginas/7.aspx>

contextos, los equipos e ideologías que hay detrás de cada uno. Las faltas o los excesos en las propuestas de exposición, ya no pueden atribuirse a un desarrollo o subdesarrollo en un escenario tan globalizado del conocimiento y de la información como el actual. Por tanto, el carácter innovador en la disciplina del arte y de la educación artística, se dirige muy directamente a las decisiones y responsabilidades de sus equipos. La transferencia del conocimiento reside fundamentalmente en el marco de ideas y de pensamiento en el que sus gestores y responsables se debaten y es, justamente, en este aspecto, en la revisión crítica de los sentidos y valores del arte donde, desde la universidad, desempeñamos un papel fundamental para las disciplinas de las artes y de la educación artística.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Bermúdez, R.H. (). Y tú, ¿por qué eres negro?: Rubén H. Bermúdez. Tumblr. Recuperado de: <http://rubenhermudez.tumblr.com/post/96624467231/ytpqen>
- Bourriaud, N. (1998). *Esthétique relationnelle*. Dijon, Francia: Presses du réel.
- Bourriaud, N. (2003). *Postproduction: la culture comme scénario : comment l'art reprogramme le monde contemporain*. Dijon, Francia: Presses du réel.
- Colección Cisneros. (s/f). La invención concreta. Colección Patricia Phelps de Cisneros: Colección Cisneros. Recuperado de: <http://www.coleccioncisneros.org/collections/exhibitions/la-invinci%C3%B3n-concreta>
- Escobar, A.M. (2015). Itinerarios del vértigo en Pereira: Radio Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.radionacional.co/noticia/itinerarios-del-vertigo-en-pereira>
- Junta de Andalucía. (s/f). Inicia Cultura Emprendedora: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Sevilla, España. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/cultura-emprendedora>
- MNC (Museo Nacional de Colombia). (2014). Memoria y Nacional: Museo Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.museonacional.gov.co/exposiciones/permanentes/segundo-piso/Paginas/7.aspx>
- MNCARS (Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía). (2016). La invención concreta. Colección Patricia Phelps de Cisneros: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Madrid, España. Recuperado de: <http://www.museoreinasofia.es/exposiciones/invencion-concreta-coleccion-patricia-phelps-cisneros>
- O'Neill, M. (2006). Essentialism, adaptation and justice: towards a new epistemology of museums. *Museum, Management and Curatorship*, 21(2), 95-116.
- Palais de Tokyo. (2015, junio 30). INTERVIEW CELESTE BOURSIER-MOUGENOT [Youtube]. Recuperado en: <https://www.youtube.com/watch?v=tN0gw0JgIaQ>

RedOTRI. (2006). Las Oficinas de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI): Red OTRI de Universidades. España. Recuperado de:  
<http://www.redotriuniversidades.net/index.php/presentacion?id=272>

Silva, S. (2014). Provocaciones Estético- Artísticas: Itinerarios del vértigo. Sandra Silva. Recuperado en: <http://www.sandrasilva.com.co/itinerarios-del-vertigo/provocaciones-estetico-artisticas/>

SUMA. (2016). Fotógrafas/os 2016: SUMA Granada. Granada, España. Recuperado de:  
<http://sumagranada.com/tagged/fot%C3%B3grafos2016>

UJA (Universidad de Jaén). (s/f). Convocatorias I+D+i en Cooperación Empresa-UJA: Universidad de Jaén. Jaén, España. Recuperado de:  
<http://www10.ujaen.es/conocenos/servicios-unidades/otri/proyectosimdc colaborativa>

UJA (Universidad de Jaén). (s/fa). Reconocimiento de una empresa como Spin-off UJA: Universidad de Jaén. Jaén, España. Recuperado de:  
<https://www10.ujaen.es/conocenos/servicios-unidades/otri/ebc/spin-off>

# Gestión cultural para la difusión y preservación de la guasa guayanesa de Ciudad Bolívar en Venezuela

Cultural management for the diffusion and preservation of the guasa guayanesa of bolívar city in Venezuela

**DAVID FERNANDES ROCHA** | [davidfernandes@unearte.edu.ve](mailto:davidfernandes@unearte.edu.ve)  
UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LAS ARTES | VENEZUELA

Recibido: 15 de mayo 2017 | Aceptado: 9 de noviembre de 2017

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2018.i01.07>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA

Cómo citar este artículo:

Fernandes-Rocha, D. (2018). Gestión cultural para la difusión y preservación de la guasa guayanesa de Ciudad Bolívar en Venezuela. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 1, 59-77.

Resumen:

La investigación proyecta estrategias de gestión cultural en pro de la difusión de la manifestación popular conocida como la Guasa Guayanesa. Se planteó como objetivo general: proponer estrategias de gestión cultural para la difusión y preservación de la *Guasa Guayanesa* como manifestación propia de Ciudad Bolívar, Estado Bolívar. Como objetivos específicos: a)- Describir la historia de la guasa Guayanesa como manifestación propia de Ciudad Bolívar, Estado Bolívar, b)- Identificar los elementos estéticos, musicales y dancísticos presentes en la Guasa Guayanesa, c)- Analizar las estrategias de gestión cultural que implementa la Fundación Cultural Parapara para la preservación y difusión de la Guasa Guayanesa y d)- Diseñar estrategias de Gestión Cultural para la preservación y difusión de la Guasa Guayanesa. El estudio se enmarcó en una manifestación que en un momento de la historia reafirmó los valores sociales, las creencias y sobre todo el patrimonio tangible e intangible de un pueblo. La metodología se estableció en un enfoque cualitativo, bajo el método etnográfico, realizando entrevistas a personas claves, fue de naturaleza documental, toda vez que se apoyó en una amplia revisión bibliográfica. Constituyó un agente clave en las transformaciones culturales de un pueblo.

Palabras Claves:

Gestión cultural; Guasa Guayanesa; preservación; difusión.



## Abstract:

The research presents strategies of cultural management in favor of the diffusion of the popular manifestation known as *Guasa Guayanesa*. It was raised as a general objective: To propose strategies of Cultural Management for the diffusion and preservation of guasa guayanesa as a manifestation of Bolívar City, Bolívar State. As specific objectives: a) – To describe the history of guasa guayanesa as a manifestation of Ciudad Bolívar, Bolívar State, b) – To identify the aesthetic, musical and dance elements present in the guasa guayanesa, c) – To analyze cultural management strategies Which implements the Parapara Cultural Foundation for the preservation and dissemination of the guasa guayanesa; and d) To design strategies for cultural management for the preservation and dissemination of guasa guayanesa. This study took place within a context where social values were reaffirming, the beliefs and above all the tangible and intangible patrimony of a town. The methodology was established in a qualitative approach, under the ethnographic method, conducting interviews with key people, it was documentary in nature, since it was supported by a wide bibliographic review. It was a key agent in the cultural transformations of a people.

## Key Words:

Cultural management; Guasa Guayanesa; preservation; diffusion.

# 1. Introducción

Los cambios que ha dado la humanidad a través del tiempo en su proceso histórico autodefinen a cada pueblo con sus diversas formas de vida, teniendo un conjunto de representaciones materiales, espirituales y sociales que identifican a cada grupo adquiriendo patrones políticos, económicos y religiosos; definiendo estos hechos como cultura y Venezuela no escapa de ese conjunto de rasgos que la hacen única y diferente ante el mundo.

Esto de alguna manera condiciona la identidad, el saber de dónde venimos y hacia dónde vamos permitirá definir los rasgos propios, no solo de un individuo sino de una comunidad o sociedad, estos rasgos identifican al sujeto o a la colectividad frente a los demás. En ocasiones la identidad del venezolano, no corresponde a los valores propios del país, la región o localidad a la que pertenece, debido a un pensamiento en el cual las tradiciones y costumbres, herencia ancestral que expresan el pasado, están fuera de moda o carentes de interés por estar alejados de su realidad inmediata, como explica Mendoza (2001):

La identidad actual del venezolano no corresponde ni representa a ese individuo que la patria necesita, debido a una carencia y tergiversación de valores carentes de representatividad y tradición propios de un mundo globalizado donde los más poderosos apabullan e imponen sus formas de vida, sus culturas y sus tecnologías a los más débiles (p. 44).

De este supuesto surge este estudio, para ello se planteó como objetivo general el Proponer estrategias de Gestión Cultural para la preservación y difusión de la Guasa Guayanesa como manifestación propia de Ciudad Bolívar, Estado Bolívar y como objetivos específicos: a)- Describir la historia de la guasa Guayanesa como manifestación propia de Ciudad Bolívar, Estado Bolívar, b)- Identificar los elementos estéticos, musicales y dancísticos representativos presentes en la Guasa Guayanesa, c)- Analizar las estrategias de gestión cultural que implementa la Fundación Cultural Parapara para la preservación y difusión de la Guasa

Guayanesa y d)- Diseñar estrategias de Gestión Cultural para la preservación y difusión de la Guasa Guayanesa.

Los cambios acaecidos para García Canclini (1989) “son un símbolo de la época” (p.23) y como intelectual cree que su función es ser capaz de descifrar cómo se proyectan estas transformaciones con la vida cotidiana de los individuos, con el devenir diario, cómo se aproximan con sus tradiciones y el modo en que se relacionan con sus prácticas sociales.

Ciertos grupos sociales, en Latinoamérica y en especial en Venezuela, no han logrado conservar intactas sus costumbres por diversas razones, resulta evidente entonces que se encuentren sociedades que han dejado sus costumbres y asimilen otras. Desde este punto de vista, vale mencionar a Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) quienes citan a Durkheim, cuando señala lo siguiente:

Esto es especialmente evidente acerca de las creencias y prácticas que no son transmitidas completamente (proceso denominado como enculturación) formadas por las generaciones anteriores; las recibimos y las adoptamos porque, siendo a la vez una obra colectiva y una obra secular, acciona el peso de los factores sociales lográndose una internalización de la norma. Están investidas de una particular autoridad que la educación (en su sentido amplio) nos ha enseñado a reconocer y respetar (p. 173).

Las nuevas generaciones con su marcada indiferencia y apatía hacia las manifestaciones culturales, invitan a reflexionar y promocionarlas; a pesar de la presencia de un conocimiento occidental muy evidente. Se debe tener las herramientas necesarias para difundir, preservar y enaltecer la cultura popular, ya “que es posible encontrar argumentos nuevos y mejores para criticar el conformismo frente a lo realmente existente como si fuera lo único posible” (Sarlo, 1994, p.198).

## 2. Bases teóricas

### 5.1. Origen etimológico de la palabra guasa

Existen dos versiones etimológicas importantes en cuanto al origen del vocablo, como lo señala Corominas (1954, p.821), una surgida sobre la base de la palabra guasa como voz Caribe y otra el arraigo al francés *guasse*. También afirma que la primera versión sobre el origen etimológico de guasa “significa chanza, burla, falta de gracia, sosería o pesadez” y la otra vertiente que traducido al español significa burla o divertirse, cuya raíz es el latín “*gaudére*”.

El vocablo *guasa* se conoce en Venezuela quizás a través de la población negra por ser una descomposición fonética del francés o a través de la transculturización indio-africana que se estableció en la colonia cuando coincidían en las haciendas indígenas y africanos. Corominas (1954, p.823) señala

No le parece aceptable el término de ‘o’ por ‘ua’ en la transición de *guasse* a *guasa*, obstáculos fonéticos en los africanos para pronunciar *guasse* pudieron deformar la palabra convirtiéndola a través de un proceso repetitivo en el nuevo vocablo *guasa*.

Los investigadores etnoafricanos no han dado referencias de la existencia de negros en Venezuela que pudieran haber traído el término. Sin embargo no es descartable la posibilidad de que hayan entrado hausas al país por la vía del contrabando o en forma legal dado los escritos del investigador brasileño Arthur Ramos citado por Rivera (1971):

Los negros eran capturados en cualquier región, incluso en el profundo interior, sin distinción de procedencia y eran embarcados en puertos de la costa, donde se reunían esclavos de diferentes tribus y de regiones a veces muy diversas; los nombres que traían eran casi siempre los de esos puertos, suministrándose, por lo tanto una información falsa... Todo esto causaba una gran confusión respecto a la exacta procedencia de los pueblos negros importados al Nuevo Mundo (pp. 10- 11).

Si se apoya la hipótesis que afirma la procedencia francesa de la palabra guasa, subrayando la propagación de la palabra a través de las comunidades negroides, entonces se asienta la difusión de la palabra a través de los negros, pero se asentaría además que esos esclavos no fueron traídos directamente de África pues no coincide temporalmente con el proceso colonizador de Francia en territorio Haussa y con la importación de esclavos a Venezuela. Aun cuando se conoce la presencia de Caribes en las Antillas y se pueden establecer estas conexiones, es posible que el término guasa manejado en Venezuela tenga entonces una raíz en el francés, considerando los significados de guasse y guasa en nuestro país.

En algunas melodías de la música venezolana como el Tamunangue y en especial en la guasa hay indicios africanos. Estas formas musicales nacieron en las llamadas cayapas o convites, organizaciones voluntarias de individuos que acostumbraban hacerse desde la conquista para compartir la faena agrícola. De ello habla Sojo (1986) quien cita

La Fulía, la Copla del Galerón, el Polo y la Guasa, en las actividades agrícolas resultaban evidentes canciones de trabajo, en las llamadas cayapas o convites, en que intervienen individuos de un mismo vecindario. El hecho de que hayan sido los españoles quienes lo establecieron, no desvirtúa su procedencia originaria, pues empleaban términos de contenido negro-hispano desde los mismos días de la preconquista (pp. 56; 179).

Como establecen en su investigación Tiapa P. y Zoa M. (1994) la guasa en la región de Barlovento, específicamente en Curiepe. Estos autores también señalan que

Solo se han recopilado dos "tangos" completos El Tango de Matiguá y El Tango Tatarú de Barlovento, Estado Miranda. La otra guasa, la más conocida y la aprobada por la mayoría de los investigadores, es la central, una interpretada en la capital y otra, la cultivada en Guatire y poblaciones costeras del estado Vargas como es el caso de Maiquetía, que por estar cerca de Caracas absorbieron las características de la guasa citadina (p.70).

La guasa es un género musical presente en muchos estados de Venezuela como Miranda, Bolívar, Vargas y también en Caracas. Con el nombre de guasa, se conoce en diversas regiones del país a dos modalidades o aires musicales diferentes pero emparentadas en un origen común. Esta música se interpretaba en reuniones, en el caso de Curiepe e Higuerote en el Estado Miranda, y en las comparsas en lo que respecta a Ciudad Bolívar en el Estado Bolívar, de modo que se puede hablar de una barloventeña y otra guayanesa. Ambas tienen una raíz popular, cultivada por los viejos juglares, músicos y compositores quienes le cantaron a su entorno.

## 5.2. El juglar de angostura. Don Alejandro Vargas

Poco se sabe de los primeros años de vida del juglar de Ciudad Bolívar Alejandro Vargas, con pocos registros históricos y los rumores citadinos han oscurecido muchos aspectos de su vida. Según Farfán (s/f., p.03) “se sabe que nació en Ciudad Bolívar el 13 de noviembre de 1892, como se asienta en su acta de nacimiento” (Ver Fig. N° 1).

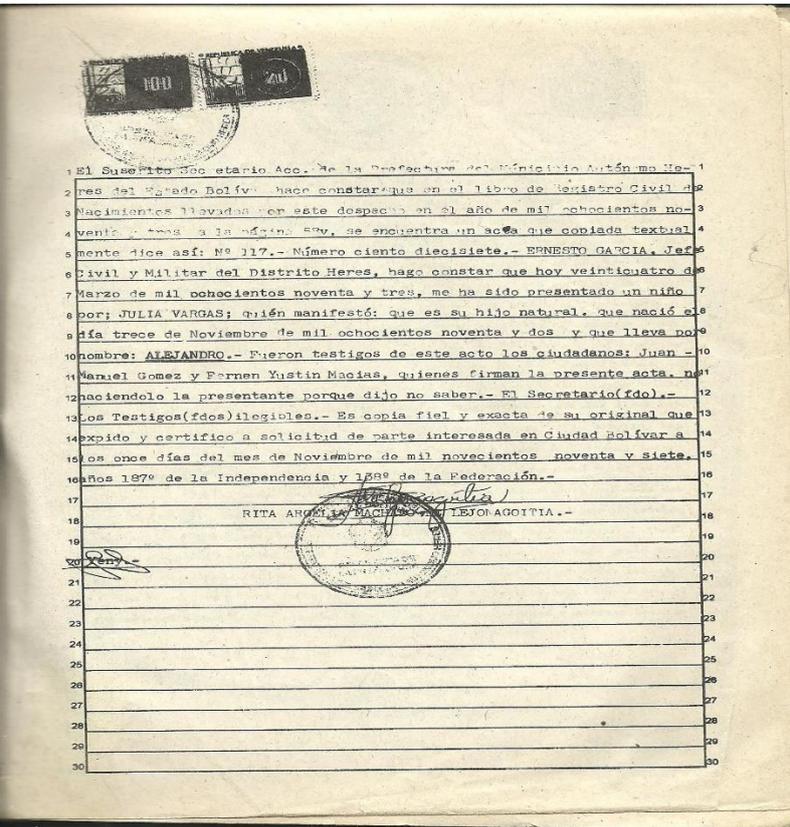


Figura 1. Acta de Nacimiento  
Fuente: Archivo Registro Civil de Ciudad Bolívar

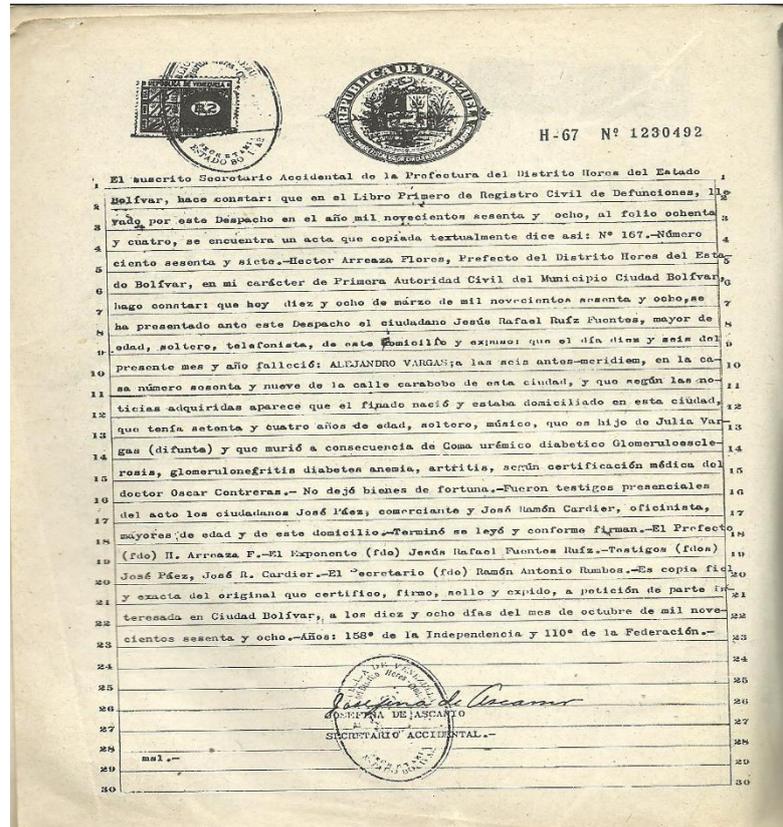


Figura 2. Acta de Defunción  
Fuente: Archivo Registro Civil de Ciudad Bolívar

Como aparece en su acta de nacimiento fue hijo de Luis Batista de origen trinitario y albañil de profesión, y de Julia Vargas de quien se dice nació en Aragua de Barcelona y murió en Ciudad Bolívar a la edad de 103 años. Farfán (s/f, p.11) afirma, “el Deán de la Catedral, Monseñor Juan Francisco Avis, lo bautizó con el nombre de Alejandro porque según la cuenta de su madre, fue concebido el 26 de febrero día de San Alejandro, patriarca de Alejandría”.

Farfán (s/f., p.05) en la entrevista realizada a Diomedes Túnez y al Antropólogo Alfredo Inatti, establece que “su origen era manumiso por el lado de su madre dato que él mismo afirmó, pues su abuela fue negra manumisa, hija de esclavo que vivió toda esa época, aunque no puede negársele su origen trinitario por el de su padre”. (Imagen N° 3). Fue uno de los pilares fundamentales de la música popular en Ciudad Bolívar, se considera un cronista musical, creador de la Guasa Guayanesa género musical muy alegre, ya que por medio de las canciones

honra acontecimientos y sucesos de la ciudad. Se le declaró Hijo Ilustre de Ciudad Bolívar en sesión especial por la Alcaldía de Heres el lunes 14 de diciembre de 1998.



Figura 3: Don Alejandro Vargas  
Archivo: Fundación Parapara

Las composiciones musicales de Vargas, se basaron en hechos o acontecimientos sociales que ocurrían en la ciudad o simplemente eran compuestas para un amigo o personaje importante. Tenía destreza para la composición y la improvisación. Farfán (s/f, p. 18) señala que Vargas:

Fue autor de numerosos vales, pasajes, joropos, guasas y aguinaldos de arraigada tradición en el repertorio de comparsas y parrandas de la región. Por ejemplo el vals Margarita, que compuso para la novia de Felipe Maita, amigo suyo, es un fragmento nunca dejado de lado en las invitaciones musicales, igualmente el joropo Guacharaca. Elenita Morales fue una de sus últimas composiciones, se trata de un vals dedicado a Elena I, reina del carnaval de 1964.

Autor de alrededor de veinticinco aguinaldos, los más conocidos son El Sapo (s/f), Casta Paloma (1911) y La Barca de Oro (1930), además de otras composiciones trascendentes de este insigne juglar guayanés, dadas a conocer por Serenata Guayanesa y el Quinteto Contrapunto. Hoy día gracias a la Fundación Cultural Grupo Parapara las composiciones de Vargas poseen una notable fuerza y arraigo dentro de la cultura musical venezolana, bajo el fuerte apoyo de Alfredo y la asesoría de Cigilberto, ambos hermanos de María Ramírez directora y fundadora de esta fundación, llamada cariñosamente Mariíta. A ellos se les debe la permanencia no solo de la guasa, sino de vales, parrandas, aguinaldos y joropos que Vargas compuso; valiosa difusión de su vida y su obra musical.

### 5.3. La guasa guayanesa de Ciudad Bolívar

Coexisten opiniones encontradas al respecto de la existencia de la guasa guayanesa como manifestación musical y dancística. Hay quienes afirman que es un Calipso más lento, otros suponen que Alejandro Vargas debió heredarlo de sus ancestros. Una minoría simplemente no cree que exista, mientras que la cultora guayanesa María Ramírez señala que:

La guasa guayanesa, es popular porque tiene nombre y apellido Alejandro Vargas, todo lo popular viene del pueblo y tiene nombre y apellido. Es más merengue, para él era más merengue. El cómo negro siempre lleva un ritmo cadencioso natural. Yo deje de decir que era merengue con calipso, porque los “eruditos” empezaron a decir que era calipso; es calipso o es merengue o

mejor lo dejamos guasa. La palabra guasa aquí es de guasonería, el guasón de Batman pues, guasonería es chiste, burla de algo (entrevista realizada en mayo de 2015).

Ramírez mantiene la tesis de que dicho ritmo posee aires de Merengue Venezolano, y cuyo creador indiscutible es el Juglar Alejandro Vargas. El tema en si es complicado y aclarar los detalles lo es aún más. Quienes tuvieron la oportunidad de escucharlo cantar y grabar sus composiciones y hasta incluso quienes lo conocieron o entrevistaron, dejaron escapar una ocasión importante y única al no preguntarle una infinidad de información sobre la guasa guayanesa.

Solo Vargas era el más osado de aquellos trovadores bolivarenses, en el sentido de atreverse a romper con esquemas tradicionales y presentar una propuesta distinta y si se quiere, original, lo que le costaría el rechazo y la crítica de varios reconocidos músicos regionales que aun en la actualidad contradicen la tesis de la existencia de este ritmo propio de esta zona del país.

Por otra parte, las características de la guasa guayanesa la hacen incomparable, pues posee un toque diferente. En cuanto a los aspectos musicales estaban enmarcados en una peculiaridad musical que Vargas impregnaba en sus canciones. Los principales instrumentos que usaba eran el cuatro, la guitarra, las maracas, el rallo y el tambor. El investigador Farfán (s/f, p.13) destaca el aspecto musical de la guasa guayanesa, determinando que este ritmo “se interpreta con un solo golpe de tambor que no incluye variantes, en todo caso se aligera el golpe cuando la melodía así lo requiere, pero por lo general es pausado”.

Ramírez (entrevista realizada en mayo de 2015) sostiene que el ritmo en la guasa guayanesa “es 2/4, con este ritmo se tocan los tambores, el cuatro o la guitarra. En cuanto a la percusión menor (maracas y rallo), el elemento rítmico se compara con un patrón con el merengue venezolano”. Conserva la forma solo-coro con un estribillo que se alterna entre las estrofas.

También la cultora M. Ramírez afirma que:

La guasa guayanesa le canta a la flora, la fauna, a motivos especiales de la región, evocando a Guayana y en especial a Ciudad Bolívar junto a sus barrios, calles, el majestuoso Río Orinoco y sus peces, a la piedra de medio, y todo el orgullo del bolivarense, sus tradiciones y su esencia, aunque en ocasiones se presentan ciertas ironías picarescas en sus estrofas (entrevista realizada en julio de 2015).

En cuanto a los aspectos coreográficos, no existe una coreografía determinada, pero el baile giraba en torno al “pájaro” principal. Como sostienen las cultoras Yaramir Castillo (entrevista realizada en junio de 2015) y María Ramírez (entrevista realizada en mayo de 2015, y como lo afirma el autor):

No existía una coreografía específica pues era un baile de calle, de comparsa, donde el baile giraba en torno al personaje principal. Si hay un paso característico e inconfundible, donde la soltura de las caderas haciendo un movimiento cadencioso y los pies con un movimiento que va hacia atrás, hacen de este ritmo único y sabroso.

Actualmente existen grupos de proyección que representan a la guasa guayanesa con una coreografía, para darle mayor vistosidad y orden en los espacios teatrales sin dejar a un lado su esencia tradicional y su paso cadencioso. En cuanto a los elementos estéticos se empleaban pañuelos en las manos para darle mayor colorido y alegría, y para indicarle a los pobladores que a lo lejos se acercaba la comparsa. El uso de sombreros era opcional, aunque actualmente

se usan sombreros en homenaje a la cultora “Mariíta” Ramírez respuesta dada por la cultora Yaramir Castillo (entrevista realizada en junio de 2015).

En el aspecto del vestuario, no hay una vestimenta específica. Si la comparsa era de un pez del Orinoco las jovencitas que acompañaban el “pájaro de carnaval”, podían ir vestidas de marineritas o de trajes regionales dependiendo de la alusión de la comparsa, todo dependerá de lo que se quiera transmitir. Como señala la cultora Ramírez “cuando se acercaba la comparsa, todos salían de sus casas a recibirla y verla pasar, y muchos se unían a ella vestidos como estuvieran, en cholas, en bata, como fuera” (entrevista realizada en mayo de 2015).

En la guasa guayanesa existe un drama alegórico al personaje principal, como señala Ramírez:

Nosotros también tenemos dramas, que son teatros de calle que se manifestaban en Angostura, únicos en el país, en tiempos de carnaval, todos con su decorado, la escenografía, llevándolas en la cabeza, cargando la hamaca, la mesa, la silla por las calles, para hacer juglaría...los parabanes, para dividir los espacios y representar esos dramas. Entonces que tiene que hacer la juventud divino tesoro recuperar todo eso, que pase de arraigo a identidad (entrevista realizada en mayo de 2015).

Otro aspecto estético a resaltar es el protagonista principal o central de la comparsa, personaje a los que la colectividad llamo Pájaros de Carnaval. Les dio el nombre de “pájaros” aludiendo a que éstas por lo general giraban en torno a un personaje de esta condición animalesca, como es el caso del Pájaro Piapoco (Tucán) o la Garza Paleta (Imágenes N°s 4 y 5), aunque otras eran alusivas a otros animales, como El Sapo y La Burriquita; sin embargo la gente siguió diciéndole al personaje principal de estas comparsas callejeras “Pájaros” aunque fuera un animal, fruta u objeto. (Imágenes N° 6 y 7).

María Ramírez comenta que el nombre de pájaros se lo dio el pueblo:

¿De dónde proviene el nombre de pájaro? Del pueblo, es una respuesta clara y muy precisa. El pueblo lo bautizo...ahí viene el pájaro, ahí va el pájaro...y por eso la palabra pájaro siempre se debe escribir entre comillas porque no es pájaro de verdad. Es cualquier figura que el pueblo de Ciudad Bolívar, de Angostura, le dio por llamar (entrevista realizada en mayo de 2015).

Por tanto, en la guasa guayanesa el personaje principal se llama “Pájaro”, también posee un argumento teatral, el cual puede tratar de la resurrección o muerte del protagonista, puesto que puede ser un animal u objeto.

Figuras 4 y 5. “Pájaro de Carnaval” La Garza Paleta

Figura 6. El vapor Meta y la Guitarrilla.

Figura 7. El Mery

Fotos: El Autor (2015)



#### 5.4. La gestión cultural. Nociones generales

Como señala Yáñez (2014, p. 10) el concepto de gestión cultural nace en Latinoamérica “bajo los antecedentes de la animación cultural, la acción cultural y la mediación cultural, se empieza a hablar de gestión cultural a partir de los años ochenta del siglo pasado”. El autor concluye que la importancia de estas perspectivas se deban responder atendiendo a sus características, “por lo cual abren, en su conjunto, un complejo campo de investigación, donde cada uno de estos aspectos constituye por sí mismo una temática de indagación particular” (p.26).

El gestor cultural debe defender y respetar la independencia y autonomía del hecho cultural, así como los límites de su trabajo profesional, evitando dejar de un lado el ámbito cultural por intereses mercantiles, mediáticos o políticos. La evolución de la gestión cultural podría desarrollarse, desde los cambios sociales y políticos que han surgido con el pasar de los tiempos.

García Canclini (1989) el cual, partiendo de su concepción de los paradigmas de las políticas culturales, plantea que los modos de gestionar la cultura responden a modelos que corresponden a épocas diferentes, que actúan dependiendo de qué se entienda por cultura, pero que no han desaparecido sino que conviven entre sí.

- **Mecenazgo Liberal:** se mantiene desde mediados del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. Se define por el concepto de Alta Cultura, el cual se caracteriza por el apoyo a la creación artística y por la protección de las grandes obras patrimoniales. Está relacionado con el patrimonio y la creación individual.
- **El Tradicionalismo Patrimonialista:** nace en los estados nacionalistas de derecha y los estados oligárquicos. Este paradigma señala a la nación como un conjunto de individuos unidos por lazos naturales, el espacio geográfico, la raza, el amor a una misma tierra, la religión, sin tomar en cuenta las diferencias sociales entre los miembros de cada nación.
- **El estatismo populista:** en este paradigma se centra otra concepción sobre la cultura. La identidad no está contenida en la raza, ni en las virtudes geográficas, ni en el pasado o la tradición, se instala en el estado. Se identifica con la continuidad de lo nacional con la preservación del estado. Promueve las actividades capaces de unir a los pueblos y a algunos sectores de la burguesía nacional contra la oligarquía.
- **La privatización neoconservadora:** este paradigma busca expandir el papel del Estado en la cultura. Los anteriores son reordenados en función del nuevo proceso, la intervención creciente de las empresas en el funcionamiento y orientación de actividades culturales llevan a algunas de ellas a convertirse en mecenazgos.
- **Democratización de la cultura:** surge con el bienestar y la cultura comienza a entenderse como un servicio público. Traducido en la difusión de la Alta Cultura. Este paradigma concibe la política cultural como un programa de distribución y popularización del arte, el conocimiento científico y las demás formas de alta cultura.
- **Democracia Cultural:** sobre este paradigma, García Canclini (1989) nos habla que “este concibe la política cultural como un programa de distribución y popularización del arte, el conocimiento científico y las demás formas de alta cultura”.

La gestión de la cultura debe encontrar un enfoque de acción, adaptarse a sus características y hallar un modo de evidenciar, de forma muy distinta, los criterios de eficacia, eficiencia, calidad, control, evaluación y productividad. La realización de cualquier gestión cultural, debe conllevar una adecuada planificación y administración de los recursos económicos y humanos, así como la definición de unos claros objetivos a largo y corto plazo que permitan la prosecución y el feliz término del plan. Es importante tener claro que la gestión aborda el progreso cultural de la sociedad, teniendo como principios el de servir como instrumento fundamental para la redistribución social y para el equilibrio territorial.

### 3. Bases metodológicas

#### 3.1. Paradigma de la investigación

El presente estudio se orientó bajo el paradigma o enfoque cualitativo y se constituye por la descripción, interpretación y comprensión de aquellas informaciones relacionadas con situaciones y fenómenos de índole social; en la cual, están involucrados personas, grupos o comunidades en un determinado contexto. Martínez citado por Hurtado (2000, p.05) señala que "el enfoque cualitativo, se centra en la importancia del cambio, el contexto, la función y el significado de los actos humanos y no pretende hacer generalizaciones universales".

#### 3.2. Diseño de la investigación

Esta investigación será de naturaleza documental en este sentido, según Arias (2012) la define como:

Un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas. Como en toda investigación, el propósito es el aporte de nuevos conocimientos (p. 27).

El estudio se realizó bajo el trabajo de campo, para lo cual según Arias (2012, p. 94) "consiste en la recolección de datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar variable alguna".

#### 3.3. Técnicas de investigación

El estudio se apoyó en técnicas de procesos de recolección, organización, análisis, interpretación y síntesis de referencias bibliográficas relacionadas con el tema y pertinentes al propósito final de los objetivos propuestos en esta investigación. Según Centty (2006, s/d), las técnicas de investigación "son procedimientos metodológicos y sistemáticos que se encargan de operativizar e implementar los métodos de Investigación y que tienen la facilidad de recoger información de manera inmediata..."

De igual manera se realizaron entrevistas a personas claves que enriquecieron el objeto a investigar. Para Vargas (2012, p. 123), la entrevista "permite la recopilación de información

detallada en vista de que la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida".

El tipo de encuesta corresponde a la no estructurada o no formalizada por cuanto existe cierta libertad para el desarrollo de preguntas y respuestas debido a que no se sustenta en un modelo rígido, sino que existe un grado de espontaneidad. La entrevista no estructurada, según Arias (2012, p.73) es "es una técnica basada en un dialogo o conversación cara a cara, entre el entrevistador y el entrevistado acerca de un tema previamente determinado, de tal manera que el entrevistador pueda obtener la información requerida". No existe restricción entre el entrevistado y entrevistador.

Así mismo se realizó un análisis a la gestión que se implementa en la Fundación Cultural Grupo Parapara de Ciudad Bolívar, a través de una entrevista a su presidenta y fundadora, la cultora María "Mariíta" Ramírez, y de la observación a la puesta en escena de la manifestación permitiendo determinar que estrategias utilizan para preservar y difundir la guasa guayanesa.

### 3.4. Participación de informantes claves para la investigación

Según Bodgan (2006, p.56) afirma que "los informantes claves favorecen al investigador, ese es el escenario y son su fuente primaria de la información". Los informantes claves para esta investigación fueron la Cultora Guayanesa María "Mariíta" Ramírez, también se contó con la contribución de la cultora Yaramir Castillo, directora y bailarina de la agrupación "Yaradanza" y bailarina del grupo "Parapara", además de la colaboración del docente, músico, cultor y sobrino de María Ramírez el Lic. Efrén Pulido, quienes apornto conocimientos y anécdotas sobre la guasa guayanesa.

## 4. Resultados y análisis: la propuesta

Como resultado del análisis ejecutado y a las entrevistas realizadas, se procede a plantear estrategias de gestión cultural, específicamente se diseña un plan estratégico de gestión cultural para la preservación y difusión de la guasa guayanesa de Ciudad Bolívar en Venezuela, como herramienta al fortalecimiento en las actividades de gestión que implementa la Fundación Cultural Grupo Parapara. Este diseño no pretende menospreciar el trabajo que desde hace 34 años realiza el grupo, sino que aspira contribuir y de alguna manera apoyar su gestión.

El análisis arrojó que, a pesar de la trayectoria que tiene la Fundación, hay aspectos importantes que pueden ser desarrollados para fortalecer la difusión y preservación de la guasa guayanesa como manifestación dancística y musical de la zona en estudio, que permita la apropiación, empoderamiento y el sentido de pertenencia por parte de los habitantes de Ciudad Bolívar, ya que esta manifestación corresponde a un momento histórico.

#### 4.1. Plan de gestión cultural para la difusión y preservación de la guasa guayanesa de ciudad bolívar, estado bolívar

##### *Objetivo General:*

Diseñar un plan estratégico de desarrollo cultural para potenciar la difusión y preservación de la guasa guayanesa como manifestación musical y dancística propia de Ciudad Bolívar, Estado Bolívar en Venezuela.

##### *Objetivos Específicos:*

- a) Realizar conversatorios, cursos y talleres sobre la manifestación a nivel local, estatal y nacional.
- b) Realizar muestras artísticas y culturales en espacios públicos y privados a nivel local, estatal y nacional.
- c) Organizar y representar la manifestación en el casco histórico de ciudad Bolívar.
- d) Renovar las alternativas de financiamiento para los proyectos culturales de la fundación.
- e) Fomentar a través de la publicidad, la difusión y preservación de la guasa guayanesa.

##### *Fundamentación:*

Venezuela posee una cultura con rasgos que la hacen única y diferente ante el mundo. Esos rasgos que ha dado la humanidad a través del tiempo en su proceso histórico autodefinen a cada pueblo con sus diversas formas de vida, teniendo un conjunto de representaciones materiales, espirituales y sociales que identifican a cada grupo adquiriendo patrones políticos, económicos y religiosos.

Como lo demuestran estudios realizados en varias ciudades del mundo, la cultura entendida como factor de desarrollo local es un elemento que contribuye de manera fundamental a la integración social. De allí la necesidad que la Fundación Cultural Grupo Parapara de ciudad Bolívar, Estado Bolívar a pesar de contar ya con más de treinta años de labor ininterrumpida, se apropie de este plan estratégico cultural con una duración a corto plazo, con miras a proyectarlo a largo plazo, que se exprese en la concreción del desarrollo cultural de un plan estratégico, entendiendo que la era digital y electrónica nos envuelve cada día más.

##### *Descripción:*

Está planteado a corto plazo (1 año), proyectado a largo plazo (permanente), y en su realización estarán inmersos agentes sociales como fundaciones, agrupaciones de danza y teatro, consejos comunales, empresas públicas y privadas, instituciones educativas, cultores, entre otros.

El plan se desarrollará en las siguientes etapas:

- a) *Realizar conversatorios y talleres sobre la manifestación a nivel local, estatal y nacional:* a través de este objetivo se organizarán talleres, cursos y conversatorios a nivel local,

estatal y nacional sobre la manifestación abarcando características musicales, dancísticas, estéticas e históricas, sobre la guasa guayanesa y sus pájaros de carnaval.

Dado que en las comunidades siempre existe un grupo de personas que son artistas, lutier, instructores, gestores culturales o tienen aptitudes y desarrollan una actividad artística y hasta se convierten en verdaderos maestros y son respetados. Se hará un trabajo de detección, captación y motivación para la reproducción del conocimiento a través de talleres artísticos como una de las actividades de la promoción.

- b) *Realizar muestras artísticas y culturales en espacios públicos y privados a nivel local, estatal y nacional*: se difundirá la manifestación a través de la realización de muestras en espacios públicos y privados a nivel local, estatal y nacional.

Se definirá el tipo de actividades, así como los lugares para su realización, teatros, plazas, escuelas, festivales, entre otros. Se realizará un programa anual que abarcará las principales plazas, teatros, auditorios y todos aquellos espacios propicios donde se pueda presentar la fundación Parapara.

Además, se ejecutará un plan de creación y ampliación de públicos, realizando actividades en lugares poco habituales y convencionales como centros comerciales, museos, plazas, iglesias y hospitales. Se implementarán canales de comunicación para difundir actividades y se formalizará un trabajo especial con los organismos involucrados.

- c) *Organizar y presentar la manifestación en el casco histórico de ciudad Bolívar*: se propone formalizar la manifestación como lo hacía en un tiempo el Juglar Vargas, ya que luego de su fallecimiento la manifestación dejó de presentarse en la época de carnaval y solo se ejecuta gracias a la labor de la fundación pero en espacios cerrados y no en las calles del casco histórico de la ciudad, permitiendo darle mayor relevancia, proyección y que los bolivarenses reconozcan y disfruten de su propia tradición.
- d) *Renovar las alternativas de financiamiento para proyectos culturales de la institución ya fortalecida*: se desarrollarán proyectos para recabar fondos para la gestión y para las mejoras de la infraestructura sede de la fundación, pues a pesar que se encuentra en una de las edificaciones del casco histórico de la ciudad, está deteriorada por ser una vivienda antigua de más de 250 años. Estas alternativas de financiamiento (recursos) se podrán gestionar con el sector público y privado.
- e) *Fomentar a través de la publicidad, la difusión y preservación de la guasa guayanesa*: en este objetivo se pretende desarrollar estrategias de publicidad a través de medios de comunicación masivos (radio, prensa, televisión), redes sociales, medios electrónicos y por medio de vallas publicitarias, pendones, murales y todo aquel medio, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la apropiación de esta manifestación.

*Actividades:***Cuadro N° 1:** actividades a desarrollar para el primer objetivo

<b>a).- Realizar conversatorios y talleres sobre la manifestación a nivel local, estatal y nacional.</b>	
<b>Actividades</b>	Definición del tipo de actividades, curso, taller o conversatorio. Definir actividades en cada conversatorio, curso y taller a realizar y la estructura. Definir los lugares para su realización.
<b>Gestión de Recursos</b>	Gestionar los espacios publicitarios con medios de comunicación. Gestionar auspicios con entes públicos o privados.
<b>Campaña de difusión (Publicidad)</b>	Diseño de material de afiches, volantes y/o pendones. Impresión de afiches, volantes y pendones y distribución de material impreso. Realizar difusión en medios de comunicación masivos (radio, prensa, redes sociales, entre otros).
<b>Realización del taller o conversatorio</b>	Instalación de equipamiento. Coordinación de equipos de producción, tramoyas, limpieza, entre otros.
<b>Evaluación de los resultados</b>	Elaboración de un informe por parte de los responsables. Reunión de evaluación con equipo de producción. Realización de informe final de evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

**Cuadro N° 2:** actividades a desarrollar para el segundo objetivo

<b>b).- Realizar muestras artísticas y culturales en espacios públicos y privados a nivel local, estatal y nacional</b>	
<b>Actividades</b>	Definir el tipo de actividad, el repertorio musical y dancístico a presentar. Definir los lugares de las muestras.
<b>Gestión de Recursos</b>	Gestionar los espacios publicitarios con medios de comunicación y los auspicios con entes públicos o privados.
<b>Campaña de difusión (Publicidad)</b>	Diseño de material de afiches, volantes y/o pendones. Impresión de afiches, volantes y pendones. Distribución de material impreso. Realizar difusión en medios de comunicación masivos (radio, prensa, redes sociales, entre otros).
<b>Realización de la muestra</b>	Instalación de equipamiento. Coordinación de equipos de producción, tramoyas, limpieza, entre otros.
<b>Evaluación de los resultados</b>	Elaboración de informe por parte de los responsables. Reunión de evaluación con equipo de producción de la muestra. Realización de informe final de evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

**Cuadro N° 3:** actividades a desarrollar para el tercer objetivo

<b>c).- Organizar y presentar la manifestación en el casco histórico de ciudad Bolívar</b>	
<b>Actividades</b>	Definición del tipo de actividad. Definir el repertorio musical y dancístico a presentar. Definir el recorrido de la manifestación.

<b>Gestión de Recursos</b>	Gestionar los espacios publicitarios con medios de comunicación Gestionar auspicios con entes públicos o privados.
<b>Campaña de difusión (Publicidad)</b>	Diseño de material e impresión de afiches, volantes y/o pendones. Distribución de material impreso. Realizar difusión en medios de comunicación masivos (radio, prensa, redes sociales, entre otros). Invitación a entes públicos y privados.
<b>Realización de la manifestación</b>	Instalación del equipo para el recorrido (músicos, bailadores, entre otros). Coordinación de equipos de producción, tramoyas, limpieza, entre otros.
<b>Evaluación de los resultados</b>	Elaboración de informe por parte de los responsables. Reunión de evaluación con equipo que participo. Realización de informe final de evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

**Cuadro N° 4:** actividades a desarrollar para el cuarto objetivo.

<b>d).- Renovar las alternativas de financiamiento para proyectos culturales de la fundación.</b>	
<b>Gestión de Recursos</b>	Gestionar con entes públicos y privados. Gestionar con otras instituciones culturales, agrupaciones, asociaciones civiles, entre otros.
<b>Mesas de trabajo</b>	Mesas de trabajo que incentiven la participación de todos los involucrados a fin de renovar los proyectos culturales y crear nuevos, que posibiliten las alternativas de financiamiento (autogestión).
<b>Campaña de difusión (Publicidad)</b>	Diseño de material de afiches, volantes y/o pendones. Impresión de afiches, volantes y pendones. Distribución de material impreso. Realizar difusión en medios de comunicación masivos (radio, prensa, redes sociales, entre otros).
<b>Evaluación de los resultados</b>	Elaboración de informe por parte de los responsables. Reunión de evaluación con equipo que participo. Realización de informe final de evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

**Cuadro N° 5:** actividades a desarrollar para el quinto objetivo.

<b>e)- Fomentar a través de la publicidad, la difusión y preservación de la guasa guayanesa.</b>	
<b>Gestión de Recursos</b>	Gestionar con entes públicos y privados. Gestionar con otras instituciones culturales, agrupaciones, asociaciones civiles, entre otros.
<b>Mesas de trabajo</b>	Mesas de trabajo que incentiven la participación de todos los involucrados.
<b>Campaña de difusión (Publicidad)</b>	Diseño de material e impresión de afiches, volantes y/o pendones. Distribución de material impreso. Realizar difusión en medios de comunicación masivos (radio, prensa, redes sociales, entre otros). Diseño y realización de murales.
<b>Evaluación de los resultados</b>	Elaboración de informe por parte de los responsables y el equipo de trabajo. Realización de informe final de evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

**Cronograma de actividades:** Este cronograma de actividades se desarrollaran para cada las actividades propuestas para cada objetivo.

**Cuadro N° 6:** cronograma de actividades a del primer objetivo.

a).- Realizar conversatorios y talleres sobre la manifestación a nivel local, estatal y nacional.												
FECHAS	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10	Mes 11	Mes 12
Actividades	X		X			X			X			
Gestión de Recursos	X			X			X			X		
Campaña de difusión (Publicidad)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Realización del taller o conversatorio			X			X			X			
Evaluación de los resultados				X			X			X		

**Fuente:** Elaboración propia.

**Cuadro N° 7:** cronograma de actividades del segundo objetivo.

b).- Realizar muestras artísticas y culturales en espacios públicos y privados a nivel local, estatal y nacional												
FECHAS	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10	Mes 11	Mes 12
Actividades		X	X		X	X		X	X		X	X
Gestión de Recursos	X			X			X			X		
Campaña de difusión (Publicidad)	X	X		X	X		X	X		X	X	X
Realización de la muestra	X	X		X	X		X	X		X	X	
Evaluación de los resultados		X	X		X		X		X		X	

**Fuente:** Elaboración propia.

**Cuadro N° 8:** cronograma de actividades del tercer objetivo.

c).- Organizar y presentar la manifestación en el casco histórico de la ciudad como lo realizaba el Juglar Alejandro Vargas												
FECHAS	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10	Mes 11	Mes 12
Actividades		X	X					X	X			X
Gestión de Recursos	X	X					X	X	X			X
Campaña de difusión (Publicidad)	X	X									X	X
Realización de la manifestación		X	X									
Evaluación de los resultados			X	X								

**Fuente:** Elaboración propia.

**Cuadro N° 9:** cronograma de actividades del cuarto objetivo.

d).- Renovar las alternativas de financiamiento para proyectos culturales de la fundación cultural, grupo Parapara.												
FECHAS	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10	Mes 11	Mes 12
Gestión de Recursos	X	X	X			X	X	X			X	X
Mesas de trabajo	X	X	X			X	X	X			X	X
Campaña de difusión (Publicidad)	X	X	X			X	X	X				
Evaluación de los resultados				X	X				X	X		

**Fuente:** Elaboración propia.

**Cuadro N° 10:** cronograma de actividades del cuarto objetivo.

e).- Fomentar a través de la publicidad, la difusión y preservación de la guasa guayanesa.												
FECHAS	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10	Mes 11	Mes 12
Gestión de Recursos	X	X	X		X	X	X		X	X	X	
Mesas de trabajo		X				X				X		
Campaña de difusión (Publicidad)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Evaluación de los resultados				X	X		X	X			X	X

**Fuente:** Elaboración propia.

*Recursos:*

- El equipo humano: serán las personas que forman parte de la fundación, así como aquellas que forman parte de la comunidad, organizaciones, agrupaciones y fundaciones culturales, instituciones educativas, entes privados y públicos; y todo aquel que pretenda trabajar con el propósito final de este plan estratégico.
- Recursos materiales o técnicos: son todas aquellas máquinas, herramientas u objetos de cualquier clase, necesarios para el desempeño de las actividades.
- Recursos Financieros: La fundación no cuenta con recursos suficientes para cubrir los gastos que se pueda plantear. Uno de los objetivos es facilitar los proyectos de financiamiento de autogestión, pudiendo solicitar el apoyo a los organismos públicos y privados que estarán involucrados en el desarrollo de este plan estratégico.

*Reseña de los responsables y ejecutores del proyecto:*

En este punto se incluirá los antecedentes de los responsables e involucrados en el plan. Por tanto contendrá, para el caso de los gestores o artistas individuales se colocara una reseña de

su trayectoria y en el caso de las organizaciones públicas o privadas, su trayectoria, misión, visión y líneas de acción.

*Evaluación de los resultados:*

Elaboración de informe por parte de encargados por cada actividad desarrollada, permitiendo evaluar los resultados y de haber fallas corregirlas para futuras actividades.

Reunión y mesas de trabajo para evaluar con el equipo el pre y la post producción de las actividades desarrolladas.

## 5. Conclusiones

Esta investigación permitió estudiar aspectos significativos de la gestión cultural de las organizaciones que trabajan en pro del rescate, promoción y difusión de las manifestaciones culturales del país, específicamente la investigación de una manifestación poco conocida o indiferente a propios y extraños.

Arrojo importantes aportes a la disertación de la cultura popular, aportando y apoyando la labor que viene realizando la Fundación Cultural Parapara en pro del rescate de las tradiciones guayanesas en especial de la guasa guayanesa, también permitió a la fundación ampliar su visión del campo cultural nacional, renovando sus procesos de gestión. Esta investigación y el plan estratégico propuesto fue expuesta ante la Fundación Cultural Parapara. La misma considero valioso e importante, tomando y pudiendo puntualizar varios de los objetivos presentados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arias, F. (2012). *El proyecto de Investigación. Introducción a la Investigación Científica*. Caracas : Editorial Espíteme.
- Bodgan, R. (2006). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. México D.F.: Paidós.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007) *El Giro Decolonial. Reflexiones por una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores. Bogotá: Universidad Pontificia Javeriana.
- Centty, D. (2006) *Manual Metodológico para el Investigador Científico*. Arequipa: Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.
- Corominas, J. (1954) *Diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Editorial Gredos.
- Farfán, I. (s/f). *Juglar de Angostura*. Estado Bolívar, Venezuela. (s/d)
- García Canclini, N. (1989). *Culturas Híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México D.F.: Editorial Grijalbo.
- Hurtado, J. (2000) *Metodología de la Investigación Holística*. Caracas: Editorial SYPAL.

- Rivera, L. (1971) *La Música Afrovenezolana*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Sarlo, B. (1994) *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel.
- Sojo, J. (1986) *Estudios del Folklore Venezolano. Colección Guaicaipuro N° 4. Biblioteca de autores y temas mirandinos*. Los Teques: Instituto Autónomo Biblioteca Nacional y de Servicios de Bibliotecas.
- Tiapa P., Zoa M. (1994) *La Guasa*. Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Comunicación Social de la Universidad Central de Venezuela. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Vargas, I. (2012). *La Entrevista en la Investigación Cualitativa: Nuevas Tendencias y Retos*. Recuperado de:  
<http://misdocumentos/descargas/dialnetlaentrevistaenlainvestigacioncualitativa.pdf>
- Yáñez, C. (2014) *Emergencia de la Gestión Cultural en América Latina Hacia una sociología de la gestión cultural*. Manizales: Universidad Nacional de Colombia.

## IMÁGENES

Las imágenes tienen su propia licencia y aparecen tal y como han sido referenciadas por el autor. Si no se especifica, están bajo la misma licencia adoptada por la propia de la revista.

# Los orígenes del diálogo entre la moda y el arte: el inicio de la moda moderna

The origins of dialogue between fashion and art: the beginning of modern fashion

**ROCÍO LUQUE MAGAÑAS** | [r.luke.maga@gmail.com](mailto:r.luke.maga@gmail.com)  
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA | ESPAÑA

Recibido: 15 de junio 2017 | Aceptado: 6 de noviembre de 2017

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2018.i01.08>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA

Cómo citar este artículo:

Luque-Magañas, R. (2018). Los orígenes del diálogo entre la moda y el arte: el inicio de la moda moderna. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 1, 78-97.

Resumen:

El presente artículo parte de un estudio histórico sobre las relaciones arte-moda, entendido esto, como fenómeno que nos permite conocer los lazos y vínculos existentes entre ambas disciplinas desde la aparición de la moda moderna. Período por el que no nos pasan desapercibidas la aparición de las vanguardias artísticas de finales del XIX y principios del siglo XX, etapa de creación de diversos movimientos cuya finalidad será la búsqueda de la innovación en la producción artística a través de planteamientos divergentes que abordaban la renovación del arte, punto de inflexión que influenciará sin duda a la Alta Costura y a la moda en sí.

Palabras Claves:

Arte; moda; comunicación; estética; vanguardias; vestido.

Abstract:

This article is based on a history study on art-fashion relationships, understood as a phenomenon that allows us to know the links and bows between both disciplines since the appearance of modern fashion. This period, for which we do not go unnoticed, the appearance of the artistic vanguards of the late 19th and early 20th centuries, stage of creation of various movements whose purpose will be the search for innovation in artistic production through divergent approaches that addressed the renovation of art, a turning point that will undoubtedly influence to haute couture and fashion itself.

Key Words:

Art; fashion; vanguards; communication; esthetic; vanguards; dress.



# 1. Introducción

En este milenio la moda y el arte promueven con impresiones cruzadas y compartidas, diálogos llenos de diferencias y coincidencias que se presentan como un acontecimiento visual, participativo y enriquecedor porque pone luz a aquellos aspectos que quedan encerrados en la trastienda creativa. La moda adaptada a la vida real siempre ha tenido la necesidad de ser funcional, su relación con el arte y la industria, parece estar lejos de cumplir los ideales del arte por el arte, incluso la moda es un concepto que no ha sido siempre representativo del mundo del arte. Esto ha ido cambiando en vías de un camino estético donde se ha aceptado la asimilación de ideas que corren en un sentido u otro, es decir, que pueden ir desde la moda al arte y viceversa. De esta manera, quedan equiparados sus estilos y se visualiza la dualidad que existe entre sus formas de sentir el arte, que aunque a priori tienen objetivos distintos, contemplan una finalidad común que tiene que ver con la puesta en escena de una estética plástica.

Por otro lado, la moda se puede analizar como un fenómeno desde el punto de vista sociológico con una enorme carga de cultura, de belleza, de capacidad de expresión (Pardo, 2008). Si alguien quiere ver la moda desde el punto de vista de la frivolidad, apenas la está vislumbrando. La moda denota algo más: quiénes somos, a dónde vamos y qué hacemos. Es un espejo de nuestro tiempo, un símbolo de los eventos y situaciones que dominan un período determinado de nuestras vidas. Es un fenómeno mediante el cual las generaciones expresan visualmente las ideas para llenar de imágenes las páginas de la historia. Estas características técnicas inscriben a la moda en el ámbito de la historia de la imagen visual desde sus orígenes hasta su plena consolidación. El estudio de la imagen y las comunicaciones visuales, en realidad, desborda lo estrictamente pictórico o visual, tal como pueden ser los análisis de colores, formas, iconos y composición, para dar paso a los elementos históricos y socio-antropológicos que forman parte de la semiótica de la imagen. Este proyecto de "semiótica visual" está circundado por el de una "semiótica de la cultura", es decir un análisis de los mecanismos semióticos dentro de la cultura, por lo que no se reduce únicamente al análisis de los códigos visuales, sino a la manera en la que una imagen forma parte de la representación social, mediando en su relación y construyendo visiones del mundo (Karan, 2006). Por todas estas razones aquí expresadas, la moda la podemos valorar como discurso social y como retórica del diseño pero también como un género artístico que día a día muestra abiertamente su profundidad e intensidad. Parece que la primera coincidencia entre arte y moda se revela en las pretensiones que ambos comparten, la de concretar una obra "bella", aunque la variación en la moda haga difícil identificar un ideal que cumpla con la función canónica que en el arte ocupan las "escuelas" o los "movimientos" (Aras, 2013).

Se trata como describía Veblen en su *Teoría de la clase ociosa* de una convergencia accidentada, no exenta de conflictos, que no puede ignorar los matices que señala la propia historia de la estética pero tampoco admitir una separación quirúrgica, precisamente en un terreno en el que se expresa la misma espiritualidad humana (Veblen, 2008). A colación de estas últimas palabras, el lingüista checo Jan Mukarovsky (1997), en su ensayo *Escrito de Estética y Semiótica del Arte* hablaba de la obra de arte como un signo, una estructura y un valor al mismo tiempo. Entendemos la moda como una disciplina artística interdisciplinar, cuyo fenómeno nunca podrá ser entendido a través de una sola ciencia. En él confluyen dada su complejidad

conceptos derivados de la semiótica, la estética, la psicología, la sociología, la antropología, la historiografía, la economía, la cultura, la etología, la prosémica y la etnología.

Nuestra intención es volver a dinamizar, promover de nuevo la interrogación sobre la moda realizando un viaje al pasado de estas primeras conversaciones entre estas dos disciplinas con el objetivo de poder vislumbrar el origen de este diálogo moderno que se ha establecido fuertemente entre el arte y la moda.

## 2. El origen del diálogo entre arte y moda

Las conversaciones entre el arte y la indumentaria se remontan a la antigüedad casi tanto como al género humano y probablemente se intensificó en el momento en el que Occidente inventaba aquel sistema de continua transformación de modelos a los que después llamarían moda (Morini, 2016). Durante siglos los artistas en sus obras representaban cada minuto los detalles de los vestidos que fueron moda y que simbolizaban el lujo y la riqueza de los monarcas, la aristocracia y de la burguesía, dictando hasta hoy el testigo visivo de gestos, posturas y gustos, patrones, trajes, materiales a medida, obras de tantos y tantos artesanos anónimos. El artesano no tenía ningún papel creador; habrá que esperar a la aparición de los mercaderes de moda, en la segunda mitad del siglo XVIII, para que a los oficios relacionados con la moda se les reconozca una cierta autonomía creadora. El talento artístico atribuido a los mercaderes de moda reside pues en el talento decorativo, en la capacidad para adornar, ennoblecer los trajes con los medios de fantasía de moda, no en la invención de líneas originales. De esta manera los artistas participaban activamente en las ferias y muestras del lujo, realizando diseños de telas, bordados, cordones e incluso de trajes para las continuas fiestas de la corte.

Con el fin del Antiguo Régimen todo cambió, en el transcurso del siglo XIX, la burguesía hace del mundo, un universo a su medida, transformando incluso las reglas de la apariencia, de la moda, hasta entonces privilegio de la corte, convirtiéndose en guía incondicional de la vanidad de los hombres y mujeres de la época, la moda se transformó en un atributo puramente femenino contribuyendo y potenciando así la aparición de las industrias textiles e incluso nuevas formas de distribución (Morini, 2017).

En la segunda mitad del siglo XIX la moda se dota de una estructura profesional hasta ahora inédita, la Alta Costura considerada como la expresión máxima de una experiencia lujosa al igual que el arte, por características tales como: la unicidad de la creación, la autoría, el estudio de la nobleza de sus materiales y su finalidad estética (Giorgi, 2006). Por un lado esta nueva categoría de moda se encargaba de crear y proponer nuevos modelos así como de establecer y organizar ciclos de producción. La Alta Costura francesa y las grandes revistas del momento se transforman en puntos de referencia para un público de consumidores compuesto y no por casualidad en los años setenta, los pintores impresionistas también utilizaron la moda como uno de los signos de aquella rompiente modernidad que estaba transformando París en una metrópolis (Morini, 2016).

Fue una metamorfosis total, que dio inicio a formas de diálogo originales entre el arte y la moda. Las relaciones entre los dos mundos se hicieron mucho más estrechas y frecuentes, los intercambios ya no se limitaban a una bella representación del mundo vestido a la última

moda. Algunos artistas crearon alternativas a las tendencias del momento, otros propusieron su propia moda, incluso algunos llegaron a trabajar para la industria de la moda. El mundo del arte en general, desdeñó al mundo de la moda sintiéndolo como algo frívolo y superficial, pero en algunos casos reconoció el valor creativo y la capacidad de representar el propio tiempo y explotando su popularidad. Por su parte, el mundo de la moda mutó el estereotipo del carisma artístico para imponer la figura del diseñador de moda, luego buscó en la inventiva de los artistas, compartiendo las propuestas más originales de las vanguardias pero sobretodo se inspiró en las obras más importantes de todos los tiempos convirtiéndose en un gran coleccionista y un potente mecenas.

### 3. La influencia del arte en la moda moderna

La nueva etapa se inició en 1848 cuando aún la moda parisina estaba viviendo la transición entre el pasado y la modernidad. Mientras en las calles de las ciudades europeas proliferaban las revueltas contra la Restauración impuesta en el Congreso de Viena, tres jóvenes pintores ingleses fundaron una hermandad que se oponía a la costumbre académica de considerar al afamado pintor italiano Rafael el modelo de enseñanza de toda forma de arte pictórico (Morini, 2016). Los pintores ingleses Dante Gabriel Rosseti, John Everest Millais e William Holman Hunt, influenciados por los escritos del sociólogo John Ruskin, eligieron volver la mirada a la naturaleza, pintando el verdadero detalle, no rechazando nada y no escogiendo nada al azar. Esta teoría también comprendía a los vestidos y, dado que los temas preferidos eran bíblicos o medievales, la decisión de no recurrir al vestuario teatral estaba destinada a producir nuevas ideas. Buscan soluciones, vistiendo a los modelos con prendas modernas y sencillas, buscando tejidos adaptables, proyectando así trajes y decoración, estudiando las obras conservadas en los museos e incluso investigando en la historia del vestuario. La única fuente de información no directa precisamente en aquel momento era la moda ya que en aquellos años vestía a la mujer con incómodas crinolinas y miriñaques. Se asistía a un rechazo de los pintores hacia los temas medievales, una clara oposición contra una forma de vestir que negaba la belleza natural del cuerpo femenino magnificado por otra parte en la mayoría de sus obras. El punto de ruptura está testimoniado gracias a un conjunto de fotografías tomadas el 7 de junio de 1965 por el fotógrafo irlandés John Robert Parsons, dirigidas por Dante Gabriel Rosseti. El cuerpo de la modelo se movía asumiendo poses naturales. Estas fotos sirvieron para que Rosseti, entre otros, estudiara los movimientos corporales y los juegos entre las líneas observando la relación entre el cuerpo y el vestido.



Figura 1.  
Parsons, Robert J. (1865) Jane Morris.

A las fotos tomadas por Parsons se le sumaba el hecho de que la parte más refinada, educada y anticonformista de la Inglaterra victoriana decide que aquella moda alejada de los dictámenes y reglas inflexibles de la moda parisina, era cómoda, higiénica y bella. Concebida para respetar las formas naturales del cuerpo y sus movimientos, esta moda sustituye la antigua normativa en pro de nuevos conceptos de libertad e innovación, ideas que por otra parte estaban en sintonía con las nuevas teorías médicas de vanguardia feministas; confeccionados con tejidos exóticos y artesanales con formas inspiradas en los vestidos de las épocas clásicas, respondían completamente al modelo estético que el movimiento fundado por William Morris, Arts and Crafts<sup>1</sup> estaba proponiendo.

“Una mujer prerrafaelista es una mujer activa e independiente; no solo goza de movilidad en su forma de vestir sino que la pretende” escribe Mary Eliza Haweis (Morini, 2016, p. 23). Un nutrido grupo de mujeres emancipadas: pintoras, escritoras, fotógrafas y damas de alta sociedad se convirtieron en las modelos de los llamados vestidos artísticos.

La ética del confort, de la comodidad, que en el siglo XVIII había llevado a crisis a la fastuosa moda de la aristocracia francesa, se puso *in boga* descubriendo al público sus ventajas y practicidad. Una serie de conferencias feministas, donde participaban escritores, arqueólogos,

---

<sup>1</sup> Tendencia artística de la segunda mitad del siglo XIX que luchó por revitalizar la artesanía y las artes aplicadas durante una época de creciente producción en serie. Este movimiento surgió en 1861, fundado por diseñador inglés William Morris argumenta que la verdadera base del arte reside en la artesanía.

libres pensadores, médicos explicaban al mundo aquello que los pintores estaban expresando en sus lienzos: un mundo de heroínas con vestidos amplios, ligeros y suaves (Morini, 2016).

Era la alternativa inglesa al lujo opulento representado en la dama de la alta burguesía francesa. Esta corriente se hubiese quedado en un movimiento anti-moda si no hubiese encontrado la salida comercial que Arthur Lasenby Liberty<sup>2</sup> supo darle con su lanzamiento al gran mercado de la moda. Cuando en el 1883 se da cuenta que la mayoría señoras consumidoras de su negocio de *Regent Street* compraban aquellos tejidos exportados del Oriente. Esto le impulsó a abrir un negocio de moda en 1884. El estudio y la dirección creativa del proyecto no fue encargada a un sastre sino a un arquitecto, Edward William Godwin, miembro del Movimiento Estético y convencido partidario del vestido artístico. Godwin en dos años, dio vida a un taller capaz de proyectar y realizar modelos para las clientes de la revista londinense pero también para el resto del mundo, acabando por influenciar a la moda parisina (Cerrillo, 2010). La *Maison Worth*<sup>3</sup> hizo suntuosos vestidos, dotados del aura exclusiva de las obras de arte, reflejando técnica, riqueza y un sello que marcó de autoría todas sus creaciones pero fue sobretodo Paul Poiret<sup>4</sup> a partir de esa idea de libertad, el diseñador que vuelve a reflexionar sobre el procedimiento de la costura, rejuveneciendo así el gusto de la Alta Costura francesa. La idea inglesa de una moda estética y reformada había comenzado a difundirse por canales alternativos, de esta manera el movimiento de renovación de todas las artes comenzaba a atravesar Europa. En 1900, Henry Van del Velde<sup>5</sup> organizó la exposición de vestidos femeninos modernos diseñados por artistas. Esta exhibición suscitó tal interés que en el trascurso de pocos años fueron organizadas nueve exposiciones dedicadas al vestido artístico: seis en Alemania, dos en Viena y una Zurich (Morini, 2016).

Pero fue en Viena donde el proyecto gozó de un surgimiento mayor. Los artistas austríacos Koloman Moser y Gustav Klimt se sumaron al movimiento, el primero dibujando bocetos de vestidos para las alumnas de la escuela *Kunstgewerbeschule*<sup>6</sup>, y para su familia, el segundo, acompañando y estimulando la actividad de su compañera Emilie Flöge, diseñadora y empresaria de modas, quien en 1904 abre la casa de alta moda *Schwester Flöge*<sup>7</sup> junto a sus hermanas Helen y Paulina en una de las principales calles comerciales de Viena *Mariahilfer Strasse*. La comunión estética y la estrecha colaboración entre Klimt y Flöge emerge claramente de las fotografías que el artista tomó de su compañera en 1906 pero sobre todo por el diálogo entre las obras del artista vienés y los modelos de la sastrería de Emilie. Una conversación hecha con líneas, particulares costuras, motivos decorativos y tejidos. Estos vestidos conocidos como vestidos reforma se convertían en un espacio de manifestación política para la liberación, física y simbólica, de las presiones a las que era sometida la mujer. Al mismo tiempo generaban la posibilidad de superar el capricho de la moda y la obligación femenina de seguirla.

---

<sup>2</sup> Comerciante británico fundador de Liberty & Co.

<sup>3</sup> Cuyo fundador Charles Frederick Worth elevó la costura y la función del diseñador a categoría de arte, sus espectaculares diseños se encuentran en las más prestigiosas colecciones del mundo del arte.

<sup>4</sup> Modisto francés que con sus diseños contribuyó a la liberación de la mujer y a crear la estética que marcaría todo el siglo XX.

<sup>5</sup> Arquitecto, diseñador industrial y pintor belga.

<sup>6</sup> Conjunto de Escuelas dedicadas a diferentes artes y oficios, requeridos por los empleadores de la época. Siendo estas el precedente de las actuales escuelas secundarias o de nivel medio que imparten enseñanza con diferentes orientaciones: técnicas, industriales o tecnológicas, comerciales, de artes, etcétera.

<sup>7</sup> Esta casa de moda se convirtió en el centro de la moda vienesa.

Figura 2.  
Klimt, G. (1906). Emilie Flöge.



La moda de la Secesión encontró rápidamente su propio sitio en el gran proyecto de renovación de las artes aplicadas y del gusto colectivo al que en 1903 Hoffman y Moser dieron la forma con la *Wiener Werkstätte*<sup>8</sup>. En 1911 en los talleres artesanales, a los estudios de proyección de muebles y decoración y a los talleres joyeros se añade una nueva sección, la de la moda, dirigida por el también pintor austriaco Wimmer-Wisgrill hasta 1922. El proyecto de *Gesamtkunstwerk* guiaba la producción entera de los modistos vieneses e incluía la sección de indumentaria y moda: los diseños para los tejidos eran usados indiferentemente para tapizar sofás y realizar vestidos y los modelos de moda era vendidos junto a todos los demás objetos de diseño. Muchas de las principales clientes eran coleccionistas de las obras de los principales artistas de la Secesión, tenían casas decoradas por la *Wiener Werkstätte* y vestían los vestidos y las joyas de este mismo movimiento. La utopía de Hoffman y Moser se hacía realidad poniendo fin a la controversia sobre la posibilidad de considerar la moda como una de las artes aplicadas.

---

<sup>8</sup> Agrupación constituida por artistas visuales, arquitectos y diseñadores, establecida en Viena en 1903 con la finalidad de formar a gente en diferentes disciplinas artísticas.

El verdadero vestido artístico, aquel que como una obra de arte hubiera desafiado el tiempo y los cambios más radicales de la moda, no fue creado en Inglaterra ni en Austria ni en Francia sino en Italia. Su autor fue un artista cosmopolita y ecléctico, Mariano Fortuny y Madrazo, granadino de origen que se establece en Viena en 1889, aquí realizaría pintura, fotografía, técnica escenográfica y luminotécnica pero sobretodo proyectó y produjo prodigiosos tejidos estampados. De sus manos en 1907 salió el modelo *Delphos* con hechura cilíndrica, inspirado en el chitón jónico realizado en raso de seda cargado de numerosos pliegues plisados con un cerrado y misterioso sistema de patente. Fortuny hizo realidad ese ideal intelectual de ninfa griega de los prerrafaelitas y las pinturas de Alma-Tadema (Luis, 2015).



Figura 3. Cordon Press/Cortesía Museo del Traje para el artículo de Nuria Luis.

El vestido de Fortuny respondía de manera perfecta a todas las teorías relativas al vestido artístico pero sobre todo era original, moderno, simple y de extraordinaria belleza. Las señoras de la alta sociedad y divas de la pantalla que visitaban frecuentemente Venecia, competían entre sí para vestir las famosas túnicas chitón. Marcel Proust será el autor que más brillantemente analice los trajes de Fortuny. Su novela *En Busca del tiempo perdido*, contiene más de veinte referencias a los vestidos del artista español (Greffulhe, 2015).

Resulta comprometido afirmar que la moda artística tuvo su origen en un movimiento de anti-moda. Aunque ciertamente se contrapone al modo de vestir que la burguesía del siglo XIX había adoptado. Ciertamente el cambio de perspectiva e interés sobre la funcionalidad de la moda hizo del vestido un signo de valores alternativos a los corrientes insertando a la moda

en un proceso de renovación cultural y estético destinado a transformar el gusto de toda la sociedad (Morini, 2016). Se trataba más bien de la creación de otra moda distinta y al mismo tiempo complementaria de la parisina.

#### 4. La entrada del arte en la moda parisina

Ya a principios de siglo XX la moda parisina había captado la importancia y la potencia que representaba una alianza con el arte. La Alta Costura se había impuesto y además había conquistado un papel de centro internacional de la creación, pero también había dado vida a una sólida organización productiva y comercial y a un sistema de difusión de las nuevas tendencias perfecto para la estructura aún jerárquica de la sociedad burguesa. La moda que pasaba definitivamente por las manos de profesionales era ya capaz de influenciar los gustos de las privilegiadas mujeres de la alta sociedad, también a las señoras burguesas de medio mundo que leían con avidez la prensa especializada. París se dio cuenta que una colaboración entre moda y arte habría podido abrir un camino hasta entonces desconocido. El sector más carente era el de la comunicación, ya que la prensa de moda estaba envejeciendo, en aquellos momentos se utilizaba poco la fotografía aunque se podía intuir su potencia. La imagen de las casas de moda tenía que volverse a replantear su relación con el público, muy distinto al de medio siglo antes.

Lo primero que se movió fue una parte del mundo del arte, aquella que había explorado la potencialidad de la moderna sociedad industrial y de masa. Los herederos de la *Maison Goupil* que en el XIX habían fundado las bases de la industria cultural a través de la reproducción de prensa, de las obras maestras antiguas y modernas y el mercado de arte contemporáneo, fundaron en 1901 *Les modes* una lujosa revista ilustrada con fotografías de moda que daba mucho espacio al arte. Los artistas eran elegidos con un criterio concreto: los que se ocupaban del mundo femenino. En esta revista la mujer era la protagonista, gracias a ello se creó una especie de comunidad cultural y de imaginario colectivo de género. Fue un éxito que en el 1907 empujó al editor a experimentar el camino de una galería en el *Hotel des Modes* dedicada “al arte, el arte de la mujer, el arte de la decoración, y enmarcar a la mujer” (Morini, 2016, p. 25).

La exposición de inauguración se centró en exponer los retratos, que conocidos pintores como el italiano Giovanni Boldini, y los franceses Antonio de la Gandara, Gastón de La Touche y Henry Caro-Delvaile, realizaron a las actrices y mujeres célebres del momento con modelos de conocidos diseñadores como Doucet<sup>9</sup>, Paquin<sup>10</sup> o Worth. El experimento no tuvo continuidad porque no resultaba conveniente para la industria de la moda ya que a través de la fotografía, los vestidos podían ser más conocidos por un gran público que por los cuadros. La idea de confiar la comunicación de la moda a los artistas era de enorme interés y estaba destinada a tener un gran futuro. Ya un año antes, el más genial de los modistos parisinos lo había puesto en práctica. Fue Paul Poiret quien abrió oficialmente la puerta de la moda a los artistas. En 1906, él había pedido dibujos publicitarios a Bernad Naudin, un pintor francés que

<sup>9</sup> Diseñador de moda francés y coleccionista de arte.

<sup>10</sup> Diseñadora francesa que tuvo un importante papel en el cambio de silueta femenina de finales del siglo XIX y principios del XX.

se había dedicado a la sátira política y dibujaba para revistas anárquicas y de izquierda radical. Del mismo ambiente de sátira política provenía el artista francés al que se dirigió dos años después: Paul Iribe. De esta colaboración salió el primer catálogo de una colección de moda y una obra gráfica de altísima calidad *Les Robes de Paul Poiret*.



*Figuras 4.*  
Ilustración perteneciente al libro de *Les Robes de Paul Poiret* (1908) encontradas en el Internet Archive of the Getty Research Institute library.

Convencido de haber encontrado la solución al problema de la renovación de la comunicación de moda, continuó la búsqueda de talentos fuera de los canales tradicionales, confiando en jóvenes noveles como el fauvista George Lepape o artistas procedentes de mundos de vanguardia lejos de la moda como Eduard Steichen y Man Ray, con quienes también trabajó. Poiret también tuvo relación con artistas fauvistas como Maurice de Vlaminck y André Derain, había compartido experiencias que aportarían al modisto nuevos juegos de color. Con el artista gráfico y diseñador textil Raul Doufy había realizado una verdadera revolución en el campo de la impresión sobre el tejido, inmediatamente acogida por la industria de la seda lionesa. Creó junto al editor Lucien Vogel la revista *Gazette du Bon Ton*, de gran calidad estética. Amistad, colaboración, respeto recíproco, eran las claves con las relaciones con los artistas. En 1910 Poiret decidió experimentar nuevas formas de diálogo entre los artistas, convencido de que la moda debía y tenía que encontrar otros modos de sostener el arte contemporáneo: abrió una galería de arte (anticipándose un siglo a la reciente iniciativa de Miuccia Prada con su Fundación de arte en Milán). Identificó un espacio idóneo dentro de su propia *Maison* y lo

alquiló a un galerista, Henri Barbazanges. Hasta 1923, la galería alternó importantes iniciativas de carácter comercial con otras que mostraban los gustos y las intuiciones del modisto en el campo artístico. Los franceses Jean Louise Boussingault y André Dunoyer junto a Luis Albert Moreau tuvieron el honor de exponer en la inauguración, a ésta le siguieron dos colectivas dedicadas de nuevos diseñadores que la moda miraba con gran interés. Pronto, sin embargo, la atención se movió hacia artistas de vanguardia como los franceses Robert Delaunay y Mary Laurencin en 1912 y los rusos Natal`ja Goncarova y Michael Laironov en 1919. También la danza, la literatura y la música más modernas, encontraron un espacio en la galería de Poiret, desde el compositor francés Francis Poulenc a el también compositor ruso Igor Stravinskij.

La exposición más importante llevada a cabo por Poiret fue la llamada *Arte moderno en Francia* realizada en 1916. Modigliani, Derain, Matisse, Léger, estaban entre sus participantes. Un total de 166 obras. las mañanas literarias fueron amenizadas con obras de los franceses Max Jacob y Apollinaire, en los musicales se tocaron piezas de Satie, Milhaud, Stravinskij. Fue una ocasión excepcional también porque se expuso por primera vez las Damas d'Avignon de Picasso (Morini, 2016). Poiret hizo todo lo posible para revitalizar la cultura artística parisina pero se sentía incapaz de aceptar el nuevo mundo que había salido de la tragedia de la I Guerra Mundial perdiendo de esta forma la batalla contra la modernidad.

## 5. La visión de la moda para los artistas

La revolución que había cambiado desde sus fundamentos la manera de vestir femenina exigía aportaciones estéticas e ideas originales para ser transformadas en moda. Las mujeres habían entrado a combatir contra el corsé y las enaguas, la moda adopta una silueta más flexible, que sigue la línea natural del cuerpo. Las viejas costumbres de sastrería van desapareciendo a razón de una indumentaria más simplificada y sencilla. El vestido femenino no había sido nunca tan natural desde el mundo clásico: una túnica recta y corta apoyada en la espalda y las caderas permaneció durante un decenio. De esta manera, toda la inventiva tenía que concentrarse en la decoración y por esto, los nuevos protagonistas de la pasarela se dirigieron a los artistas. La aclamada diseñadora francesa de Alta Costura Madeleine Vionnet no perdió la ocasión de trabajar con el futurista italiano Thayaht (Ernesto Michahelles). Durante algunos años le pidió que creara bocetos para bordar en sus modelos, junto a él rehízo la Tutha (mono de una sola pieza) en versiones de alta moda, pero también le encargó que se ocupara de la comunicación de su casa de moda.



Figura 5. Boceto realizado por Thayaht para Madeleine Vionnet.

Por su parte la aplaudida Gabriel Chanel encargó dibujos para tejidos a Iliadz, posteriormente le encargó la dirección de su fábrica de tela. A la casa Myrbor, la empresaria francesa Marie Cottuli, propuso vestidos bordados con el diseño de la artista rusa Natal`ja Goncarova, para las mujeres que amaban ver un Léger o un Lurçat o un Picasso en las paredes de su propia casa (Morini, 2016).

Los artistas se dieron cuenta de su valía: no solo la estructura geométrica del vestido ofrecía una superficie sin interrupciones para su decoración, sino que también a las mujeres les gustaban las formas y los colores que los artistas de vanguardia estaban inventando desde hacía años. Una de las principales artistas fue Sonia Delaunay que supuso un puente que habría podido poner en comunicación de modo definitivo los dos mundos: arte y moda, ligando la moda a la investigación artística más avanzada. En 1910 había trabajado con su marido el también artista Robert Delaunay buscando en el contraste y la simultaneidad rítmica de los colores, el poeta Apollinaire lo definiría como cubismo órfico<sup>11</sup>. Expusieron juntos en el salón de los independientes de 1914, pero desde el principio Sonia experimentó el dinamismo

<sup>11</sup> Apollinaire crea este término aludiendo al mito de Orfeo, en el cual la luz está en el origen del mundo, como está también en el origen de los cuadros orfistas. El color es el principal medio. En palabras de Robert Delaunay, lo que buscan las obras orfistas es “la idea de una pintura que no tendrá técnicamente más que color, contrastes de color, pero que se desarrollan en el tiempo y se perciben simultáneamente, de un sólo golpe”.

de los colores utilizando el tejido. Pero fue en los años veinte, cuando, después del tentativo comercial y de algunos experimentos de vanguardia ingresó oficialmente en la moda. En 1923 diseñó unas cincuenta relaciones de color con formas geométricas puras para las manufacturas de J.B. Martin de Lyon. Un año más tarde abriría su propio taller y, sus piezas de moda fueron expuestas en el Salón de Otoño, al mismo tiempo que publicadas en el *Boletín de las formas modernas* como adaptaciones originales del cubismo a la moda. La revista *Vogue Paris* también hizo eco del trabajo de la artista-diseñadora. Estaba ya claro que ambos mundos estaban dispuestos a aceptar las faltas de barreras, porque el espíritu profundo de la Modernidad que solo el arte y la arquitectura sabían captar y expresar, quería dar forma a todo el ambiente humano y la moda necesitaba esa modernidad para ser de verdad adecuada a los tiempos (Morini, 2016). Las fotos de los vestidos del *atelier* simultáneo y de la peletería de Jacques Heim (todos proyectos de Sonia) presentadas durante la Exposición Internacional de las Artes Decorativas e Industrias Modernas de París en 1925 son un testimonio de este intercambio.

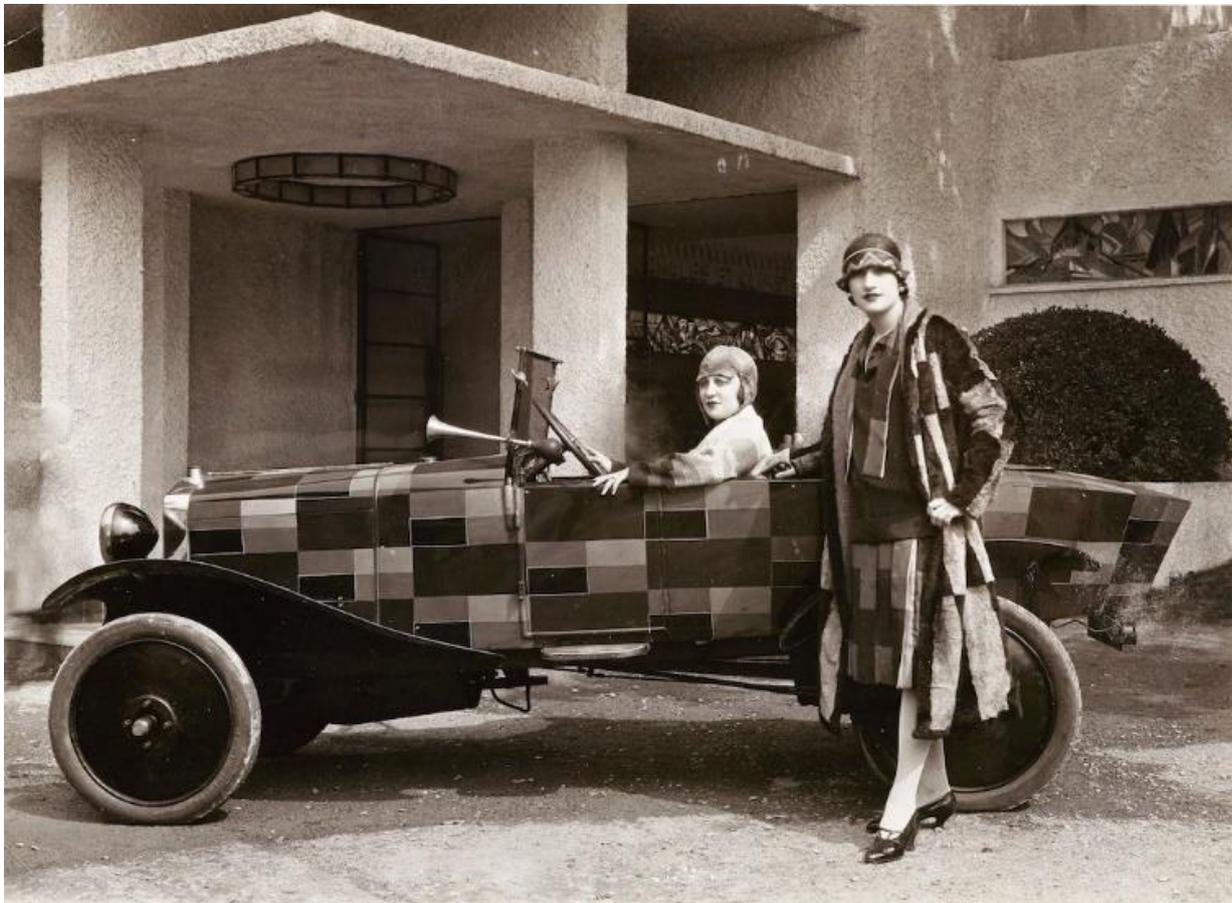


Figura 6. Citroën de colores simultáneos presentado por Delaunay en el Pabellón de Turismo de Mallet-Stevens (1925).

Publicaciones de arte, revistas de moda especializadas y simples periódicos femeninos de todo el mundo, dedicaron a la artista-diseñadora artículos y portadas, fascinados por el milagro que estaba sucediendo ante sus ojos: el arte de la vanguardia podía ser la llave para crear la moda del siglo XX. De esta manera, la moda podía ser un medio expresivo para el arte. Incluso la universidad se interesó por el fenómeno: en 1927 Delaunay fue invitada a dar una conferencia

en la Sorbona, donde habló de la influencia de la pintura en la moda. Fue sin embargo un breve periodo, ya que en 1927 algo en la sociedad y en la moda había comenzado a cambiar y los modelos del atelier simultáneo no se presentaban como innovadores. Sin embargo, la idea de que los artistas pudieran ser extraordinarios creadores de diseños para los tejidos sin embargo sobrevivió.

## 6. El vestido como obra de arte

La moda había entendido que colaborar con los artistas suponía un recurso extraordinario para generar y alcanzar nuevas formas. En diciembre de 1936 *Vogue Paris* escribió: “Las personas de gusto se inspiran recíprocamente y la moda vive de estos intercambios, de estas sutiles correspondencias” (Morini, 2016). Estaban hablando de la colección de la italiana Elsa Schiaparelli en la que se habían visto desfilas al enigmático personaje cubierto de cajones creado por Salvador Dalí, de esta manera el surrealismo entraba oficialmente en la moda. Schiaparelli conocida como uno de los baluartes de la moda surrealista fue quien confirmó la entrada del arte en la Alta Costura (Alexandrovich, 2006).



*Figura 7.*  
Boceto creado por Salvador Dalí.

El surrealismo incursionó de múltiples maneras en el diseño de la indumentaria. La importancia que el surrealismo le dio al vestido, estaba vinculada con una especie de adoración perpetua al fetichismo, tanto de los accesorios como de toda la indumentaria de la mujer (Jiménez, 2009). Esto se evidencia en muchas de las pinturas de los artistas del movimiento, con lo que cabe decir que esta valoración del vestido no es solamente práctica sino también conceptual.

En un reciente ensayo la socióloga americana Diana Crane observa:

El término vanguardia que implica un fenómeno difícil de comprender porque reta los preconceptos del público y como consecuencia no es inmediatamente aceptado, parece incongruente si se aplica a la moda del vestir. En general se piensa que la moda se refiera a fenómenos que son nuevos, pero son rápidamente y ampliamente aceptados, subentendiendo en

esto que su aceptación no comporta un cambio importante de la visión del mundo por parte del público (Morini, 2016, p. 28).

Era exactamente lo que estaba sucediendo con el surrealismo a mitad de los años treinta: En Londres, Nueva York y París se dedicaron grandes exposiciones que tuvieron un gran éxito y atrajeron la atención de la industria cultural americana. El surrealismo fue sobretodo un proyecto de “hacer a las personas capaces de olvidar el mundo externo” llegando a ser “un antídoto a las preocupaciones de la Gran Depresión, al estado de la política mundial y también a la vida moderna en general” (Morini, 2016, p. 28).

Dalí llegó a ser la estrella más popular de esta forma simplificada y la moda rápidamente se sirvió de ello. Schiaparelli era insólita, homogénea al mundo de los artistas de vanguardia con los que había crecido y dotada de una concepción de la moda experimental y lúdica. Sabía que para las adineradas señoras americanas que frecuentaban su *atelier* de moda era un juego que servía para olvidar la crisis profunda que había afectado a su país. Los modelos que Salvador Dalí y Jean Cocteau diseñaron para ella, eran también una respuesta al frívolo deseo de vestir de los sueños no obstante los complejos significados psicológicos, psicoanalíticos y filosóficos que recogían. Piezas emblemáticas, que proponían una reflexión sobre el significado de la moda y que se encajaban como piedras preciosas en el interior de colecciones extremadamente inventivas en las cuales los lenguajes del dadaísmo y del surrealismo eran utilizados de manera ligera y fantasiosa.



Figura 8. A la izquierda vestido langosta por Schiaparelli y Dalí (1937). Derecha traje chaqueta de Schiaparelli en colaboración con Cocteau (1937).

Eran piezas que hacían hablar a los periódicos y que solo pocos tuvieron el valor de ponerse, pero que lanzaban la idea de que un vestido podía ser una obra de arte, un objeto de museo, no destinado ni siquiera a las poquísimas afortunadas que asistían a los *ateliers* de Alta Costura. Fue una intuición que había podido tener desarrollo pero fue pronto puesta de lado por la guerra y por los cambios en las maneras de vestir. Volvió a tener auge muchos años después, cuando las leyes de la comunicación poseyeron la moda y la necesidad de sorprender y crear emociones fuertes en los consumidores se terminaron imponiendo a la comodidad.

## 7. El vestido no funcional vs. Vestido revolucionario

También la idea o la realidad de un vestido que no se pudiera vestir, había representado el destino de todos los intentos realizados por los artistas fuera del sistema de la moda a partir de mayo de 1794, al final de la Revolución Francesa cuando el Comité de la Salud Pública encargó al neoclásico pintor francés Jacques Louis David que presentara sus ideas y proyectos sobre los modos de mejorar la manera de vestir nacional actual, de hacerlo más apropiado a las costumbres republicanas y al carácter de la revolución (Morini, 2016). Pese a los esfuerzos de David sus vestidos a pesar de que fueron producidos nunca tuvieron éxito y fueron considerados por el público como actores sin ninguna utilidad.

La misma situación fue la que vivieron los futuristas, los cuales consideraban la moda como un asunto pasadista, que no se acoplaba a sus intenciones de valorar el dinamismo y la velocidad, considerándola incluso dañina y fortalecedora de la debilidad femenina, tal como lo expresó Marinetti, fundador de dicho movimiento. No obstante, pensaron en el vestido como un asunto que competía al arte y que debía ser creado por artistas, proponiendo con ello nuevas morfologías del vestir. Si bien los artistas futuristas realizaron múltiples manifiestos, aquellos que estaban dedicados solamente a la indumentaria eran: *Le vêtement masculin futuriste* de Balla en 1914, *El vestito antineutrale* también de Balla del mismo año, *Manifiesto della moda femminile* futurista publicado en 1920 y *Manifiesto futurista sulla cravata italiana* de Di Bosso y Scurto publicado en 1933. Como afirma Radu Stern, su verdadero objetivo no era simplemente reemplazar una moda con otra sino abolir el sistema mismo de la moda diseñando la ropa como una obra de arte (Cruz, 2006). El traje chaqueta pantalón se hacía audaz con cortes asimétricos, pero sobre todo por el toque de color y sus principios de transformación (cada uno puede así no solo modificar, sino inventar en cada momento un nuevo vestido que responda a un nuevo estado de ánimo).

En los años veinte los futuristas se mostraban en público con el usual traje oscuro e iluminados y fantasiosos chalecos. Lo hicieron en el congreso futurista de Milán en noviembre de 1924, y un año después en París en la Exposición Internacional de las Artes Decorativas e Industrias Modernas de París, en la sala del *Grand Palais* fueron expuestos los trabajos de Balla, Fortunato Depero y Enrico Prampolini. Había sido Depero el que en la casa de arte de Rovereto había realizado el chaleco bordado. La idea había gustado a Balla y Pipo Rizzo. Eran piezas únicas, obras de arte con un fuerte impacto, que fueron vestidas en público para exaltar una vez más un movimiento fuerte, agresivo.



*Figura 9. Gilet de Depero.*

Durante toda su vida, Balla continuó vistiendo sus vestidos futuristas casi como un modo de completar sus casas, pensadas y decoradas en cada detalle según los principios de la reconstrucción futurista del universo.

Crear un nuevo universo con nuevas herramientas y visiones también había sido el objetivo de la Revolución de octubre, quienes abrieron este debate fueron los constructivistas renegando también de la herencia del pasado. Este rechazo comprendía obviamente a la moda, planteando las premisas para crear algo nuevo. Todo debía ser re proyectado en función de la nueva sociedad comunista, incluso el cotidiano y por lo tanto también la vestimenta. En los primeros años veinte empezaron a precisar su ideología sobre la proyección de la forma exterior de la producción industrial y del trabajo artístico dotado de un significado social. “Es labor de los grupos constructivistas de guiar el trabajo materialista, constructivista hacia fines comunistas” declararon en 1921 (Morini, 2016, p. 30). Una tarea que incluía la creación de ropa concebida para el trabajo.

Ljubov Popova y Varbara Stepanova empezaron a realizar vestidos para el teatro colaborando con Vsevolod Mejercho`d, contemporáneamente Aleksandr Rodcenko proyectó el mono bordado con piel y lleno de bolsillos con el que se hizo fotografiar en 1922 y la Stepanova, su mujer, dibujó los bocetos del uniforme de trabajo prozodezhda (ropa industrial) y los cuatro uniformes deportivos que publicó en el segundo número de Lef, la revista del grupo.



Figura 10. Izquierda ropa deportiva de Varvara Stepanova.

La colaboración con la producción industrial llegó en 1923 cuando Stepanova y Popova respondieron a la llamada del nuevo director de la primera fábrica del algodón estampado de Moscú, con la intención de renovar la empresa. Mostrando una concreta visión de los procesos industriales de los tejidos. Ambas artistas impusieron condiciones: “La fábrica nos debía explicar los procesos de producción y dejarnos intervenir en todas las etapas en las que el aspecto artístico se pone en juego: elección de los motivos, comercialización, exposición” (Morini, 2016, p. 30) entre 1923 y 1924 crearon centenares de dibujos geométricos trazados con regla, escuadra y compás. Queda el testimonio en las fotografías que en 1924 Rodcenko hizo a su mujer, a Lilja Brik.

Figura 11. Retrato de Lilja Brik por Rodcenko (1924).



La dificultad del proceso industrial, los atormentados procesos de la nueva política económica con las consiguiente apertura a la moda, los desarrollos del debate político interno y de la estructura burocrática estatal obstaculizaron la pureza revolucionaria del proyecto ideológico de los constructivistas que acabaron por dedicar su creatividad a otras cuestiones.

## 8. Conclusiones

El recorrido histórico que nos proporciona esta investigación, nos ha servido para entender como la Modernidad ha sido de hecho el campo en el cual se han estrechado todas las alianzas entre arte y moda. Un época y espacio ideal que actúa como laboratorio experimental para artistas y diseñadores que, junto con la elevación de la figura del diseñador a categoría de artista y la aparición de Alta Costura como género que permite solidificar las bases de la moda, hace posible vehicular mensajes a través del vestido del mismo modo que puede expresarlo una pintura, escultura, una música o un poema. De esta manera los vestidos se han convertido a lo largo del tiempo en una armónica interacción con el cuerpo dotándose finalmente de un lenguaje visual articulado. La moda ha pedido al arte nuevos instrumentos sintácticos o nuevas formas lingüísticas para poder continuar su eterna y siempre renovada narración, inventando formas de diálogo y de colaboración que permanecen in boga en la actualidad. Los diseñadores no han cesado de mirar al arte como fuente de inspiración para sus creaciones de vanguardia, se han convencido de ser artistas asistiendo a escuelas creadas para ellos, pero sabiendo perfectamente que el arte verdadero puede estar a su lado sobre todo en la difícil tarea de interpretar siempre del mejor modo los tiempos. Los artistas por su parte han colaborado y colaboran con la moda por las razones más variadas y complejas: desde la sencilla cuestión económica al deseo de popularidad, desde la propia realización personal a la curiosidad, desde el proyecto de *Gesamtkunstwerk* a la utopía revolucionaria.

### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Apollinaire, G. (1914) *Les Réformateurs du costume*, *Mercure de France*, 397.
- Aras, R. (2013). Arte y moda. ¿Fusión o encuentro? Reflexiones filosóficas. *Cuadernos del Centro de estudio de Diseño y Comunicación*, 44, 59-70.
- Balla, G. y Depero, F. (1915). *Manifiesto de la Reconstrucción Futurista del Universo*. Direzione del Movimento Futurista, Milán (10 de marzo).
- Baudelaire, C. (2013) *El pintor de la vida moderna*. Madrid: Taurus.
- Cerillo, L. (2010). *La moda moderna. Génesis de un arte nuevo*. Madrid: Siruela.
- Cruz, W. (2006). *Los surrealistas y la moda*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Giorgi, A. (2006). *Artísticamente moda* publicado en la revista online TONOS.

- Greffulhe, E. (10 de noviembre de 2015). La musa de Proust. *El País*. Recuperado de: [https://elpais.com/elpais/2015/11/06/eps/1446825990\\_309614.html](https://elpais.com/elpais/2015/11/06/eps/1446825990_309614.html)
- Jiménez, R. (2009). *El surrealismo y la modernidad*. Barcelona: Universidad Ouberta de Catalunya.
- Luis, N. (10 de octubre de 2015). Por qué Anna Wintour quiere ensalzar a Mariano Fortuny. *El País Smoda*. Recuperado de: <https://smoda.elpais.com/moda/por-que-anna-wintour-quiere-ensalzar-a-mariano-fortuny/>
- Luque, R. (2016). *Relaciones entre el arte y la moda: diálogos y juegos de identidad*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Morini, E. (2016). *Arte e moda. Le origini del dialogo moderno. Tra Arte e Moda*. Florencia: Fondazione Ferragamo.
- Morini, E. (2017). *Storia della moda XVIII-XX secolo*. Bologna: Skira editore.
- Mukarovsky, J. (1997). *Escrito de Estética y Semiótica del Arte*. Barcelona: Editorial Plaza & Janes.
- Pardo, B. (2008). *La moda. Arte e influencia artística*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Poiret, P. (1989). *Vistiendo la época*. Barcelona: Parsifal Ediciones.
- Veblen, T. (2008). *Teoría de la clase ociosa*. Madrid: Alianza Editorial.

## IMÁGENES<sup>12</sup>

Figura 1. Parsons, Robert J. (1865) Jane Morris. Recuperado de: <http://bit.ly/2D0hLHW>

Figura 2. Klimt, G. (1906). Emilie Flögue. Recuperado de: <http://bit.ly/2r2Bfdt>

Figura 3. Cordon Press/Cortesía Museo del Traje para el artículo de Nuria Luis. Recuperado de: <http://bit.ly/2DewXEB>

Figura 4. Ilustración de *Les Robes* de Paul Poiret (1908). Recuperado de: <http://bit.ly/2mwU6rk>

Figura 5. Boceto realizado por Thayaht para Madeleine Vionnet. Recuperado de: <http://bit.ly/2DbFND7>

Figura 6. Citroën de colores simultáneos presentado por Delaunay en el Pabellón de Turismo de Mallet-Stevens (1925).

Figura 7. Boceto creado por Salvador Dalí. Recuperado de: <http://bit.ly/2mxANOX>

Figura 8. A la izquierda vestido langosta por Schiaparelli y Dalí (1937). Derecha traje chaqueta de Schiaparelli en colaboración con Cocteau (1937). Recuperado de *Arte y Moda: Surrealismo II*: <http://bit.ly/2D0hV20>

Figura 9. Gilet de Depero. Recuperado de: <http://bit.ly/2EHNkX9>

Figura 10. Izquierda ropa deportiva de Varvara Stepanova. Recuperado de: <http://bit.ly/2r5Essr>

Figura 11. Retrato de Lilja Brik por Rodcenko (1924). Recuperado de: <http://bit.ly/2DbFSqp>

---

<sup>12</sup> Las imágenes tienen su propia licencia y aparecen tal y como han sido referenciadas por la autora. Si no se especifica no están bajo la misma licencia adoptada por la propia de la revista.

ZONA REMIX



# Free Culture

How big media uses technology and the law to lock down culture and control creativity | Introduction

## Cultura libre

Cómo los grandes medios usan la tecnología y la ley para encerrar la cultura y controlar la creatividad | Introducción

**LAWRENCE LESSIG** | [lessig@law.harvard.edu](mailto:lessig@law.harvard.edu)  
HARVARD UNIVERSITY | USA

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2018.i01.09>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC

Cómo citar este texto:

Hacemos referencia a la versión completa del libro: [Español](#) | [Inglés](#)

Resumen:

El presente texto publicado en la *Zona REMIX* de la revista *Communiars* se corresponde con la introducción del afamado libro *Cultura Libre*, del profesor Lawrence Lessig, presidente de la organización Creative Commons, dedicada a promover el acceso e intercambio culturales. El texto «Free Culture. How big media uses technology and the law to lock down culture and control creativity» (en español “Cultura Libre. Cómo los grandes medios usan la tecnología y la ley para bloquear la cultura y controlar la creatividad”) es un libro publicado en 2004 y centrado en presentar otra manera de organizar la cultura y el conocimiento, abriendo las restricciones del obsoleto paradigma del copyright, y apoyándose en el modelo copyleft promovido desde el software libre. La introducción que aquí se presenta traduce el espíritu abierto de un texto clave para la comprensión y evolución de la actualidad cultural.

La versión que se publica procede la versión PDF de *Free Culture*, licenciada bajo Creative Commons en su variante BY-NC 1.0.

Palabras Claves:

Cultura libre; Copyright; Copyleft; Internet.

Abstract:

The present text published in the REMIX Zone of the *Communiars* Journal corresponds to the introduction of the famous book *Free Culture*, by Professor Lawrence Lessig, president of the Creative Commons organization, dedicated to promoting cultural access and exchange. The text “Free Culture. How big media uses technology and the law to lock down culture and control creativity” is a book published in 2004 and focused on presenting another way of organizing culture and knowledge, opening the restrictions of the obsolete paradigm of copyright, and relying on the copyleft model



promoted by free software. The introduction presented here translates the open spirit of a key text for the understanding and evolution of current cultural reality.

The version that is published is part of PDF version of Free Culture, licensed under Creative Commons in its variant BY-NC 1.0.

Key words:

Free Culture; Copyright; Copyleft; Internet.

- Full version in English:  
<http://www.free-culture.cc/freeculture.pdf>
- Versión completa en español:  
[https://www.derechosdigitales.org/culturalibre/cultura\\_libre.pdf](https://www.derechosdigitales.org/culturalibre/cultura_libre.pdf)

## Introduction

On December 17, 1903, on a windy North Carolina beach for just shy of one hundred seconds, the Wright brothers demonstrated that a heavier-than-air, self-propelled vehicle could fly. The moment was electric and its importance widely understood. Almost immediately, there was an explosion of interest in this newfound technology of manned flight, and a gaggle of innovators began to build upon it.

At the time the Wright brothers invented the airplane, American law held that a property owner presumptively owned not just the surface of his land, but all the land below, down to the center of the earth, and all the space above, to “an indefinite extent, upwards.”<sup>1</sup> For many years, scholars had puzzled about how best to interpret the idea that rights in land ran to the heavens. Did that mean that you owned the stars? Could you prosecute geese for their willful and regular trespass? Then came airplanes, and for the first time, this principle of American law—deep within the foundations of our tradition, and acknowledged by the most important legal thinkers of our past—mattered. If my land reaches to the heavens, what happens when United flies over my field? Do I have the right to banish it from my property? Am I allowed to enter into an exclusive license with Delta Airlines? Could we set up an auction to decide how much these rights are worth?

In 1945, these questions became a federal case. When North Carolina farmers Thomas Lee and Tinie Causby started losing chickens because of low-flying military aircraft (the terrified chickens apparently flew into the barn walls and died), the Causbys filed a lawsuit saying that the government was trespassing on their land. The airplanes, of course, never touched the surface of the Causbys’ land. But if, as Blackstone, Kent, and Coke had said, their land reached to “an indefinite extent, upwards,” then the government was trespassing on their property, and the Causbys wanted it to stop.

The Supreme Court agreed to hear the Causbys’ case. Congress had declared the airways public, but if one’s property really extended to the heavens, then Congress’s declaration could well have been an unconstitutional “taking” of property without compensation. The Court acknowledged that “it is ancient doctrine that common law ownership of the land extended to

---

<sup>1</sup> St. George Tucker, Blackstone’s Commentaries 3 (South Hackensack, N.J.: Rothman Reprints, 1969), 18.

the periphery of the universe.” But Justice Douglas had no patience for ancient doctrine. In a single paragraph, hundreds of years of property law were erased. As he wrote for the Court,

[The] doctrine has no place in the modern world. The air is a public highway, as Congress has declared. Were that not true, every transcontinental flight would subject the operator to countless trespass suits. Common sense revolts at the idea. To recognize such private claims to the airspace would clog these highways, seriously interfere with their control and development in the public interest, and transfer into private ownership that to which only the public has a just claim<sup>2</sup>.

“Common sense revolts at the idea.”

This is how the law usually works. Not often this abruptly or impatiently, but eventually, this is how it works. It was Douglas’s style not to dither. Other justices would have blathered on for pages to reach the conclusion that Douglas holds in a single line: “Common sense revolts at the idea.” But whether it takes pages or a few words, it is the special genius of a common law system, as ours is, that the law adjusts to the technologies of the time. And as it adjusts, it changes. Ideas that were as solid as rock in one age crumble in another.

Or at least, this is how things happen when there’s no one powerful on the other side of the change. The Causbys were just farmers. And though there were no doubt many like them who were upset by the growing traffic in the air (though one hopes not many chickens flew themselves into walls), the Causbys of the world would find it very hard to unite and stop the idea, and the technology, that the Wright brothers had birthed. The Wright brothers spat airplanes into the technological meme pool; the idea then spread like a virus in a chicken coop; farmers like the Causbys found themselves surrounded by “what seemed reasonable” given the technology that the Wrights had produced. They could stand on their farms, dead chickens in hand, and shake their fists at these newfangled technologies all they wanted. They could call their representatives or even file a lawsuit. But in the end, the force of what seems “obvious” to everyone else—the power of “common sense”—would prevail. Their “private interest” would not be allowed to defeat an obvious public gain.

Edwin Howard Armstrong is one of America’s forgotten inventor geniuses. He came to the great American inventor scene just after the titans Thomas Edison and Alexander Graham Bell. But his work in the area of radio technology was perhaps the most important of any single inventor in the first fifty years of radio. He was better educated than Michael Faraday, who as a bookbinder’s apprentice had discovered electric induction in 1831. But he had the same intuition about how the world of radio worked, and on at least three occasions, Armstrong invented profoundly important technologies that advanced our understanding of radio.

On the day after Christmas, 1933, four patents were issued to Armstrong for his most significant invention—FM radio. Until then, consumer radio had been amplitude-modulated (AM) radio. The theorists of the day had said that frequency-modulated (FM) radio could never work. They were right about FM radio in a narrow band of spectrum. But Armstrong

---

<sup>2</sup> *United States v. Causby*, U.S. 328 (1946): 256, 261. The Court did find that there could be a “taking” if the government’s use of its land effectively destroyed the value of the Causbys’ land. This example was suggested to me by Keith Aoki’s wonderful piece, “(Intellectual) Property and Sovereignty: Notes Toward a Cultural Geography of Authorship,” *Stanford Law Review* 48 (1996): 1293, 1333. See also Paul Goldstein, *Real Property* (Mineola, N.Y.: Foundation Press, 1984), 1112–13.

discovered that frequency-modulated radio in a wide band of spectrum would deliver an astonishing fidelity of sound, with much less transmitter power and static.

On November 5, 1935, he demonstrated the technology at a meeting of the Institute of Radio Engineers at the Empire State Building in New York City. He tuned his radio dial across a range of AM stations, until the radio locked on a broadcast that he had arranged from seventeen miles away. The radio fell totally silent, as if dead, and then with a clarity no one else in that room had ever heard from an electrical device, it produced the sound of an announcer's voice: "This is amateur station W2AG at Yonkers, New York, operating on frequency modulation at two and a half meters".

The audience was hearing something no one had thought possible:

A glass of water was poured before the microphone in Yonkers; it sounded like a glass of water being poured. . . . A paper was crumpled and torn; it sounded like paper and not like a crackling forest fire. . . . Sousa marches were played from records and a piano solo and guitar number were performed. . . . The music was projected with a liveness rarely if ever heard before from a radio "music box."<sup>3</sup>

As our own common sense tells us, Armstrong had discovered a vastly superior radio technology. But at the time of his invention, Armstrong was working for RCA. RCA was the dominant player in the then dominant AM radio market. By 1935, there were a thousand radio stations across the United States, but the stations in large cities were all owned by a handful of networks.

RCA's president, David Sarnoff, a friend of Armstrong's, was eager that Armstrong discover a way to remove static from AM radio. So Sarnoff was quite excited when Armstrong told him he had a device that removed static from "radio." But when Armstrong demonstrated his invention, Sarnoff was not pleased.

I thought Armstrong would invent some kind of a filter to remove static from our AM radio. I didn't think he'd start a revolution— start up a whole damn new industry to compete with RCA.<sup>4</sup>

Armstrong's invention threatened RCA's AM empire, so the company launched a campaign to smother FM radio. While FM may have been a superior technology, Sarnoff was a superior tactician. As one author described,

The forces for FM, largely engineering, could not overcome the weight of strategy devised by the sales, patent, and legal offices to subdue this threat to corporate position. For FM, if allowed to develop unrestrained, posed . . . a complete reordering of radio power . . . and the eventual overthrow of the carefully restricted AM system on which RCA had grown to power.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Lawrence Lessig, *Man of High Fidelity: Edwin Howard Armstrong* (Philadelphia: J. B. Lipincott Company, 1956), 209.

<sup>4</sup> See "Saints: The Heroes and Geniuses of the Electronic Era," First Electronic Church of America, at [www.webstationone.com/fecha](http://www.webstationone.com/fecha), available at link #1.

<sup>5</sup> Lessig, 226.

RCA at first kept the technology in house, insisting that further tests were needed. When, after two years of testing, Armstrong grew impatient, RCA began to use its power with the government to stall FM radio's deployment generally. In 1936, RCA hired the former head of the FCC and assigned him the task of assuring that the FCC assign spectrum in a way that would castrate FM—principally by moving FM radio to a different band of spectrum. At first, these efforts failed. But when Armstrong and the nation were distracted by World War II, RCA's work began to be more successful. Soon after the war ended, the FCC announced a set of policies that would have one clear effect: FM radio would be crippled. As Lawrence Lessig described it,

The series of body blows that FM radio received right after the war, in a series of rulings manipulated through the FCC by the big radio interests, were almost incredible in their force and deviousness.<sup>6</sup>

To make room in the spectrum for RCA's latest gamble, television, FM radio users were to be moved to a totally new spectrum band. The power of FM radio stations was also cut, meaning FM could no longer be used to beam programs from one part of the country to another. (This change was strongly supported by AT&T, because the loss of FM relaying stations would mean radio stations would have to buy wired links from AT&T.) The spread of FM radio was thus choked, at least temporarily.

Armstrong resisted RCA's efforts. In response, RCA resisted Armstrong's patents. After incorporating FM technology into the emerging standard for television, RCA declared the patents invalid—baselessly, and almost fifteen years after they were issued. It thus refused to pay him royalties. For six years, Armstrong fought an expensive war of litigation to defend the patents. Finally, just as the patents expired, RCA offered a settlement so low that it would not even cover Armstrong's lawyers' fees. Defeated, broken, and now broke, in 1954 Armstrong wrote a short note to his wife and then stepped out of a thirteenth-story window to his death.

This is how the law sometimes works. Not often this tragically, and rarely with heroic drama, but sometimes, this is how it works. From the beginning, government and government agencies have been subject to capture. They are more likely captured when a powerful interest is threatened by either a legal or technical change. That powerful interest too often exerts its influence within the government to get the government to protect it. The rhetoric of this protection is of course always public spirited; the reality is something different. Ideas that were as solid as rock in one age, but that, left to themselves, would crumble in another, are sustained through this subtle corruption of our political process. RCA had what the Causbys did not: the power to stifle the effect of technological change.

There's no single inventor of the Internet. Nor is there any good date upon which to mark its birth. Yet in a very short time, the Internet has become part of ordinary American life. According to the Pew Internet and American Life Project, 58 percent of Americans had access

---

<sup>6</sup> Lessig, 256.

to the Internet in 2002, up from 49 percent two years before.<sup>7</sup> That number could well exceed two thirds of the nation by the end of 2004.

As the Internet has been integrated into ordinary life, it has changed things. Some of these changes are technical—the Internet has made communication faster, it has lowered the cost of gathering data, and so on. These technical changes are not the focus of this book. They are important. They are not well understood. But they are the sort of thing that would simply go away if we all just switched the Internet off. They don't affect people who don't use the Internet, or at least they don't affect them directly. They are the proper subject of a book about the Internet. But this is not a book about the Internet.

Instead, this book is about an effect of the Internet beyond the Internet itself: an effect upon how culture is made. My claim is that the Internet has induced an important and unrecognized change in that process. That change will radically transform a tradition that is as old as the Republic itself. Most, if they recognized this change, would reject it. Yet most don't even see the change that the Internet has introduced. We can glimpse a sense of this change by distinguishing between commercial and noncommercial culture, and by mapping the law's regulation of each. By "commercial culture" I mean that part of our culture that is produced and sold or produced to be sold. By "noncommercial culture" I mean all the rest. When old men sat around parks or on street corners telling stories that kids and others consumed, that was noncommercial culture. When Noah Webster published his "Reader," or Joel Barlow his poetry, that was commercial culture.

At the beginning of our history, and for just about the whole of our tradition, noncommercial culture was essentially unregulated. Of course, if your stories were lewd, or if your song disturbed the peace, then the law might intervene. But the law was never directly concerned with the creation or spread of this form of culture, and it left this culture "free." The ordinary ways in which ordinary individuals shared and transformed their culture—telling stories, reenacting scenes from plays or TV, participating in fan clubs, sharing music, making tapes—were left alone by the law.

The focus of the law was on commercial creativity. At first slightly, then quite extensively, the law protected the incentives of creators by granting them exclusive rights to their creative work, so that they could sell those exclusive rights in a commercial marketplace.<sup>8</sup> This is also, of course, an important part of creativity and culture, and it has become an increasingly important part in America. But in no sense was it dominant within our tradition. It was instead just one part, a controlled part, balanced with the free.

---

<sup>7</sup> Amanda Lenhart, "The Ever-Shifting Internet Population: A New Look at Internet Access and the Digital Divide," Pew Internet and American Life Project, 15 April 2003: 6, available at link #2.

<sup>8</sup> This is not the only purpose of copyright, though it is the overwhelmingly primary purpose of the copyright established in the federal constitution. State copyright law historically protected not just the commercial interest in publication, but also a privacy interest. By granting authors the exclusive right to first publication, state copyright law gave authors the power to control the spread of facts about them. See Samuel D. Warren and Louis D. Brandeis, "The Right to Privacy," *Harvard Law Review* 4 (1890): 193, 198–200.

This rough divide between the free and the controlled has now been erased.<sup>9</sup> The Internet has set the stage for this erasure and, pushed by big media, the law has now affected it. For the first time in our tradition, the ordinary ways in which individuals create and share culture fall within the reach of the regulation of the law, which has expanded to draw within its control a vast amount of culture and creativity that it never reached before. The technology that preserved the balance of our history—between uses of our culture that were free and uses of our culture that were only upon permission—has been undone. The consequence is that we are less and less a free culture, more and more a permission culture.

This change gets justified as necessary to protect commercial creativity. And indeed, protectionism is precisely its motivation. But the protectionism that justifies the changes that I will describe below is not the limited and balanced sort that has defined the law in the past. This is not a protectionism to protect artists. It is instead a protectionism to protect certain forms of business. Corporations threatened by the potential of the Internet to change the way both commercial and noncommercial culture are made and shared have united to induce lawmakers to use the law to protect them. It is the story of RCA and Armstrong; it is the dream of the Causbys.

For the Internet has unleashed an extraordinary possibility for many to participate in the process of building and cultivating a culture that reaches far beyond local boundaries. That power has changed the marketplace for making and cultivating culture generally, and that change in turn threatens established content industries. The Internet is thus to the industries that built and distributed content in the twentieth century what FM radio was to AM radio, or what the truck was to the railroad industry of the nineteenth century: the beginning of the end, or at least a substantial transformation. Digital technologies, tied to the Internet, could produce a vastly more competitive and vibrant market for building and cultivating culture; that market could include a much wider and more diverse range of creators; those creators could produce and distribute a much more vibrant range of creativity; and depending upon a few important factors, those creators could earn more on average from this system than creators do today—all so long as the RCAs of our day don't use the law to protect themselves against this competition. Yet, as I argue in the pages that follow, that is precisely what is happening in our culture today. These modern-day equivalents of the early twentieth-century radio or nineteenth-century railroads are using their power to get the law to protect them against this new, more efficient, more vibrant technology for building culture. They are succeeding in their plan to remake the Internet before the Internet remakes them. It doesn't seem this way to many. The battles over copyright and the Internet seem remote to most. To the few who follow them, they seem mainly about a much simpler brace of questions—whether “piracy” will be permitted, and whether “property” will be protected. The “war” that has been waged against the technologies of the Internet—what Motion Picture Association of America (MPAA) president Jack Valenti calls his “own terrorist war”<sup>10</sup>—has been framed as a battle about the rule of law and respect for property. To know which side to take in this war, most think that we need only decide whether we're for property or against it.

---

<sup>9</sup> See Jessica Litman, *Digital Copyright* (New York: Prometheus Books, 2001), ch. 13.

<sup>10</sup> Amy Harmon, “Black Hawk Download: Moving Beyond Music, Pirates Use New Tools to Turn the Net into an Illicit Video Club,” *New York Times*, 17 January 2002.

If those really were the choices, then I would be with Jack Valenti and the content industry. I, too, am a believer in property, and especially in the importance of what Mr. Valenti nicely calls “creative property.” I believe that “piracy” is wrong, and that the law, properly tuned, should punish “piracy,” whether on or off the Internet.

But those simple beliefs mask a much more fundamental question and a much more dramatic change. My fear is that unless we come to see this change, the war to rid the world of Internet “pirates” will also rid our culture of values that have been integral to our tradition from the start. These values built a tradition that, for at least the first 180 years of our Republic, guaranteed creators the right to build freely upon their past, and protected creators and innovators from either state or private control. The First Amendment protected creators against state control. And as Professor Neil Netanel powerfully argues,<sup>11</sup> copyright law, properly balanced, protected creators against private control. Our tradition was thus neither Soviet nor the tradition of patrons. It instead carved out a wide berth within which creators could cultivate and extend our culture. Yet the law’s response to the Internet, when tied to changes in the technology of the Internet itself, has massively increased the effective regulation of creativity in America. To build upon or critique the culture around us one must ask, *Oliver Twist*-like, for permission first. Permission is, of course, often granted—but it is not often granted to the critical or the independent. We have built a kind of cultural nobility; those within the noble class live easily; those outside it don’t. But it is nobility of any form that is alien to our tradition.

The story that follows is about this war. Is it not about the “centrality of technology” to ordinary life. I don’t believe in gods, digital or otherwise. Nor is it an effort to demonize any individual or group, for neither do I believe in a devil, corporate or otherwise. It is not a morality tale. Nor is it a call to jihad against an industry.

It is instead an effort to understand a hopelessly destructive war inspired by the technologies of the Internet but reaching far beyond its code. And by understanding this battle, it is an effort to map peace. There is no good reason for the current struggle around Internet technologies to continue. There will be great harm to our tradition and culture if it is allowed to continue unchecked. We must come to understand the source of this war. We must resolve it soon.

Like the Causbys’ battle, this war is, in part, about “property.” The property of this war is not as tangible as the Causbys’, and no innocent chicken has yet to lose its life. Yet the ideas surrounding this “property” are as obvious to most as the Causbys’ claim about the sacredness of their farm was to them. We are the Causbys. Most of us take for granted the extraordinarily powerful claims that the owners of “intellectual property” now assert. Most of us, like the Causbys, treat these claims as obvious. And hence we, like the Causbys, object when a new technology interferes with this property. It is as plain to us as it was to them that the new technologies of the Internet are “trespassing” upon legitimate claims of “property.” It is as plain to us as it was to them that the law should intervene to stop this trespass.

And thus, when geeks and technologists defend their Armstrong or Wright brothers technology, most of us are simply unsympathetic. Common sense does not revolt. Unlike in

---

<sup>11</sup> Neil W. Netanel, “Copyright and a Democratic Civil Society,” *Yale Law Journal* 06 (1996): 283.

the case of the unlucky Causbys, common sense is on the side of the property owners in this war. Unlike the lucky Wright brothers, the Internet has not inspired a revolution on its side.

My hope is to push this common sense along. I have become increasingly amazed by the power of this idea of intellectual property and, more importantly, its power to disable critical thought by policy makers and citizens. There has never been a time in our history when more of our “culture” was as “owned” as it is now. And yet there has never been a time when the concentration of power to control the uses of culture has been as unquestioningly accepted as it is now.

The puzzle is, Why?

Is it because we have come to understand a truth about the value and importance of absolute property over ideas and culture? Is it because we have discovered that our tradition of rejecting such an absolute claim was wrong?

Or is it because the idea of absolute property over ideas and culture benefits the RCAs of our time and fits our own unreflective intuitions?

Is the radical shift away from our tradition of free culture an instance of America correcting a mistake from its past, as we did after a bloody war with slavery, and as we are slowly doing with inequality? Or is the radical shift away from our tradition of free culture yet another example of a political system captured by a few powerful special interests?

Does common sense lead to the extremes on this question because common sense actually believes in these extremes? Or does common sense stand silent in the face of these extremes because, as with Armstrong versus RCA, the more powerful side has ensured that it has the more powerful view?

I don't mean to be mysterious. My own views are resolved. I believe it was right for common sense to revolt against the extremism of the Causbys. I believe it would be right for common sense to revolt against the extreme claims made today on behalf of “intellectual property.” What the law demands today is increasingly as silly as a sheriff arresting an airplane for trespass. But the consequences of this silliness will be much more profound.

The struggle that rages just now centers on two ideas: “piracy” and “property.” My aim in this book's next two parts is to explore these two ideas.

My method is not the usual method of an academic. I don't want to plunge you into a complex argument, buttressed with references to obscure French theorists—however natural that is for the weird sort we academics have become. Instead I begin in each part with a collection of stories that set a context within which these apparently simple ideas can be more fully understood.

The two sections set up the core claim of this book: that while the Internet has indeed produced something fantastic and new, our government, pushed by big media to respond to this “something new,” is destroying something very old. Rather than understanding the changes the Internet might permit, and rather than taking time to let “common sense” resolve how best to respond, we are allowing those most threatened by the changes to use their power to change

the law—and more importantly, to use their power to change something fundamental about who we have always been.

We allow this, I believe, not because it is right, and not because most of us really believe in these changes. We allow it because the interests most threatened are among the most powerful players in our depressingly compromised process of making law. This book is the story of one more consequence of this form of corruption—a consequence to which most of us remain oblivious.



SECCIÓN PENSAMIENTO [AUDIO] VISUAL

# Recién pintado

## Wet paint

**ANA MAESO BRONCANO** | [anamaeso@us.es](mailto:anamaeso@us.es)  
UNIVERSIDAD DE SEVILLA | ESPAÑA

Recibido: 14 de junio 2017 | Aceptado: 2 de octubre de 2017

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2018.i01.10>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA

Cómo citar este artículo:

Maeso-Broncano, A. (2018). Recién pintado. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social*, 1, 110-111.

Planteamiento:

Desde el colectivo Communiars llevamos a cabo el proyecto de cooperación *Educación Artística y desarrollo humano. Fortalecer la educación artístico-cultural para el desarrollo integral de los/las niños/las en el contexto social de Anantapur (India)*, en colaboración con la Fundación Vicente Ferrer. Proyecto que hasta el momento ha constado de una fase de diagnóstico en 2015 y una (de dos etapas) de implementación en 2017. Un proyecto que trabaja la inclusión, cooperación, discapacidad, desarrollo, a través de la educación artística.

Una de las actividades llevadas a cabo con niños y niñas con y sin discapacidad visual en marzo de 2017, en la Escuela Inclusiva de Anantapur, se titula "Making worlds". En ella, pintamos puntos de colores sobre varias tablas de gran formato, con esponjas recortadas de forma circular como herramienta. Formaríamos a continuación un mural, visual y táctil, con el título de la actividad.

Durante todo el proceso, a lo largo de las actividades, tratamos de dotar de espacio a todos los distintos sentidos en la práctica artística. Trabajar con niñas y niños con y sin discapacidad ponía aún más en alza el valor de la diversidad humana pero también perceptiva. Esto enriquecía notablemente una actividad como la artística, donde habitualmente prima lo visual.

En cierto momento, la curiosidad y la experimentación traspasan la práctica y una de las niñas corre con las manos cubiertas de pintura y una sonrisa de oreja a oreja. La sensación táctil que ella experimenta nos regala esta imagen.

Palabras Claves:

Educación artística; cooperación al desarrollo; discapacidad; diversidad; pintura, experimentación.

Focus:

From Communiars collective, we carry out the cooperation project 'Artistic Education and human development. Strengthen artistic-cultural education for the integral development of children in the social context of Anantapur (India)', in collaboration with Fundación Vicente Ferrer. A project that, until now, has consisted of a diagnostic phase in 2015 and a (two-stage) implementation in 2017. A project that works inclusion, cooperation, disability, development, through art education.



One of the activities that was carried out with children with and without visual disability in March 2017, at the Inclusive School of Anantapur, is entitled "Making worlds". During it, we painted colored dots on several large format tables, with sponges cut out in a circular shape as a tool. We would then form a visual and tactile mural, forming the activity title.

Throughout the process, during the activities, we tried to leave space to all different senses in the artistic practice. Working with girls and boys with and without disabilities add human diversity but also perceptive value. This improve significantly an activity such as art, where the visual predominates.

At a given time, curiosity and experimentation go beyond the practice and one of the girls runs with her hands covered in paint and a smile from ear to ear. The tactile sensation that she experiences gives us this image.

Key Words:

Art education; development cooperation; disability; diversity; painting; experimentation.

Obra fotográfica licenciada bajo Creative Commons  
(BY-NC-SA) 4.0 International

*Recién pintado / wet paint* (2017)  
Ana Maeso Broncano



# Serie Standby (I). Profesorado, alumnado y embudo académico

Serie Standby (I). Teachers, students and  
academic funnel

**PALOMA PALAU PELLICER** | [ppalau@uji.es](mailto:ppalau@uji.es)  
UNIVERSITAT JAIME I | ESPAÑA

**SERGIO VILLALBA JIMÉNEZ** | [svj@us.es](mailto:svj@us.es)  
UNIVERSIDAD DE SEVILLA | ESPAÑA

Recibido: 9 de junio 2017 | Aceptado: 9 de octubre de 2017

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2018.i01.11>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA

Cómo citar este artículo:

Palau-Pellicer, P. & Villalba-Jiménez, S. (2018). Serie Standby (I). Profesorado, alumnado y embudo académico. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 1, 112-113.

Planteamiento:

El proyecto artístico de movilización educativa STANDBY se creó en septiembre de 2016 para dar visibilidad, al estado de espera e incertidumbre que los recortes en educación de los últimos años han provocado en la comunidad universitaria. Estas circunstancias han llevado al colectivo a reinventarse académica y profesionalmente en su trayectoria vital. La Universidad Pública Española se encuentra en un proceso de cambio estructural de los principios que deberían sustentar su existencia y utilidad colectiva. Los principales daños se centran en la precariedad laboral y la dificultad extrema en el acceso a la función docente, la privatización y banalización del conocimiento y la ausencia de un espíritu colectivo que unifique esfuerzos por paralizar estos procesos. A lo largo de 2017 hemos ido elaborando distintas acciones artísticas, entre las que se encuentran “102 ideas y 60 meses en standby” y “Acción fotográfica para la creación colectiva” materializadas en más de 200 fotografías de participantes entre la comunidad universitaria y la ciudadanía. Estas acciones recrean simbólicamente a través de embudos y diferentes objetos la particular idea del estrangulamiento en el sistema educativo. STANDBY se construye a través de metáforas visuales, mediante murales fotográficos que se van ampliando a medida que se adhieren aquellas personas interesadas en participar en la propuesta. El proyecto es una prueba de que existe una llama y un espíritu crítico que sobrevive.

Palabras Claves:

Pensamiento crítico; universidad pública; artes visuales; ética; acción social; investigación basada en las artes.



Focus:

The educational mobilization art project STANDBY was created in September of 2016 to give visibility to the state of waiting and uncertainty that cuts in education in recent years have resulted in the university community. These circumstances have led to the collective to reinvent themselves academically and professionally in their history. The Spanish public University is in a process of structural change of the principles that should sustain its existence and collective use. The main damages focus on precarious employment and the extreme difficulty in access to the teaching function, the privatization and trivialization of knowledge and the absence of a collective spirit that unifies efforts to paralyze these processes. Along 2017 have been developing different artistic actions, which include "102 ideas and 60 months in standby" and "Photographic action for collective creation" materialized in more than 200 photographs of participants in the community university and citizenship. These actions recreate symbolically through funnels and various objects the idea of choking in the educational system. STANDBY is built through metaphors, Visual murals photo that will expand to adhere to those interested in participating in the proposal. The project is a proof that there is a flame and a critical spirit that survives.

Key Words:

Critical thinking; public university; visual arts; ethics; social action; art based research.



Obra fotográfica licenciada bajo Creative Commons  
(BY-NC-SA) 4.0 International

*Serie Standby (I). Profesorado, alumnado y embudo académico /  
Serie Standby (I). Teachers, students and academic funnel  
(2017) Paloma Palau Pellicer y Sergio Villalba Jiménez*

# La escuela expandida

## The expanded school

**ZEMOS98 E INTERMEDIA PRODUCCIONES** | [info@zemos98.org](mailto:info@zemos98.org)  
SEVILLA | ESPAÑA

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2018.i01.12>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC

Planteamiento:

*La escuela expandida* es un documental inspirador no solo para docentes, sino para toda persona interesada en la educación. Un trabajo audiovisual que propone una crítica reflexión educativa sobre la escuela como espacio de aprendizaje, con fronteras difusas y desbordadas por la propia esencia de los conceptos de educación y construcción del conocimiento. Este documental, producido por ZEMOS98 Gestión Creativo Cultural e Intermedia Producciones, proyecta una experiencia pedagógica desarrollada en el Instituto de Educación Secundaria Antonio Domínguez Ortiz, sito en el barrio de las Tres Mil Viviendas, Polígono Sur, en Sevilla. La experiencia tenía como eje central el taller de *Banco Común de Conocimientos* que el colectivo Platoniq implementó en ese contexto y en el año 2009, vinculándose así a las actividades propias del 11ª edición del Festival Internacional ZEMOS98, el cual mantenía como temática la *educación expandida* y su lema *la educación puede suceder en cualquier momento, en cualquier lugar*.

Palabras Claves:

Educación expandida; Banco Común de Conocimiento; Zemos98; Aprendizaje colaborativo.

Focus:

*The expanded school* is an inspiring documentary not only for teachers, but for anyone interested in education. An audiovisual work that proposes a critical educational reflection on the school as a learning space, with diffuse and overflowed borders by the essence itself of the concepts of education and knowledge construction. This documentary, produced by ZEMOS98 Gestión Cultural Cultural and Intermedia Producciones, projects a pedagogical experience developed at the Antonio Domínguez Ortiz Secondary Education Institute, located in the Tres Mil Viviendas neighborhood, Polígono Sur, in Seville. The experience had as a central axis the workshop of the Common Knowledge Bank that the Platoniq collective implemented in that context and in 2009, linked in this way to the activities of the 11th edition of the ZEMOS98 International Festival, which maintained the theme of expanded education and Its motto: education can happen at any time, anywhere.

Key Words:

Expanded education; Common Knowledge Bank; Zemos98; Collaborative Learning.



Créditos del documental:

*Un proyecto ideado por ZEMOS98:*

*Propuesta argumental:* Rubén Díaz

*Guión y dirección:* Julio Sánchez Veiga

*Música:* Fran MM Cabeza de Vaca

*Producción:* Blanca García y Patricia M. Rey

*Fotografía:* Alejandro G. Salgado y Julio Sánchez Veiga

*Montaje y diseño gráfico vídeo:* Kiko Romero

*Sonidista:* Andrés Zoilo

*Producción ejecutiva:* Felipe G. Gil

*Productor asociado:* Miguel Paredes

*Con la participación de:*

IES Antonio Domínguez Ortiz

Susana Noguero y Olivier Schulbaum, de Platoniq.net

Rubén Díaz y Patricia M. Rey, de ZEMOS98

Banco Común de Conocimientos es un proyecto de Platoniq.net

*Sript y Ayudante de cámara:* Virginia Pérez

*Documentación e investigación:* ZEMOS98

*Auxiliar de edición:* María Rodríguez

*Etalonaje:* Mariano Agudo

*Corrección de color:* Jon Egaña

*Montaje y mezclas de sonido:* Félix Vázquez

*Diseño gráfico:* Ricardo Barquín Molero

*Equipo de cámara:* ZEMOS98

*Equipo de sonido e iluminación:* Intermedia Producciones

*Sala de edición:* Intermedia Producciones

*Web:* <https://www.youtube.com/watch?v=42ZvvuWu0ro>

Obra licenciada bajo Creative Commons  
(BY-NC) 3.0 Es



*La escuela expandida / The expanded school* (2009)  
Zemos98 e Intermedia  
Producciones

NORMAS DE PUBLICACIÓN | AUTHOR GUIDELINES



## NORMAS DE PUBLICACIÓN · GUIDELINES · REGRAS PARA PUBLICAÇÃO

<https://dx.doi.org/10.12795/Communiars>

## ENVÍOS DE PROPUESTAS · SUBMISSION OF PROPOSALS · APRESENTAÇÃO DE PROPOSTAS

<https://dx.doi.org/10.12795/Communiars>

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars>

Email: [revistacommuniars@gmail.com](mailto:revistacommuniars@gmail.com)



Los textos e imágenes publicados en la presente revista están bajo licencia Creative Commons (BY-NC-SA. 4.0 Internacional), salvo aquellas obras que el autor/autora señale con otra licencia y permiso. En este caso, la coordinación de la revista queda eximida de la responsabilidad legal que derive de la misma y si no es una licencia abierta la obra quedará publicada con derecho a cita. | Os textos e imagens publicados nesta revista estão sob uma licença Creative Commons (BY-NC-SA. 4.0 Internacional), exceto aquelas obras que o autor indica com outra licença e permissão. Neste caso, a coordenação da revista é isenta da responsabilidade legal que dela deriva e se não for uma licença aberta, o trabalho será publicado com direito a citação. | The texts and images published in this journal are under a Creative Commons license (BY-NC-SA. 4.0 International), except for those works that the author indicates with another license and permission. In this case, the coordination of the journal is exempted from the legal responsibility that derives from it and if it is not an open license the work will be published with the right to quote.