

COMMUNIARS

REVISTA
DE IMAGEN, ARTES
Y EDUCACIÓN CRÍTICA
Y SOCIAL

JOURNAL
OF IMAGE, ARTS
AND CRITICAL
AND SOCIAL EDUCATION

REVISTA
DE IMAGEM, ARTES
E EDUCAÇÃO CRÍTICA
E SOCIAL

COMMUNIARS

REVISTA DE IMAGEN, ARTES Y EDUCACIÓN CRÍTICA Y SOCIAL | JOURNAL OF IMAGE, ARTS AND CRITICAL AND SOCIAL EDUCATION | REVISTA DE IMAGEM, ARTES E EDUCAÇÃO CRÍTICA E SOCIAL
#3. 2020

ISSN-e: 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

Ayutada por: 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.

Editores asociados | Associate editors
Julia Mañero Contreras. Universidad de Sevilla. España.
Ana Maeso Broncano. Universidad de Almería. España.
José María Mesías Lema. Universidade da Coruña. España.
Rafael Marfil Carmona. Universidad de Granada. España.

Consejo asesor de redacción para el N° 3 de la revista | Editorial board for No. 3 of journal
Juan Carlos Arañó Gisbert. Universidad de Sevilla. España.
Francisco Aznar Vallejo. Universidad de la Laguna. España.
Rosario Gutiérrez Pérez. Universidad de Málaga. España.
Carlos Plasencia Climent. Universitat Politècnica de València. España.

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

Email: revistacommuniars@gmail.com



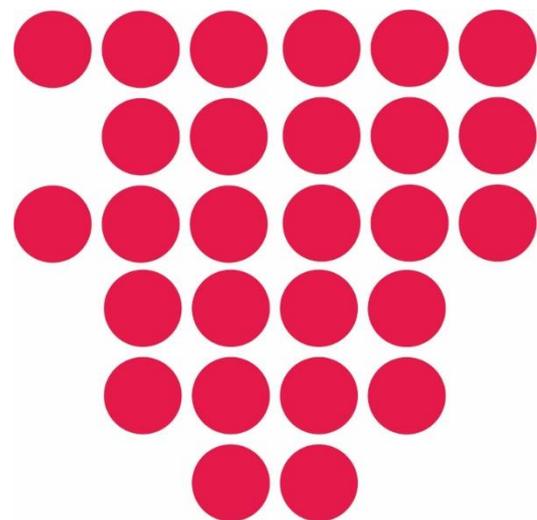
Textos e imágenes publicados en la presente revista están bajo licencia Creative Commons (BY-NC-SA. 4.0 Internacional), salvo aquellas obras gráficas que el autor/autora señale con otra licencia y permiso. En este caso, la coordinación de la revista queda eximida de la responsabilidad legal que derive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

«The power of the arts can be used to touch people emotionally and ignite their imagination to envision other ways of living and being that are not constrained by dominant social relations».

Dipti Desai, 2017

p.139

Desai, D. (2017). Artistic activism in dangerous times: Teaching and learning against the grain. *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art*, 6 (2), 135-144



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. Secretario General de NSEAD - National Society for Education in Art and Design (30 años hasta 2011). Reino Unido.
Kerry Freedman. Northern Illinois University. EE.UU.
Petar Jandrić. University of Applied Sciences in Zagreb. Croacia.
Dipti Desai. New York University. EE.UU.
Zaida García Valecillo. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.
Roberto Marcelo Falcón Vignoli. Université René Descartes, La Sorbonne, Paris V, y Centre de Recherche d'Éducation Artistique et Sociétés. Francia.
Roberto Aparici Marino. Universidad Nacional de Educación a Distancia | UNED. España.
Apolline Torregrosa. Université de Genève. Suiza.
María Valdez. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina.
Zacarías Calzado Almodóvar. Universidad de Extremadura. España.
Ángeles Saura Pérez. Universidad Autónoma de Madrid. España.
Ricardo Marín Viadel. Universidad de Granada. España.
Sara Osuna Acedo. Universidad Nacional de Educación a Distancia | UNED. España.
Dolores Álvarez Rodríguez. Universidad de Granada. España.
Ricard Huerta Ramón. Universitat de València. España.
Lidia Cáliz Vallecillo. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Honduras.
María Isabel Moreno Montoro. Universidad de Jaén. España.
Paloma Palau Pellicer. Universitat Jaume I. España.
Sergio Villalba Jiménez. Universidad de Sevilla. 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.
Sidiney Peterson Ferreira de Lima. Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" | UNESP. Brasil.
Beatriz González Fulle. Ministerio de las Culturas. Chile.
Núria Rajadell Puiggròs. Universitat de Barcelona. España.
Gabriela Augustowsky. Universidad Nacional de las Artes. Argentina.
Francisco Maeso Rubio. Universidad de Granada. España.
José Luis Crespo Fajardo. Universidad de Cuenca. Ecuador.

Consejo de revisores para el Nº 3 de la revista | Reviewers board for No. 3 of journal

Carmen Moral Ruiz. Universidad de Huelva. España.
Juan Román Benticuaga. Universidad de Huelva. España.
Zaida García Valecillo. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.
Carmen Vaquero Cañestro. Universidad de Málaga. España.
Ricardo Domínguez Ruiz. Universitat de València. España.
Ana Tirado de la Chica. Universidad de Jaén. España.
Rocío Luque Magañas. Universidad de Málaga. España.
Juan Carlos Arañó Gisbert. Universidad de Sevilla. España.
Núria Rajadell Puiggròs. Universitat de Barcelona. España.
Nidia Tabaez Reyes. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.

NÚMERO // 3

PRESENTACIÓN	06
ARTÍCULOS	10
Mediación artística. Intervención social a través del arte y la cultura en Honduras LIDIA S. CÁLIX VALLECILLO	11
El arte chileno desde el paradigma de la decolonización: el caso de las <i>Yeguas del Apocalipsis</i> e Ingrid Wildi Merino y su aportación educativa a la enseñanza artística DANIELA REYES Y ALFONSO DA SILVA	31
Alfabetização científica e educação artística: perspectiva interdisciplinar na formação e desenvolvimento profissional docente CLAUDIA ALMADA LEITE	45
Educación intercultural: un déficit en la formación del futuro profesorado (la educación artística como un medio para acabar con la cultura depredadora) MARÍA CRISTINA HERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ	60
El mantenimiento de una estructura social de clases a través de los largometrajes de la colección «Los clásicos» Disney (1937-2016) VICENTE MONLEÓN OLIVA	76
Difusión de la historia del arte desde Youtube. Observación participante para el análisis de la repercusión de los prosumidores en la cultura digital CECILIA MONTES DE OCA FIOL	95
Arte Incluye Chilensis: ausencia de la formación profesional en situación de artista/docente Sordo en Chile DIEGO BERNASCHINA	115
Nomadismos culturales innovadores emergentes: experiencias artísticas educativas basadas en el activismo y ciberactivismo ANA MARÍA MARQUÉS IBÁÑEZ, GUSTAVO HILARIO REBOSO MORALES, ÁNGELA BEJARANO QUINTERO Y ALEJANDRO FERNÁNDEZ PÉREZ	134
ZONA REMIX REMIX ZONE	150
Definición de Software Libre RICHARD STALLMAN	151
SECCIÓN PENSAMIENTO [AUDIO] VISUAL	155
Conocimiento artístico generado por la escultura en el espacio no museístico ELKE CASTRO LEÓN Y PABLO UCEDA GUTIÉRREZ	156
¡Copiad, malditos! DIR. STEPHAN M. GRUESSO	161
NORMAS DE PUBLICACIÓN Y ENVÍOS DE PROPUESTAS	163

PRESENTACIÓN



PRESENTACIÓN

La solidaridad de lo común frente a las prácticas culturales colonizadoras

Cuando la educadora artística Dipti Desai (2017) subraya que el poder de las artes puede ser usado para *influir* a la gente emocionalmente, encender su imaginación y así poder proyectar otras formas de vida en el mundo que no estén limitadas por las relaciones sociales dominantes, hace un alegato valiente en favor de las personas oprimidas, de las *sin voz*, de las excluidas, de las que habitan los márgenes, de las que nacen y mueren en las periferias, en definitiva, de las personas subyugadas a los efectos de la política hegemónica colonizadora y globalizadora. No hay que revisar demasiada literatura sociológica para evidenciar que ese conjunto de personas no son minorías desconectadas. Es igualmente evidente que existen niveles de invisibilidad en esa periferia, en esos márgenes, puesto que las discriminaciones por género, orientación sexual, etnia, etc., son capas que sumadas hacen cada vez más opacos los mundos que cubren. Sin embargo, hay que remarcar que todo el gran conjunto social está subyugado a prácticas de dominación social ejercidas por tales políticas y, aunque en muchos casos han sido votadas y asumidas por mayorías, sus efectos son absolutamente contraproducentes para toda esa misma mayoría que transita desde la más absoluta invisibilidad (regiones devastadas por la guerra y la pobreza extrema) hasta aquellos espacios en los que nos creemos más visibles por habitar contextos *normalizados*.

La actualidad está reflejando, por un lado, la extrema fragilidad de nuestra naturaleza física y, por otro, la indudable interdependencia —sin fronteras— entre todos los integrantes del conjunto social global: una pandemia vírica generada por el COVID-19 manifiesta una gravísima realidad que desarticula las tesis políticas de la ley selvática del *dejar hacer* neoliberal. Esa jungla que ha crecido desde una mirada pancolonizadora (y globalizadora desde su vertiente socioeconómica) hoy hace aguas ante la imperiosa urgencia de colaboración, solidaridad y acción recíproca que significan los servicios de salud pública en todos los países afectados y la necesaria mutualidad entre naciones. Como sujeto colectivo estamos aprendiendo de una manera dolorosa (una vez más) que la fortaleza grupal también es individual, y viceversa. Es un bello y sencillo caso de reciprocidad. Mi favor es un favor para todo el colectivo.

Si retornamos a las palabras de la profesora Desai se vislumbra su sensible tono emancipador, pero igualmente solidario: encender la imaginación ciudadana para pensar otras maneras de ser fuera de las relaciones sociales dominantes vinculadas a la práctica colonizadora y de patrones neoliberales es una urgencia para proteger nuestro común y lo que pone de manifiesto nuestra fortaleza como sociedad. Es una búsqueda de reciprocidad y belleza.



Communiars en esta ocasión, en su tercer número, se inspira en el pensamiento de Dipti Desai y propone un conjunto de artículos que ayudan a configurar otras maneras de comprender los espacios educativos y artísticos. En la *sección de artículos* encontraremos los textos de:

Lidia S. Cáliz Vallecillo (Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras). La autora aboga por la promoción de una cultura contra la barbarie a partir de la ejemplificación de una casuística de proyectos vinculada a la mediación artística en el contexto hondureño.

Daniela Reyes y Alfonso Da Silva (Universidad Internacional de La Rioja, España) proponen una reflexión sobre el concepto de decolonización partiendo de la creación artística chilena desde 1980, específicamente a partir del análisis de las *Yeguas del Apocalipsis* e Ingrid Wildi Merino como ejemplos paradigmáticos.

Claudia Almada Leite (Universidad de Sevilla, España) plantea un análisis sobre la alfabetización científica y la educación artística como *locus* de inserción en la perspectiva de interdisciplinariedad en la formación docente.

María Cristina Hernández Domínguez (Universidad Nacional a Distancia UNED, España) centra su foco reflexivo sobre la educación intercultural y sus vínculos con la educación artística, indagando sobre las necesidades formativas del futuro docente en relación con tales espacios de conocimiento.

Vicente Monleón Oliva (Universitat de València, España) estudia las estructuras sociales del universo filmográfico de la *major* cinematográfica Disney como imposición hegemónica cultural.

Cecilia Montes de Oca Fiol (Universidad Nacional a Distancia UNED, España) propone los resultados del estudio sobre difusión histórica-artística desde la plataforma mediática Youtube. Un ejercicio de observación participante dentro del contexto de prosumición en la cultura digital.

Diego Bernaschina (Universidad de Santiago de Chile, Chile) desarrolla de manera creativa un estudio sobre la ausencia de la formación profesional en situación de artista/docente con discapacidad auditiva en el contexto chileno.

Ana María Marqués Ibáñez, Gustavo Hilario Rebozo Morales, Ángela Bejarano Quintero y Alejandro Fernández Pérez (Universidad de La Laguna, España) cierran el apartado de *artículos* con un estudio sobre nomadismos culturales emergentes, centrados en experiencias artísticas educativas basadas en el artivismo y ciberartivismo.

En la sección de *zona Remix*, se propone una oportuna lectura sobre los principios del Software Libre. Un texto de **Richard Stallman**, fundador de la Free Software Foundation e investigador del MIT (EE.UU.) hasta 2019. Un capítulo del monográfico "Software libre para una sociedad libre" que expone los principios definitorios del software libre, un aspecto necesario para entender los porqués de la necesidad de liberar el conocimiento en sus diferentes dimensiones científica y cultural.

Y, por último, en la sección *Pensamiento [audio]visual*, por un lado, **Elke Castro León y Pablo Uceda Gutiérrez** (Universidad de Sevilla, España) nos proponen una práctica artográfica que utiliza la fotografía como herramienta pedagógica orientada a edades tempranas, así como

medio de expresión visual que permite generar interacción y aproximación a la obra de arte contemporáneo. Por otro lado, finalizamos las contribuciones a nuestro número 3 de *Communiars* con la obra documental *¡Copiad, malditos!*, una película que podría considerarse ya un clásico dentro de la filmografía documentalista ubicada en la cultura libre. Dirigida por **Stephan M. Gruesso**, el cual propone un ejercicio clarificador de las posiciones conceptuales ante el hecho cultural y la propiedad intelectual dentro de nuestro contexto de sociedad-red.

Una vez más, y como en las anteriores ocasiones, cerramos esta presentación de número, dando las gracias a todas y todos los autores participantes, que con su implicación y compromiso investigador hacen que la educación artística siga evolucionando. *Omnia sunt communia*.

Carlos Escaño. Director de la revista *Communiars*



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA

.....

Desai, D. (2017). Artistic activism in dangerous times: Teaching and learning against the grain. *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art*, 6 (2), 135-144

ARTÍCULOS



Mediación artística. Intervención social a través del arte y la cultura en Honduras

Art mediation. Social intervention through art and culture in Honduras

Mediação artística. Intervenção social através da arte e da cultura em Honduras

LIDIA S. CÁLIX VALLECILLO | lidia.calix@unah.edu.hn
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS | HONDURAS

Received · Recibido · Recebido : 2 de enero de 2020 | Accepted · Aceptado · Aceito: 13 de marzo de 2020

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2020.i03.01>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA

How to cite this article · Cómo citar este artículo · Como citar este artigo:

Vallecillo, L. (2020). Mediación artística. Intervención social a través del arte y la cultura en Honduras. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social*, 2, 22-30.

Resumen:

Honduras es un país inseguro, corrupto y subdesarrollado. La situación de riesgo y vulnerabilidad social permanente son situaciones ineludibles de intervención perentoria. Las disciplinas artísticas y enfoques socioeducativos que apuntan hacia el desarrollo cultural y comunitario son alcanzados por la mediación artística.

Hacer cultura contra la barbarie es el sentido más palpable en varios de los proyectos de mediación artística realizados por organizaciones independientes, internacionales y estatales en el país.

La UNAH (Universidad Nacional Autónoma de Honduras), en tanto rectora de la educación superior en Honduras, ha desarrollado durante 5 años, desde el 2015, el diplomado de Enseñanza de las Artes Visuales en Contextos de riesgo de Exclusión Social. Tal formación ha sido creada bajo la colaboración bilateral de Honduras y España y se materializa en la formación en la educación artística más actual del mundo global; no obstante, haciendo énfasis en la Metodología Artísticas de Enseñanza (MAE) en contextos de alta vulnerabilidad social. Con las MAE y el arte visual contemporáneo hondureño se



cumplen dos aspectos fundamentales: la aplicación del precepto metodológico y el reconocimiento de la fortaleza de contar con artistas que ejercen un papel crítico y constructivo.

Los logros alcanzados demuestran que la formación recibida ha afectado positivamente a la promoción del arte hondureño, a los participantes, y a las zonas prioritarias elegidas.

Palabras claves: Honduras. Arte contemporáneo. Mediación artística. Exclusión social. Educación artística. Vinculación con la sociedad.

Abstract:

Honduras is an insecure, corrupt and underdeveloped country. The situation of risk and permanent social vulnerability are unavoidable situations of peremptory intervention. The artistic disciplines and socioeducational approaches that point towards cultural and community development are achieved by art mediation.

Making culture against barbarism is the most palpable sense in several of the art mediation projects carried out by independent, international and state organizations in the country.

UNAH (Universidad Nacional Autónoma de Honduras), as the rector of higher education in Honduras, has developed for 5 years, since 2015, the diploma course of Teaching of the Visual Arts in Contexts of risk of Social Exclusion. Such training has been created under the bilateral collaboration of Honduras and Spain and is embodied in the most current artistic education training in the global world; however, emphasizing the Artistic Teaching Methodology (MAE) in contexts of high social vulnerability. With the MAE and contemporary Honduran visual art, two fundamental aspects are fulfilled: the application of the methodological precept and the recognition of the strength of having artists who play a critical and constructive role.

The achievements achieved show that the training received has positively affected the promotion of Honduran art, the participants, and the priority areas chosen.

Keywords: Honduras. Contemporary art. Art mediation. Social exclusion. Art education. Relationship with society.

Resumo:

Honduras é um país inseguro, corrupto e subdesenvolvido. A situação de risco e a vulnerabilidade social permanente são situações inevitáveis de intervenção peremptória. As disciplinas artísticas e as abordagens socioeducacionais que apontam para o desenvolvimento cultural e comunitário são alcançadas pela mediação artística.

Tornar a cultura contra a barbárie é o sentido mais palpável em vários dos projetos de mediação artística realizados por organizações independentes, internacionais e estatais no país.

A UNAH (Universidad Nacional Autónoma de Honduras), como reitora do ensino superior em Honduras, desenvolve há 5 anos, desde 2015, o diploma de Ensino de Artes Visuais em Contextos de Risco de Exclusão Social. Esse treinamento foi criado sob a colaboração bilateral de Honduras e Espanha e está incorporado no mais atual treinamento em educação artística do mundo global; no entanto, enfatizando a Metodologia do Ensino Artístico (MAE) em contextos de alta vulnerabilidade social. Com o MAE e a arte visual contemporânea de Honduras, dois aspectos fundamentais são cumpridos: a aplicação do precepto metodológico e o reconhecimento da força de ter artistas que desempenham um papel crítico e construtivo.

As realizações alcançadas mostram que o treinamento recebido afetou positivamente a promoção da arte hondurenha, os participantes e as áreas prioritárias escolhidas.

Palavras-chave: Honduras. Arte contemporânea. Mediação artística. Exclusão social. Educação artística. Relacionamento com a sociedade.

*No acepten lo habitual como cosa natural...
nada debe parecer natural, nada debe parecer
imposible de cambiar.*

Bertold Brecht

1. Honduras: un país susceptible de intervención socio-artística

El videoclip musical "*Así te amo yo, Honduras*" muestra parte de la riqueza natural y cultural del país... Sin embargo, no todo es tan paradisíaco cuando se constata que, en el índice de Paz Global 2017, Honduras ocupa la no honrosa posición 106 de 163 países estudiados, el penúltimo puesto en lo que refiere al desarrollo en Latinoamérica, solamente debajo de Haití según el Informe 2016 del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD); la percepción de la corrupción del sector público es muy alta (puesto 135 de 180) según reporta el Informe de Transparencia Internacional 2017; sin olvidar que la oenegé Global Witness advierte que es un país sumamente peligroso para los defensores del ambiente (123 ecologistas han sido asesinados desde 2010).

Berta Cáceres es parte de esa nefasta circunstancia. Ella, líder indígena, feminista, lenca, defensora del ambiente y ganadora del premio Goldman, fue asesinada por defender la vida: el río Gualcarque, agua vital que pertenece ancestralmente a la comunidad lenca, de tal modo que enfrentó a poderosas empresas multinacionales, grupos de poder e intereses partidistas que violentaron el Convenio 169 suscrito con la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre los derechos de los pueblos indígenas.

Existen estudios que relacionan la pobreza fundamentalmente con el acceso al empleo digno, a la educación, la salud y la seguridad. No tener una fuente de ingresos genera inseguridad, incentiva la migración ilegal e incrementa los niveles de violencia.

Honduras tiene un 68.8% de población viviendo en condición de pobreza del cual, el 24.7% corresponde a la pobreza relativa y el 44.2% a la pobreza extrema (Foro Nacional de la Deuda Externa [FOSDEH], basándose en datos del Instituto Nacional de Estadística [INE] de 2017). Posee una tasa de 6.7 de desocupados y 55.1 de ocupados. Con relación a esta última cifra, y según el INE, el 50% está subempleada (Hasta el primer semestre de 2017, según Informe de la OIT.). Un 11% de su población, de 9,265 millones, no sabe leer ni escribir y se ubica sobretodo en el área rural. La tasa de cobertura educativa preuniversitaria en el ámbito nacional es de 59.8% y la universitaria 16.2%.

Según el informe 2011 de la Junta internacional de Fiscalización de Estupefacientes (JIFE) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la pobreza, la desigualdad social, la ausencia de oportunidades económicas y la emigración han permitido que el narcotráfico prospere en la región. Por Centroamérica transita el 90% de la droga que llega a Estados Unidos de América; y en esto representa el 13% del PIB de Honduras; específicamente la cocaína: mil novecientos cincuenta millones de dólares. Aunque hay pocos estudios que correlacionan el incremento de la violencia con el narcotráfico, el 70.4% de homicidios en Honduras, incluidos

en las 7,027 muertes por causa externa del 2017, son causados con arma de fuego y la posible causa, más común, es por ajuste de cuentas. La tasa de homicidios es de 43.6 pcmh y la media en el mundo está en 5.3. En el año 2014 fue considerado el país sin conflicto bélico con la tasa de homicidios más alta en el mundo.

La mirada del "otro" no es la misma cuando se habla de migrantes hondureños o de otros países en vías de desarrollo. Para el caso, Donald Trump dijo: "...All these people from shithole countries...here?". Según cifras oficiales, en todo 2017 Estados Unidos deportó a 198 menores hondureños, mientras que 4474 retornaron desde México, 58 fueron expulsados desde países centroamericanos y otros 6 de países de Europa y Sudamérica. En una reciente encuesta realizada por la Universidad de Costa Rica cuya pregunta fundamental fue: "¿Migrarían?", el 60% de los hondureños encuestados dijo que sí. Recientemente, hemos sido testigos de las caravanas de migrantes centroamericanos que aún se mantienen en el foco de atención de los medios internacionales. Estas caravanas son particulares ya que su modalidad de tránsito está despojada del ocultamiento que le había sido característico.

Con relación al acceso a la salud pública, hay que mencionar el caso emblemático de corrupción relacionado con el Instituto Hondureño de Seguridad Social: el desfalco que se estima fue de 7 mil millones de lempiras. Refiriéndose a ese latrocinio, en La Nación del miércoles 3 de junio de 2015 aparece el artículo titulado "Admite presidente hondureño desvío de fondos públicos para su partido". Ante esta declaración, el movimiento social de la oposición indignada a través de la marcha de las Antorchas manifestó su hartazgo en innumerables ocasiones solicitando a la ONU la Comisión Internacional Contra la Impunidad en Honduras (CICIH). No logró la CICIH sino la Misión de Apoyo contra la Corrupción y la Impunidad en Honduras (MACCIH), quien a finales de 2017, un año después de estar operando en el país, denunció el "Pacto de Impunidad" que se instauró en el Congreso Nacional al reformar la Ley Orgánica del Presupuesto, legislación que fomenta la impunidad al proteger a funcionarios y exfuncionarios corruptos.

Recientemente, el 19 de enero de 2020 para ser precisos, la MACCIH no siguió funcionando en el país dado que el gobierno de Juan Orlando Hernández no renovó el convenio.

Otro caso que concierne al Estado y que violenta la incipiente democracia de Honduras son las elecciones presidenciales del 2017, pues fuertes indicios colocan al actual presidente de Honduras, Juan Orlando Hernández Alvarado, como un usurpador del poder. Los antecedentes clave para la instauración del actual gobierno son: el Golpe técnico a la Corte Suprema de Justicia, que significó la defenestración de cuatro magistrados de la Sala de lo Constitucional por el Congreso Nacional de la República, la desaparición con alevosía del Partido Nacional Anticorrupción, el fortalecimiento del presupuesto de seguridad y defensa y, posterior al acto, el respaldo de Estados Unidos de Norteamérica, dejando entrever los intereses geopolíticos en la región.

Del presupuesto 2018 publicado en el diario oficial La Gaceta destacaría que el monto de seguridad y defensa es mayor que el asignado a salud. Según FOSDEH, llegamos a un aproximado de 15,000 millones de dólares de endeudamiento, un 70% del PIB teniendo como principal asignación presupuestaria el pago de intereses y capital de deuda y no para inversión.

Datos de las prácticas y hábitos culturales en Honduras identificados por la macroencuesta de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) de 2013 revelan que más del 80% de la población no tiene acceso al teatro, conciertos y parques históricos o culturales. El estudio hace hincapié en que las políticas públicas deben contribuir a suprimir las barreras que genera esta distancia, y a multiplicar su oferta hacia colectivos para facilitar su acceso y participación en las actividades culturales. Sin embargo, en Honduras no existe una política cultural aunque se han tenido diferentes intentos promovidos por diferentes gremios.

Hay muchos más aspectos del panorama nacional que mencionar, pero en resumen se puede señalar que la violencia sistémica, oculta, indirecta o institucional o estructural es evidente. Al escoger como alternativa la intervención social es preciso tener claro el contexto socio económico político y cultural del colectivo que podemos abordar a través del arte y la cultura, su condición de excluidos o en riesgo de exclusión y la aspiración: la inclusión social.

Según Moreno González:

La exclusión social es de origen estructural, tiene carácter multidimensional y es de naturaleza procesual y dinámica; es un proceso social de pérdida de integración que incluye no solo la falta de ingresos y el alejamiento del mercado de trabajo, sino también un debilitamiento de los lazos sociales, un descenso de la participación social y, por tanto, una pérdida de derechos sociales (Fundación Foessa, 2008).

La inclusión social implica, por tanto, el ejercicio efectivo de los derechos: el acceso al empleo, la vivienda, la salud, la educación; pero también a la información, las redes de soporte y relación.

En Honduras existen instituciones gubernamentales que ejercen acciones enfocadas a grupos vulnerables pero no hay una que ejerza el rol rector de la política social. Sin embargo existen proyectos de mediación artística realizados por organizaciones independientes e internacionales con claros objetivos y productos de inclusión. Antes de exponer varios de sus formatos y tipos de intervención y de centrarse en la descripción de un caso socioeducativo en particular es preciso conocer las fortalezas que en el ámbito de las artes visuales tiene el país. Lo es, puesto que la metodología enfoque del proyecto socioeducativo en el cual se centra este artículo se basa fundamentalmente en el arte contemporáneo.

2. El arte contemporáneo en Honduras de visión sociocrítica

Honduras posee artistas que se mueven entre el *artivismo*, el desarrollo cultural comunitario y los procesos formativos. A continuación algunos ejemplares.

1. Años atrás del doloroso asesinato de Berta Cáceres, el artista visual Gabriel Galeano presentó su obra *Nubes para ser resguardadas* (Figura 1). Una pieza conceptual que discursa sobre la paradoja del agua, un recurso vital que debería ser de acceso para todos, pero que es resguardado en tanto mercancía, generando desigualdad social.



Figura 1. *Nubes para ser resguardadas*, de Gabriel Galeano. [Fotografía de Gabriel Galeano]. (*Mujeres Unidas en las Artes*, Honduras 2009). Archivos fotográficos del autor.

2. El artista visual Adán Vallecillo, con su obra conceptual *Alboroto* (Figura 2), refiere al popular dulce de maíz y panela, a través de un símil que construye con dientes con caries, recolectados de distintas zonas del país, aludiendo a la precariedad, la miseria y a las propias deudas sin saldar.



Figura 2. *Alboroto*, de Adán Vallecillo. [Fotografía de Adán Vallecillo]. (Museo para la Identidad Nacional, Tegucigalpa, 2015). Archivos fotográficos del autor.

3. Nora Buchanan creó la instalación en espacio público *Regreso a las seis*; obra que le dio utilidad al polémico Trans 450, al instalar cruces blancas en memoria de víctimas de la criminalidad e inseguridad en el país.



Figura 3. *Regreso a las seis*, de Nora Buchanan. [Fotografía de Presencia Universitaria]. (Trans 450, Tegucigalpa, 2014). Archivos fotográficos de Presencia Universitaria.

4. El comentario social de la realidad en sí es la fuente de inspiración de Federico Rosa Suazo cuando presenta *Honduras bajo el suelo* (Figura 4), en el Museo de la Identidad Nacional (MIN), 2017.



Figura 4. *Honduras Bajo el Suelo*, de Federico Rosa Suazo. [Fotografía de Federico Rosa Suazo]. (Museo de la Identidad Nacional, Tegucigalpa, 2017). Archivos fotográficos propios.

5. Jorge Oquelí emplea su cuerpo como objeto y sujeto en su performance *Honduras. Alegoría de un país que no pudo ser* (Figura 5), atónita estampa de la espera, en espera de algo que no existe.



Figura 5. *Alegoría de un país que no pudo ser*, de Jorge Oquelí. [Fotografía de ars504.com]. (Galería Nacional de Arte, Tegucigalpa, 2010). Archivos fotográficos ars504.com. De la colección de la III bienal de Honduras.

6. En *Autopoiesis I* (Figura 6), Adán Vallecillo discursa sobre los dispositivos tecnológicos y culturales que aceleran el crecimiento de los niños, sometiendo sus cuerpos y espíritus a situaciones de explotación y que los priva de un desarrollo físico, psíquico y emocional saludable.



Figura 6. *Autopoiesis I*, de Adán Vallecillo. [Fotografía de Adán Vallecillo]. (Museo para la Identidad Nacional, Tegucigalpa, 2008). Archivos fotográficos del autor.

7. *Asepsiófono* (Figura 7), de Adán Vallecillo, evidencia algunas fuerzas de poder mediante categorizaciones simbólicas en las que combina aproximaciones objetuales y condiciones subjetivas e históricas específicas, como, por ejemplo, las relaciones entre la parafernalia de la paranoia (objetos, mecanismos y estrategias de seguridad) y la democracia representativa actual.



Figura 7. [Fotografía de Adán Vallecillo]. (Tegucigalpa, 2005). Archivos fotográficos del autor. *Asepsiófono*, de Adán Vallecillo.

8. *Perdidos, pero tomados de la mano* (Figura 8), es una obra de mi autoría que representa esa condición de estar en el mundo, quizás sin la certeza de saber cuál es la verdad o el destino pero estando unidos. Esa unidad en medio de la tragedia proviene del conocimiento procomún, algo que puede lograrse a través del arte y la cultura.



Figura 8. *Perdidos pero tomados de la mano*, de Lidia Cáliz. [Fotografía de Lidia Cáliz]. (Tegucigalpa, 2005). Archivos fotográficos propios.

Otros artistas contemporáneos que intervienen en espacios públicos son:

1. **Romina Memoli**
2. **César Manzanares**

3. Mapeo de mediaciones artísticas en Honduras

Elliot Eisner (1995) opinaba que había dos tipos de justificaciones para la enseñanza del arte: una esencialista y otra contextualista. Fusionar ambas en la mediación artística no es un reto fácil pero sí urgente y coherente, en respuesta al panorama nacional.

Para mediar artísticamente se debe iniciar por investigar los procesos de exclusión y sus "causas" (de las personas en situación de riesgo o vulnerabilidad social y las personas en situación de exclusión social¹), para luego elegir los tipos o ámbitos de intervención y la inclusión desde las diferentes disciplinas artísticas y enfoques (terapéutico, socioeducativo, desarrollo cultural comunitario, económico, expresivo en derechos, participación política, etcétera). De allí, determinar las características que habrían de tener las iniciativas a impulsar.

Para construir estrategias de inclusión se puede tomar en cuenta: a) el espacio de la producción, del mercado de trabajo y del consumo; b) el espacio de la ciudadanía; y c) el espacio relacional y de los vínculos sociales. Los proyectos artísticos inciden en cada uno de estos espacios: el arte genera ocupación y empleo, constituye un espacio de participación social y de transformación a través de la toma de conciencia, la denuncia y propuesta de alternativas; deconstruye prejuicios y estigmas (indicadores de discriminación), y fortalece la autoestima, la identidad y la historia.

En Honduras se han intervenido socialmente ciertos ámbitos, a través de varios sectores que se ven en el siguiente diagrama.

Desarrollo personal y de bienestar	<ul style="list-style-type: none"> • Hospital de día Mario Mendoza • Centro de Creatividad y Salud Mental
Sensibilización y denuncia	<ul style="list-style-type: none"> • Teatro Memorias • Centro de Prevención, tratamiento y rehabilitación de víctimas de tortura y sus familiares.
Visibilización de creaciones y producciones culturales	<ul style="list-style-type: none"> • Teatro Taller Tegucigalpa
Fomento de la participación social	<ul style="list-style-type: none"> • Centro Cultural de España en Tegucigalpa
Acceso al empleo y a la ocupación	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección de la niñez, adolescencia y familia
Promoción de la expresión artística	<ul style="list-style-type: none"> • Mujeres unidas en las artes
Captación de recursos y fondos a través del arte	<ul style="list-style-type: none"> • Centro de Arte y Cultura de la UNAH.
Conocimiento artístico	<ul style="list-style-type: none"> • Centro de Arte y Cultura y la UNAH.

¹ Las primeras afrontan situaciones de riesgo de exclusión, como el empleo precario o inestable o el fracaso escolar; además, debido a su sexo, edad, origen y/o etnia, nivel de autonomía, cuentan con mayores posibilidades de afrontar situaciones de riesgo o exclusión. Las segundas afrontan situaciones objetivas de exclusión tales como el desempleo, la falta de escolarización, entre otras.

Asimismo se pueden visualizar en la red distintos vídeos y páginas de proyectos muy diversos e interesantes, tales como:

- Museo del Prado en Tegucigalpa. Proyecto del Centro Cultural de España en Tegucigalpa: https://www.youtube.com/watch?v=Akfjca-A_C8
- Pi Art a través de la Casa del Jazz Hn: <https://www.facebook.com/lacasadeljazzhn/>
- Teatro del Oprimido: <https://www.youtube.com/watch?v=f3k0PA5dmBw>
- El Generalito, obra de Teatro Memorias: <https://www.youtube.com/watch?v=8tJDt1k8jNM>

3.1. Un caso de mediación artística socioeducativa: El diplomado Enseñanza de las Artes Visuales (EAV) en contextos de riesgo de exclusión social

El Diplomado EAV se construye entre profesionales de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) y la Universidad de Granada (UGR), España, cuyo actor de preámbulo es la Asociación Cooperación y Esfuerzo (ACOES). Esta fundación, sin fines de lucro y dirigida por el Padre Patricio de la Rosa, interviene desde hace varios años en zonas de riesgo y exclusión social en varios departamentos del país. Aquí es donde la UGR inicia su recorrido al plantear el proyecto Arte para aprender en Honduras "Bombearte".

Por un lado se tiene a la UGR y su proyecto llevado a ACOES a través del I+D+i y por el otro, a la UNAH quien tiene el mandato constitucional de rectorar la Educación Superior, promover la cultura y estudiar los problemas nacionales.

La UNAH, en su Plan Estratégico institucional posee dos dimensiones estrechamente ligadas a la justificación del proyecto de Diplomado EAV: Vinculación con la sociedad y Lo esencial de la Reforma Universitaria. La Facultad de Humanidades y Artes es la que, mediante su Plan Operativo Anual, y el encuentro interinstitucional acoge la creación y gestión del Diplomado formulado en el 2014. Este proyecto de formación continua y no formal tiene un total de 14 módulos (Tabla 1).

Tabla 1: Módulos Diplomado Enseñanza de las Artes Visuales en contextos de riesgo de exclusión social. Fuente: Elaboración propia.

UNIDAD	MÓDULOS
FORMACIÓN EN ARTES VISUALES (12 horas presenciales, conferencias online y presenciales)	Módulo 1: Experiencia estética
	Módulo 2: Principios fundamentales del diseño de imágenes y del lenguaje visual.
	Módulo 3: El arte contemporáneo en Honduras, referente para la educación artística visual.
	Módulo 4: Teorías previas sobre educación artística

CONCEPTOS Y TEORÍAS PEDAGÓGICAS SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA (8 horas presenciales en UNAH)	Módulo 5: Historia y paradigmas fundamentales en Educación Artística contemporánea.
	Módulo 6: Legislación educativa hondureña respecto de la educación artística visual.
CONTENIDOS Y PROCEDIMIENTOS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA (8 horas presenciales en UNAH)	Módulo 7: Artes, patrimonio y cultura visual.
	Módulo 8: El dibujo infantil en el contexto educativo contemporáneo.
MÉTODOS DE ENSEÑANZA BASADOS EN LAS ARTES VISUALES (8 horas presenciales en UNAH)	Módulo 9: Modelos metodológicos de enseñanza basados en las artes.
	Módulo 10: Modelos metodológicos de enseñanza basados en imágenes.
	Módulo 11: Educación inclusiva y Artes Visuales.
PRÁCTICAS TUTORIZADAS EN CENTROS y EVALUACION. (22 horas presenciales en Centros escolares y UNAH)	Módulo 12: Prácticas tutorizadas en centros educativos.
	Módulo 13: Evaluación de trabajos
TRABAJO AUTONOMO (28 horas no presenciales) Tutorización online	Módulo 14: Trabajo Autónomo

El Centro de Arte y Cultura (CAC) de la UNAH, un Proyecto de intervención cultural en zonas de riesgo de exclusión social (Comayagüela) se convierte en el canal decisivo para iniciar el primer año de ejecución con las prácticas artísticas del diplomado en los centros educativos aledaños.

Los argumentos fundamentales para ejecutar el diplomado son tomados del actual el Sistema Educativo Nacional donde el análisis del Currículo Nacional Básico (CNB) muestra que éste deja sin tratar la mayoría de los contenidos, objetivos y competencias relacionadas con las artes visuales y su aprendizaje considerados relevantes en los últimos 20 años.

Las líneas básicas en las que se articula la propuesta curricular respecto del área de educación visual y plástica son: la autoexpresiva (teoría adoptada a raíz de las investigaciones de Viktor Lowenfeld (1947) en los Estados Unidos de América en la década de los cincuenta del siglo XX) y la comunicativa (perspectiva que se adopta en educación visual por influencia de los estudios semióticos sobre el lenguaje, fundamentalmente en los años setenta del siglo pasado).

En el CNB las artes "plásticas" comparten su tiempo de tres horas semanales con las disciplinas: música, teatro y artes y cultura. Las cuatro conforman el bloque de educación artística dentro del área de comunicación.

En Honduras existe la Escuela Nacional de Bellas Artes, única en el país en el grado preuniversitario y un pregrado de profesor de arte de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

La ya desaparecida Secretaría de Cultura, Artes y Deportes, actualmente convertida en una simple dirección, se forjó en detrimento de las Casas de la Cultura encargadas de ofertar la educación no formal artística, decreciendo su cobertura.

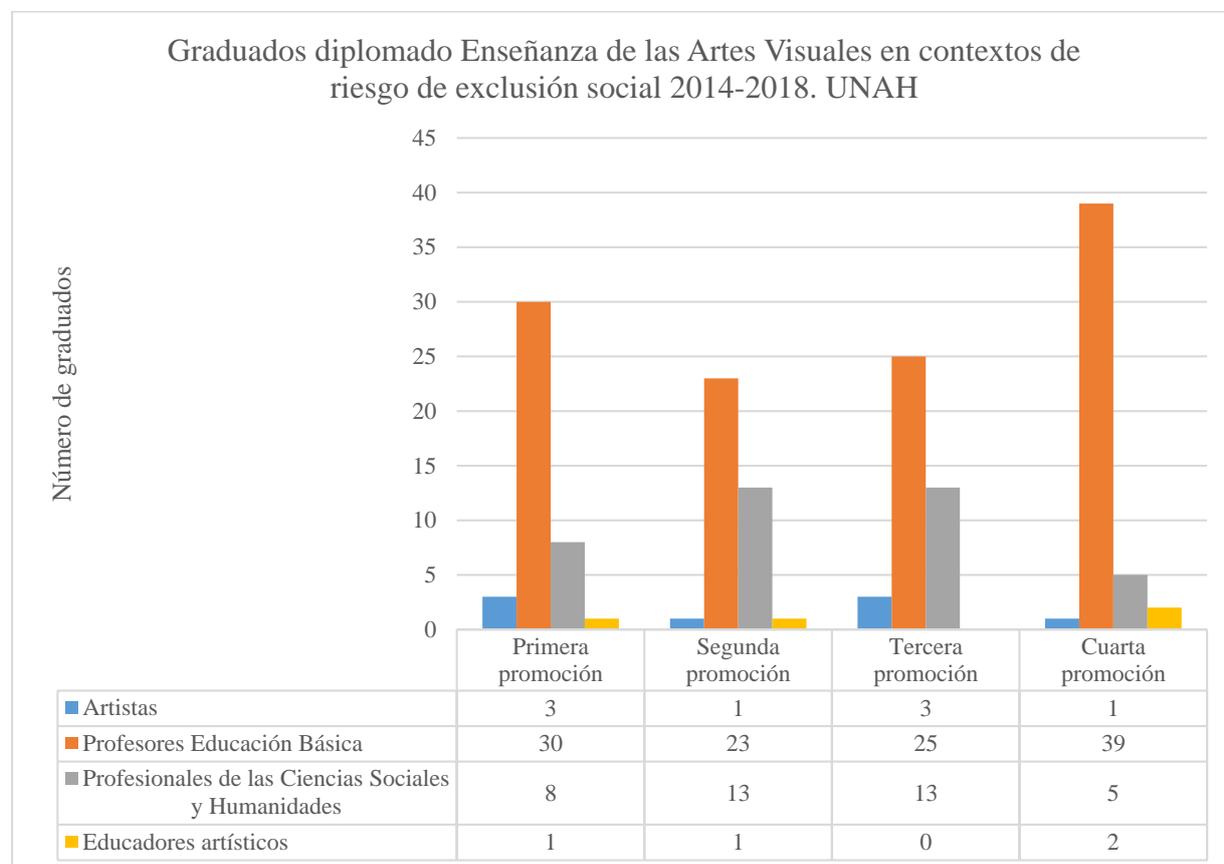
En Honduras son muy pocos los centros museísticos para la promoción del arte y la cultura. Existe nuevo marco jurídico de la educación artística en la Ley fundamental de Educación y sus reglamentos, sin embargo, es necesario que la Secretaría de Educación implemente la actualización del profesorado, el fortalecimiento de la Educación no formal de las artes y que el máximo órgano del sistema, el Consejo Nacional de Educación, organice el sistema artístico.

Los objetivos planteados con el Diplomado son:

- Objetivo General
 - Mejorar el grado de capacitación en educación en artes visuales de los profesionales de la educación formal y no formal que trabajan en contextos de riesgo de exclusión social en el entorno periurbano de Tegucigalpa.
- Objetivos Específicos
 - Dotar a los docentes que trabajan en situaciones de riesgo de exclusión social de formación especializada en artes visuales, y ayudarles a comprender, respetar, estimular y acompañar competentemente el desarrollo de la creatividad artística del alumnado.
 - Cuestionar las teorías previas sobre la educación en artes visuales y capacitar al profesorado para profundizar críticamente en las propuestas de la legislación educativa hondureña respecto de la educación artística visual adoptando una actitud abierta y reflexiva respecto de las artes visuales y sus producciones y procedimientos contemporáneos.
 - Promover estrategias de acceso a la cultura y el patrimonio de las personas en situación de riesgo de exclusión social, desarrollando formas de pensamiento que promuevan la construcción crítica de la identidad cultural.
 - Facilitar a los profesionales del ámbito educativo estrategias y habilidades de intervención para que las artes visuales se puedan convertir en protagonistas de la acción social en prevención, integración, inclusión y formación profesional, promoviendo una actualización metodológica de los profesionales de la educación en métodos creativos de enseñanza, profundizando en modelos metodológicos de enseñanza basados en las artes e inclusivos y con capacidad de adaptación del Currículo al alumnado con necesidades educativas especiales.
 - Desarrollar, diseñar e implementar programas, materiales, instrumentos y estrategias de enseñanza y evaluación para superar situaciones que dificultan la tarea del docente en dichos contextos: dificultades de aprendizaje, entornos familiares desestructurados, ambiente desfavorable, desnutrición, falta de formación inicial, carencia de materiales, discapacidad, etc.

A lo largo de 4 años, el Diplomado EAV ha tenido graduados de distintos campos de especialización afines al ámbito de competencia (Tabla 2).

Tabla 2: Estadística de graduados del diplomado Enseñanza de las Artes Visuales en contextos de riesgo de exclusión social. UNAH. Fuente: Elaboración propia.



Y alcanzado los siguientes logros:

1. Las valoraciones cualitativas de cada promoción expresan una alta puntuación respecto al diplomado EAV.
2. El seguimiento a los graduados demuestra que la formación recibida ha afectado positivamente los sitios donde laboran: Proyecto Miqueas, Instituto hondureño de Antropología e Historia (IHAH); Dirección de comunicación, Periódico Presencia Universitaria, Dirección Ejecutiva de Gestión Tecnológica, Vicerrectoría de Orientación estudiantil (VOAE) y el CAC del UNAH; universidades privadas (Universidad Tecnológica Centroamericana, Universidad José Cecilio del Valle), centros de educación básica y media, editoriales, Juan A Leclerc (Escuela psicopedagógica), Proyecto Victoria (centro de rehabilitación), centro de educación especial, centros culturales, etc.
3. Se ha trabajado en cuatro centros educativos de ACOES, dos en Comayagüela, y uno aledaño a la UNAH.
4. Se tiene un total de 168 graduados.

5. Se firmó un convenio específico de Vinculación Universidad Sociedad con ACOES y un convenio marco con la UGR.
6. Este proyecto fortaleció estratégicamente a las nuevas carreras artísticas (en proceso de diseño) especialmente a las Artes Visuales, el Diseño de objetos e innovación, la Gestión cultural y el Diseño gráfico, captando y formando a futuros aspirantes.
7. La experiencia del diplomado fue compartida en el curso en el Máster de Artes Visuales, un enfoque constructorista de la UGR.

3.2. Las Metodologías Artísticas de Enseñanza en el diplomado EAV en contextos de riesgo de exclusión social

Para ejemplificar la metodología empleada en la enseñanza del diplomado se sistematizó una práctica basada en las MAE: *Juegos tradicionales*, performance de Jorge Oqueli, de la siguiente manera:

1. Se inició identificando a artistas nacionales contemporáneos. Se eligió a Jorge Oqueli, artista visual del performance.
2. Después de visualizar varias de sus obras, se escogió la obra "**Juegos Tradicionales**"
3. Se procedió a realizar una entrevista personal para conversar sobre la obra elegida, fijando la atención en las fases de creación que llevaron al artista a concretar su obra.
4. Después de ello se reinterpretó su obra en la clase empleando los objetos más parecidos posibles.
5. Se compiló la documentación fidedigna de los niños asesinados en el último año, con nombre, edad y fecha de defunción, y seleccionó a aquellos a quienes el artista enseñó mientras vivieron.
6. Se obtuvo el material necesario: costales, marcadores, y el escaneo de los dibujos de algunos de los niños asesinados para posteriormente ser proyectados.
7. Se organizó el proceso en el aula: proyección del performance del artista visual (Figura 9), repartición de los datos de los niños a los estudiantes del diplomado, entrega de material para proceder a rotular los costales con un dato en cada costal (Figura 10), invitación a los participantes entrar a los costales, visualización de los dibujos de los niños asesinados (Figura 11), y luego, al salir de los costales, el docente propuso crear una historia diferente para ese niño asesinado.

Figura 9. Iniciando las MAE a partir de la obra de Oqueli.
[Fotografía de Lidia Cálix].
(Palacio de los Deportes, UNAH. 2015). Archivos fotográficos propios.



Figura10. En pleno proceso MAE de la obra de Oqueli.
[Fotografía de Lidia Cálix].
(Palacio de los Deportes, UNAH. 2015). Archivos fotográficos propios.



Figura 11. Finalizando las MAE con la obra de Oqueli.
[Fotografía de Lidia Cálix].
(Palacio de los Deportes, UNAH. 2015). Archivos fotográficos propios.



4. Conclusión

"Ante la injusticia imperante, crecí deseando otro mundo posible para mi país".

Lidia Cáliz

Se tiene la convicción que la cultura y el arte son alternativas eficaces de intervención para la inclusión y la transformación social. Se afirma esto, con base en las evaluaciones de los profesionales beneficiados, observación de clases y los alcances del tipo de mediación. Quizás, el modelo de desarrollo economicista impide de algún modo valorar el bienestar que provoca a corto plazo la experiencia estética y las prácticas creativas con enfoque crítico. Pero la alegría, la ilusión, el asombro, la confianza, o bien, su extrapolación a otros ámbitos de la psique social para la resolución de problemas y vivencia de acciones colaborativas contrarrestan el espíritu del capitalismo salvaje: el individualismo.

Es preciso hacer pausa y recobrar la conciencia de la unidad del género humano y convenir su desarrollo pese al tanatos que le embarga, siempre con la firme convicción de que los intercambios culturales, particularmente el arte en el marco de la mediación social, son como el boomerang que va y viene en este mundo de favores infinito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asociación para una sociedad más justa (2018, febrero 21). Honduras cae en índice de percepción de corrupción 2017 de Transparencia internacional. *asjhonduras.com*. Recuperado de: <http://asjhonduras.com/webhn/honduras-cae-en-indice-de-percepcion-de-corrupcion-2017-de-transparencia-internacional/>

CCETegucigalpa (2015, julio, 23). Museo del Prado en Honduras 2015 (Archivo de vídeo). Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=Akfjca-A_C8

Confidencial HN (2016, diciembre, 16). Oficina anticorrupción "halla" 400 millones del magarrobo al IHSS. *confidencialhn.com*. Recuperado de: <https://confidencialhn.com/2016/12/08/oficina-anticorrupcion-halla-400-millones-de-lempiras-del-megafraude-al-ihss/>

CPTRTHonduras (2012, agosto, 15). *Teatro del Oprimido* (Archivo de vídeo). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=f3k0PA5dmBw>

Diario El Mundo. Internacionales (2018, marzo, 19). 49% de jóvenes se quieren ir de Centromérica. *elmundo.sv*. Recuperado de: <http://elmundo.sv/49-de-jovenes-se-quieren-ir-de-centroamerica/>

Diario Oficial La Gaceta (2018, enero 23). *lagaceta.hn*. Recuperado de: <http://lagaceta.hn/>

Presupuesto General de Ingresos y Egresos de la República y la Normas de Ejección Presupuestarias. *congresonacional.hn*. Recuperado de: [congresonacional.hn > uploads > 2017/11 > Disposiciones-201](http://congresonacional.hn/uploads/2017/11/Disposiciones-201)

- Dirección de Educación Superior. Portal UNAH (2017, septiembre,13). Estadísticas. *des.unah.edu.hn*. Recuperado de: <https://des.unah.edu.hn/>
- Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Edit. Paidós.
- El Heraldo (2014, abril, 07) País.Violencia por narcotráfico en Honduras "alcanza niveles alarmantes", según informe de la ONU. *elheraldo.hn*. Recuperado de: <http://www.elheraldo.hn/pais/569264-214/violencia-por-narcotrafico-en-honduras-alcanza-niveles-alarmantes-segun-informe-de-la>
- El Heraldo. Honduras (208, febrero, 15). En 45 días han deportado a 666 menores hondureños. *laprensa.hn*. Recuperado de: <http://www.laprensa.hn/honduras/1152617-410/ni%C3%B1os-menos-deportados-eeuu-mexico-hondure%C3%B1os->
- El Orden Mundial. Juan Pérez (2014, febrero, 5). Centroamérica el camino de la droga. *elordenmundial.com*. Recuperado de: <https://elordenmundial.com/2014/02/05/el-camino-de-la-droga/>
- El País (2014, septiembre, 18). Latinoamérica tiene hambre de cultura. *elpais.com*. Recuperado de: https://elpais.com/cultura/2014/09/17/actualidad/1410981112_655895.html
- El País. José Meléndez (2017, febrero,1). Más de 120 ecologistas han sido asesinados en Honduras desde 2010. *elpais.com* Recuperado de: https://elpais.com/internacional/2017/01/31/america/1485900562_925453.html
- Expansión (s.f.). Índice de Paz Global. *Datosmacro.expansion.com*. Recuperado de: <https://www.datosmacro.com/demografia/indice-paz-global>
- FOSDEH. (2017, noviembre, 14). Ilusionismo y disminución de la deuda pública. *fosdeh.com*. Recuperado de: <http://www.fosdeh.com/2017/11/ilusionismo-disminucion-la-deuda-publica/>
- Hipantv. Nexo Latino (2017, diciembre, 12). Opositores presentan en Honduras "pruebas" del fraude electoral. *hispan.tv.com*. Recuperado de: <https://www.hispan.tv.com/noticias/honduras/362330/salvador-nasralla-presenta-pruebas-fraude-elecciones-presidenciales>
- Instituto Nacional de Estadística (2016, julio, 4) Boletín Educación Junio 2016. *ine.gob.hn*. Recuperado de: <http://www.ine.gob.hn/index.php/25-publicaciones-ine/90-analfabetismo.html>
- La Prensa. Honduras (2018, enero, 24). Maccih denuncia pacto de impunidad en el Congreso Nacional para blindar la corrupción. *laprensa.hn*. Recuperado de: <http://www.laprensa.hn/honduras/1146210-410/maccih-denuncia-pacto-impunidad-congreso-blindar-corrupcion>
- Moreno, Ascensión (2016). *La mediación artística: Arte para la transformación social, la inclusión social y el trabajo comunitario*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Nacion.com (2015, junio, 3). Política. Presidente de Honduras admite desvío de fondos públicos para su partido. *nacion.com*. Recuperado de: <https://www.nacion.com/el->

[mundo/politica/presidente-de-honduras-admite-desvio-de-fondos-publicos-para-su-partido/EHAYJIDYMJHM7J6TWRWLQEWFLU/story/](https://www.noticiashondurashn.com/mundo/politica/presidente-de-honduras-admite-desvio-de-fondos-publicos-para-su-partido/EHAYJIDYMJHM7J6TWRWLQEWFLU/story/)

Noticias Honduras Hn. Primer diario digital (2017, abril 19). Subempleo en Honduras supera el 50 por ciento. *noticiashondurashn.com*. Recuperado de: <http://www.noticiashondurashn.com/?p=10070>

Organización Interamericana del Trabajo (s.f.). C169-Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, 1989 (núm.169). *ilo.org*. Recuperado de: http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169

Organización Internacional del Trabajo (2017, diciembre, 18). Panorama Laboral 2017. América Latina y el Caribe. *ilo.org*. Recuperado de: http://www.ilo.org/americas/publicaciones/WCMS_613957/lang--es/index.htm

Primicia Honduras. Periodismo y actualidad (2017, diciembre 22). Fosdeh: El 2017 cierra con más de 300 mil nuevos pobres en Honduras. *primiciahonduras.hn*. Recuperado de: <http://www.primiciahonduras.hn/2017-nuevos-pobres-en-honduras/>

Programa de las Naciones Unidas (2017, marzo, 21) "Desarrollo humano para todas las personas" Informe sobre Desarrollo Humano 2016 del PNUD. *Hn.undp.org*. Recuperado de: <http://www.hn.undp.org/content/honduras/es/home/presscenter/pressreleases/2017/03/21/-desarrollo-humano-para-todas-las-personas-informe-sobre-desarrollo-humano-2016-del-pnud.html>

Radio Progreso, la voz que está con vos (2017, julio, 28). Exigen cancelación definitiva de proyecto hidroeléctrico Agua Zarca. *radioprogreso.hn*. Recuperado de: <http://radioprogreso.hn/index.php/comunicaciones/noticias/item/3788-exigiendo-cancelacion-definitiva-de-proyecto-hidroelectrico-agua-zarca>

Teatromemorias (2016, noviembre, 02). *Casa del teatro Memorias en Acción* (Archivo de vídeo). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=8tJDt1k8jNM>

The Goldman Environmental Prize (2019). About the prize. *goldmanprize.org*. Recuperado de: <https://www.goldmanprize.org/about/>

The Washington Post (2018, enero,12). Trump derides protections for immigrants from "shithole" countries. *noticiashondurashn.com*. Recuperado de: https://www.washingtonpost.com/politics/trump-attacks-protections-for-immigrants-from-shithole-countries-in-oval-office-meeting/2018/01/11/bfc0725c-f711-11e7-91af-31ac729add94_story.html?noredirect=on&utm_term=.f523d6402385

El arte chileno desde el paradigma de la decolonización: el caso de las *Yeguas del Apocalipsis* e Ingrid Wildi Merino y su aportación educativa a la enseñanza artística

Chilean art from the paradigm of decolonization: the case of *the Yeguas del Apocalipsis* and Ingrid Wildi Merino and their educational contribution to art education

A arte chilena do paradigma da descolonização: o caso das *Yeguas del Apocalipsis* e Ingrid Wildi Merino e sua contribuição educativa para a educação artística

DANIELA REYES | daniela.reyesmarcos@unir.net
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA. UNIR | ESPAÑA

ALFONSO DA SILVA | alfonso.dasilva@unir.net
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA. UNIR | ESPAÑA

Received · Recibido · Recebido: 27 de diciembre de 2019 | Accepted · Aceptado · Aceito: 13 de marzo de 2020

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2020.i03.02>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA

How to cite this article · Cómo citar este artículo · Como citar este artigo:

Reyes, D., & Da Silva, A. (2020). El arte chileno desde el paradigma de la decolonización: el caso de las *Yeguas del Apocalipsis* e Ingrid Wildi Merino y su aportación educativa a la enseñanza artística. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*,3, 31-44.



Resumen:

En este artículo se realiza una reflexión sobre el concepto de decolonización partiendo de la creación artística chilena desde 1980. Para ello, se analiza la obra de las *Yeguas del Apocalipsis* e Ingrid Wildi Merino como ejemplos paradigmáticos. En sus trabajos se desarrollan aspectos relacionados con la lucha de los derechos del colectivo LGTBIQ, las relaciones de poder entre culturas o la situación de los pueblos indígenas de América latina, entre otros. Se plantea la importancia que estos planteamientos artísticos tiene en la reivindicación de una cultura propia, frente a las influencias externas provenientes de periodos colonizadores y de las estructuras socioeconómicas que han permanecido inalteradas con posterioridad. Por último, se cuestiona la valoración que el mundo del arte y los planes de estudios realizan de este tipo de propuestas. Se plantea la decolonización como un marco de análisis artístico de las relaciones de poder entre diferentes culturas.

Palabras Claves: Decolonización. Territorio. Arte chileno. Videoarte. Performance. Ltiñoamérica.

Abstract:

This article reflects on the concept of decolonization based on Chilean artistic creation since 1980. To this end, the work of *Yeguas del Apocalipsis* and Ingrid Wildi Merino is analyzed as paradigmatic examples. In their works, aspects related to the struggle for the rights of the LGTBIQ collective, the power relations between cultures or the situation of the indigenous peoples of Latin America, among others, are developed. The importance that these artistic approaches have in the vindication of an own culture, in front of the external influences coming from the colonizing periods and the socioeconomic structures that have remained unaltered later, is raised. Finally, it questions the assessment that the art world and the curricula make of this type of proposal. Decolonization is proposed as a framework for the artistic analysis of power relations between different cultures.

Keywords: Decolonization. Territory. Chilean art. Video art. Performance. Latin America.

Resumo:

Este artigo reflete sobre o conceito de descolonização baseado na criação artística chilena desde 1980. Para isso, o trabalho das *Yeguas del Apocalipsis* e Ingrid Wildi Merino é analisado como exemplos paradigmáticos. Em seus trabalhos, são desenvolvidos aspectos relacionados à luta pelos direitos do coletivo LGTBIQ, as relações de poder entre culturas ou a situação dos povos indígenas da América Latina, entre outros. A importância que estas abordagens artísticas têm na reivindicação de uma cultura própria, perante as influências externas provenientes dos períodos colonizadores e das estruturas socioeconômicas que se mantiveram inalteradas mais tarde, é levantada. Finalmente, questiona a avaliação que o mundo da arte e os currículos fazem deste tipo de proposta. A descolonização é proposta como um quadro para a análise artística das relações de poder entre diferentes culturas.

Palavras-chave: Descolonização. Território. Arte chilena. Videoarte. Performance. América Latina.

1. Introducción

Resulta interesante analizar cómo los creadores visuales, específicamente los artistas chilenos que estuvieron activos a partir de la década de 1980, dan cuenta a través de sus prácticas artísticas de procesos decolonizadores con respecto a los discursos oficiales. A través de sus obras han sido capaces de abordar temas tan variados como son la sexualidad, el feminismo, el origen étnico, los conflictos políticos, económicos o la violación de derechos humanos, entre

tantos otros tantos que permanecían silenciados o ignorados. El desarrollo de muchas de estas prácticas se realizó en un momento político complejo y peligroso como fue la dictadura del General Augusto Pinochet (1973-1990). Esto propició, en aquellos artistas que no abandonaron el país, una suerte de resistencia encubierta a través del lenguaje visual o literario (Castañeda Barrera, 2019).

Dos ejemplos de producción artística que decolonizaron los discursos suprimidos de la consciencia colectiva y, por tanto, de las entidades educativas y las historias oficiales, los podemos encontrar en el grupo las *Yeguas del Apocalipsis*, activos entre 1987 y 1995 (Ábalos, Rojas y Zurita, 2007) y en los trabajos de Ingrid Wildi Merino, artista que desarrolló su formación y gran parte de su trayectoria en Europa debido al exilio que debió emprender su familia durante la etapa de la dictadura militar.

Por ello, establecemos como principal objetivo de este artículo reflexionar sobre los aportes que las prácticas artísticas de las *Yeguas del Apocalipsis* e Ingrid Wildi Merino han realizado a la defensa de los derechos humanos, feminismo, colectivo gay o derechos de los pacientes, entre otros. El segundo objetivo será seleccionar algunas de las obras más representativas para contextualizarlas en el marco de las prácticas decolonizadoras y por último, como tercer objetivo, reflexionar sobre los aportes que pueden generar dentro del contexto de la enseñanza artística estas obras.

¿Por qué es importante dar cabida en el ámbito educativo a estas prácticas consideradas por algunos segmentos sociales extremas o políticamente censurables? Porque a través de su inclusión en el aula continuamos dando voz a artistas cuyos proyectos han buscado de manera consciente o inconsciente narrar historias diferentes a las oficializadas a través de los textos escolares, los manuales, los libros y las instituciones oficiales como son los museos y los centros culturales.

Los trabajos realizados por Ingrid Wildi Merino y las *Yeguas del Apocalipsis* utilizan medios como el vídeo, la performance, las intervenciones, la fotografía (en calidad de registro en el caso de performances o intervenciones) o el videoensayo. A través de sus miradas son transmitidos valores humanos esenciales como son el respeto a la diversidad, la inclusión, la tolerancia, los valores democráticos, la apertura hacia la igualdad de género y el respeto hacia los derechos humanos.

La inclusión de artistas contemporáneos que hablen sobre aspectos de la sociedad silenciados u omitidos permiten fortalecer una educación crítica basada en valores cívicos que permanentemente necesitan ser reforzados, recordados y asumidos como parte de la historia individual y grupal de una sociedad. En este sentido, es innegable el valor pedagógico de los discursos artísticos provenientes de colectivos tradicionalmente discriminados. En la búsqueda de una educación que fomente el respeto, la equidad y la diversidad como aspectos positivos, la difusión de la obra de artistas que trabajen estos conceptos desde diferentes puntos de vista resulta clave.

2. Fundamentos teóricos: la cuestión de lenguaje

Resulta imposible no comenzar hablando sobre el lenguaje: "Al principio fue el verbo" según nos dice el Génesis y, en América Latina en el principio, en el origen de la historia que nos ha sido transmitida, debemos partir por comprender que el arte colonial, el arte de las jóvenes repúblicas y el arte contemporáneo, se erigen sobre el lenguaje de representación bidimensional y tridimensional europeo. Las técnicas de construcción de una obra de arte han sido heredadas, exportadas y asimiladas por los artistas locales, así como los temas durante siglos, pero de forma espuria. Y aquí se señala el primer problema del arte en los países latinoamericanos: cómo representar una realidad local con un lenguaje asimilado y, por tanto, incompleto.

En el caso chileno, durante el período colonial, las obras de arte eran exportadas de los talleres establecidos en Alto Perú (Bolivia), Quito y Cuzco. No existía una escuela en territorio chileno y, a medida que el establecimiento de las instituciones republicanas avanzaba, el modelo estético basculó desde el modelo español al francés. Bajo estos paradigmas, se instauró la primera institución de enseñanza artística tras la Independencia, la Academia de Pintura, fundada en 1849 (Fiamma, 2000). Su misión fue formar a los pintores que debían dar cuenta de la realidad nacional a través de esos estilos franceses desligándose de la tradición impuesta desde la época colonial.

La etapa de la influencia francesa se cerró con la llega del pintor español Fernando Álvarez de Sotomayor en 1908. Durante dos años enseñó pintura, color, dibujo y composición hasta que regresó a España en 1910. En 1911 se le nombró director de la Escuela de Bellas artes y se constata el regreso a la estética de la pintura española. Su nombramiento le permitió reformular los planes de enseñanza e influir en la denominada Generación del Centenario (Pérez, 1996). Esta generación con inquietudes sociales y costumbristas continuó con una pintura que dejó testimonios de paisajes, retratos, escenas "típicas", pero sin ningún tipo de cuestionamiento hacia el modelo estético desde el cual ejercían. Hay una tenue referencia a la cosmovisión indígena en la representación de los pintores Arturo Gordon y Pedro Luna (Bindis, 2000). Cabe preguntarse si esas representaciones implican el primer acto de decolonización inconsciente de las temáticas en la pintura o son parte de la línea costumbrista tan en boga a principios de siglo XX.

Por tanto y considerando todos los antecedentes presentados, no podemos hablar de la existencia de un arte característicamente chileno, argentino o brasileño. Durante el período colonial se establecieron escuelas en los virreinos más relevantes que aplicaban los modelos europeos de representación sin introducir ningún elemento proveniente del arte de los pueblos autóctonos a la composición. Luego, durante los períodos de advenimiento de las repúblicas en el siglo XIX, llegaron nuevas corrientes estilísticas europeas como es el neoclasicismo, que permitieron consolidar la iconografía de las figuras de la independencia, pero una vez más sin rastro del arte mapuche o aimara, por ejemplo. El siglo XX dará la bienvenida, bajo las influencias francesa e italiana, a cambios que no dejan de ser estilísticos o temáticos. Como hemos mencionado, bajo el influjo del pintor Álvarez Sotomayor la escena costumbrista es introducida como temática en la pintura, aunque sin llegar al ejercicio del cuestionamiento de la identidad.

La consciencia de la identidad vendrá de la mano de teorías que buscaban dar una explicación a esos procesos de asimilación de temáticas y lenguajes de representación plástica desde diferentes puntos de vista. La más significativa a nuestro entender es la teoría de la transculturación. Desarrollada en 1940 por Fernando Ortiz a través de su ensayo "Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar" (Ortiz, 2002), se nos habla desde el punto de vista antropológico del surgimiento de una nueva sociedad a través de un proceso de asimilación de aspectos culturales de los españoles y los indígenas. A ello habría que añadir la cultura propia de los esclavos africanos que fueron llevados a la isla.

Llegados a este punto y tras varios siglos, el lenguaje oral y el escrito ya estaban impuestos, lo mismo que el pictórico, el fotográfico o el escultórico. Así se desarrolló la historia del arte de estos países, de la mano de unos lenguajes que olvidaron sus lenguas nativas, las historias orales, el arte de los pueblos americanos, el de los esclavos y de los inmigrantes de culturas como la china o la japonesa y que se amalgamaron a esas influencias europeas transformándose en otra cosa.

A la vez que el lenguaje se adhiere a las nuevas culturas mestizas, también se adhieren las historias oficiales, las historias permitidas y que reconstruyen pasados gloriosos, patrióticos o religiosos. Pasados que se escriben en los libros de arte y los de historia, siendo transmitidos de generación en generación a través del sistema educativo, sancionando lo correcto, lo verídico dentro de un territorio inventado y denominado país. Estos países, poseen unas fronteras impuestas que no guardan ninguna relación con los territorios en los que habitaban los pueblos nativos. Lo originario está condenado, por lo tanto, a la subordinación y la politización en el arte se inscribe dentro de un contexto de traducción, lo que posibilitará huir de la mera copia de los modelos estéticos para introducir variantes y dar lugar a lo propio (Machuca, 2000).

Transcurren las décadas y así impuesta la creación de un país, el desarrollo hegemónico del arte se verá interrumpido por pequeños sismos o movimientos de rebeldía de los más jóvenes contra los maestros. A partir de la mitad del siglo XX, la situación política se desestabiliza. Los golpes de estado se suceden ininterrumpidamente por América. Surgen nuevas teorías que esta vez apuntan a la situación de la dependencia económica, cultural y política del continente. Sin pretenderlo, el grupo FLACSO mete el dedo en la llaga con su Teoría de la Dependencia y convierte a todos los países latinoamericanos en países subordinados, responsabilizando a los sectores sociales con poder político y económico de esta situación (FLACSO, 2019).

Como respuesta a esta consciencia cultural, la desestabilización política sembró el terror en el continente. Se avivaron grietas profundas referidas al origen étnico y que podría, a grandes rasgos, traducirse en un poder ostentado mayoritariamente por los descendientes de europeos contra un pueblo mestizo e indígena deseoso de ser reconocido como parte fundamental del entramado social. La historia oficial se arraiga con más fuerza, no permitiendo que otros relatos sean narrados, haciendo más visible esa matriz colonial del poder que impide cualquier reconocimiento o dignificación cultural como señala De Mignolo (2019). Se imponen nuevos lenguajes que ya no solo vienen de Europa con el Informalismo, la Figuración Simbólica o la Nueva Geometría, sino de Estados Unidos a través del Expresionismo Abstracto (Traba, 1994). Y esto marcará el comienzo de la hegemonía cultural, política y económica de este país sobre el continente.

En este devenir y ya situados en el caso chileno en plena década de 1980, tras el golpe de estado y la represión que se vivió posteriormente, la agrupación "Escena de Avanzada" acusa divergencias con esta historia oficial impuesta y a su vez se convierte en la portavoz de las otras narrativas, excluyendo de alguna manera a los discursos no oficializados en los textos de Nelly Richard (Richard, 1986). Estos textos se han convertido en importantes referentes y en parte de la oficialidad de la historia del arte dado el gran aporte que ha supuesto su trabajo y el de los artistas sobre los cuales escribió a través del enfoque de la crítica cultural. Como señala Richard (2002, p.191): "Les corresponde, creo, al arte y a la literatura, a la crítica cultural, recoger los vocabularios de incompleto y de fisurado para darles el espesor valorativo que les niega los saberes lineales -reconciliadores- de la totalidad y la síntesis".

La Escena de avanzada agrupó a diversos artistas como Carlos Leppe, Juan Dávila y escritoras como María Eugenia Brito, entre otros. A través de sus prácticas pusieron en entredicho las narrativas oficiales a pesar del contexto de terror y miedo. Dentro de esta escena de avanzada podemos citar como ejemplo al Colectivo de Acciones de Arte (CADA) surgido en 1979 e integrado por Fernando Balcells (sociólogo), Lotty Rosenfeld (artista visual), Diamela Eltit (escritora), Juan Castillo (artista visual) y Raúl Zurita (poeta) cuyas obras buscaban poner de manifiesto la situación de resistencia que el sector del arte estaba llevando a cabo dentro de un contexto de represión política (Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 2019).

2.1. *Las Yeguas del Apocalipsis*: irrupción permanente

Las Yeguas del Apocalipsis fue un colectivo integrado por Pedro Lemebel Mardones (1952-2015) y Francisco Casas Silva (1959). Trabajaron principalmente en Santiago de Chile a partir de 1983 hasta principios de 1990, momento en el que el colectivo se disolvió debido al contexto político de la transición. Fue justamente la llegada de ésta lo que marcó la partida de Francisco Casas a México. Sin embargo, en la segunda mitad de la década de 1990, tuvieron una breve etapa de internacionalización en países como Cuba o Estados Unidos (*Yeguas del Apocalipsis*, 2015), enmarcada siempre dentro del ámbito del activismo político de los derechos de los homosexuales y la lucha contra el SIDA.

Las temáticas que abordaron podrían desglosarse en tres grandes líneas: en primer lugar, el SIDA como pandemia localizada en el colectivo homosexual y, por tanto, ignorada por las autoridades sanitarias. En segundo lugar, la defensa de los derechos humanos, en concreto sus obras hablan de los desaparecidos políticos y de la represión contra el colectivo homosexual en Chile y, en tercer lugar, hablan como artistas homosexuales sobre los circuitos del arte y de su exclusión como miembros de la comunidad artística "oficial".

En relación con la primera temática, la llegada del SIDA a Chile, la trabajan a partir de sus propios cuerpos, utilizándolos como el soporte de la denuncia. Ellos fueron el primer colectivo artístico en Latinoamérica que vuelve visible un problema de salud que no le importaba al estamento político por tratarse de una enfermedad tildada de "propia de homosexuales" (Vélez, 2019).

En este contexto surge la denuncia no solo de la enfermedad, sino de la condición de homosexual ante ella, en un país que comenzaba a cambiar políticamente y a abrirse a las experiencias democratizadoras. El discurso artístico, como no podía ser de otra manera, se

refería a la consecución de la democracia, el retorno de los exiliados, las denuncias por los desaparecidos políticos, se comenzaba a hablar del maltrato hacia la mujer, y asomaban tímidamente los estudios de género, se revisaban las teorías sobre la identidad y la dependencia en un contexto globalizado. En estos discursos "permitidos" no había lugar para tratar a los marginales de la sociedad, a aquellas figuras que nadie que vería ver y con las que ningún segmento político quería ser asociado.

Según nos relata Dimarco Carrasco:

Con el nuevo orden de la dictadura cívico-militar a partir de septiembre de 1973, se utilizarían estos antecedentes para atacar y delimitar el cuerpo homosexual por medio de mecanismos de control que fortalecieron la división binaria de lo femenino y lo masculino, tanto en el espacio público como en lo privado. Fueron operaciones que no sólo normaron el cuerpo bajo el sistema sexo-género, sino que, además, dichas estrategias se encargaron de extraer de raíz todo índice de marxismo y todo resquicio que rememorara al gobierno de la UP. De esta forma se dedicó a arrancar y borrar, por medio de una organización de terror denominada Operación Limpieza y Corte, todas aquellas expresiones urbanas y también corporales que tuvieran algún carácter incorrecto y desmedido en los aspectos personales. Este procedimiento constituyó la estandarización corporal que fue ejecutada por las propias manos de los militares. Aunque una gran parte de la población optó por miedo a cortarse el pelo y acatar las normas heterosexistas del cuerpo, esto significó un régimen de higienización corporal y moral, tal como lo resolvió la asesoría cultural de la Junta de Gobierno y el Departamento Cultural de la Secretaría General de Gobierno (Carrasco, 2016, p.24).

Varias de sus obras irrumpen en la memoria colectiva para hablarnos del SIDA situándonos dentro de este mundo de pobreza, marginalidad y abusos constantes. La investigación llevada a cabo por Aimar Pérez Galí (2018) desde la disciplina de la danza, nos da buena cuenta de ello a través de una serie de entrevistas en las que habla sobre 33 bailarines que fallecieron producto de la pandemia en países de Latinoamérica y España. La enfermedad se presenta contextualizada en un colectivo sin voz, tanto en esta obra como en las que desarrollan *Las Yeguas del Apocalipsis*.

En 1988 realizan la performance "Bajo el puente". Esta obra se desarrolló en varios escenarios comenzando por la casa central de la Universidad Católica para continuar bajo el paso nivel del Cerro Santa Lucía, lugar identificado como punto de comercio sexual en el centro de la capital. La obra finalizó el Centro Cultural Mapocho, en una sala oscura donde iluminados por una linterna se podían ver las interacciones realizadas: desde caricias a golpes para finalmente terminar cubriéndose el cuerpo de sal como denuncia ante las graves agresiones que sufrían los homosexuales.

En "Refundación de la Universidad de Chile", realizada en 1988 y enmarcada dentro de un acto de protesta y toma por parte de los estudiantes de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile en el campus Juan Gómez Millas, el colectivo denuncia la ausencia de las minorías en el ámbito educativo universitario. Ingresaron al campus a caballo, tal cual aparece en las pinturas Pedro de Valdivia, fundador de Chile, en el momento en que va de camino para tomar posesión de las nuevas tierras en nombre del Rey, con la salvedad de que ellos van desnudos y sin montura. A modo de parodia, ponen de manifiesto su condición de homosexuales y de artistas excluidos de los sistemas universitarios. Como señala Fernanda Carvajal (Carvajal, 2013, p.61):

La puesta en escena del deseo anal con que Lemebel y Casas irrumpen en el espacio universitario, aún intervenido por la dictadura, hace converger una política de subjetivación que subraya la relación clandestina entre sexualidad y espacio educativo, al tiempo que reclama y anticipa la entrada de las minorías sexuales en la universidad pública.

La obra más simbólica en defensa de los derechos humanos fue realizada el 12 de octubre de 1989 y se titula: "La conquista de América". En esta obra, ambos artistas se reúnen en la Comisión Chilena de Derechos Humanos para bailar la "cueca sola", baile institucionalizado como típico chileno. Se baila en pareja (hombre y mujer, porque es el baile de la conquista masculina y la coquetería femenina), y del que se apropiaron las mujeres que tenían familiares desaparecidos políticos, bailando solas como símbolo visible de esas ausencias. Lemebel y Casas bailan sobre un mapa de América del Sur cubierto de trozos cristales provenientes de botellas de Coca-Cola. Estaban descalzos con el torso desnudo y un equipo de reproducción musical adherido con cinta en el pecho. Hay un triple mensaje en este trabajo: por un lado, nos habla de la colonización española sobre el continente americano, denuncian la posición de Estados Unidos como soporte y apoyo necesario para el éxito del golpe de estado de 1973 y se identifican con el papel de las mujeres al bailar la "cueca sola".

El 25 de noviembre 1989 se realizó la obra "Estrellada San Camilo". Fue una intervención patrocinada por el Instituto chileno-francés de cultura a través del programa "Intervenciones Plásticas en el Paisaje Urbano". Ambos artistas se pintaron el cuerpo de blanco con dibujos negros y con apoyo de las videoartistas Gloria Camiruaga y Leonora Calderón, instalaron grandes focos para iluminar y registrar la acción. En la calle pintaron estrellas fosforescentes en el suelo, simulando el paseo de la fama en Hollywood y proyectaron diapositivas de la sesión "Lo que el SIDA se llevó" (D21 Galería de Arte, 2011). Tras un atentado realizado por el Frente Patriótico Manuel Rodríguez que dejó la capital a oscuras, solo brillaban en la oscuridad las estrellas que habían pintado en el suelo. La calle San Camilo era un conocido punto de comercio sexual travesti.

Tras la llegada de la democracia en el año 1990 el gobierno encargó una investigación para dar cuenta de todas las víctimas de la persecución política: el Informe Rettig, sin implicar ningún tipo de enjuiciamiento legal hacia los responsables de las desapariciones y torturas ocurridas durante el período de la dictadura (Instituto Nacional de Derechos Humanos, 2019). Ante la impunidad de los hechos, el colectivo se alinea con las víctimas y realiza la performance "Tu dolor dice: minado" en el subsuelo del que había sido el edificio de la Escuela de Periodismo de la Universidad de Chile y reconvertido en el cuartel general de la DINA y del DINE, organismos de inteligencia del ejército y aparatos encargados de la captura, tortura y ejecución de los detenidos políticos. Los artistas instalan 500 copas de agua sobre el suelo y, en otra habitación, de espaldas al público junto a dos copas llenas de tierra con el torso desnudo y una cámara que graba sus rostros, retrasmittieron la lectura en voz alta a los espectadores ubicados en la sala principal los nombres de los detenidos desaparecidos.

Irrumpen en el medio oficial con la denuncia en las inauguraciones de otros artistas como en el caso de "Cuerpos contingentes", realizada en 1990, en el Centro de estudios sociales (CESOC). En la inauguración de esta exposición organizada por la artista Lotty Rosenfeld y la escritora Diamela Eltit, se presentaron en sillas de ruedas, cubiertos de plásticos con un aspecto moribundo. Se acompañan de alambres con aves disecadas. Con esta acción, transgreden el

acto social de la inauguración y lo transforman en una denuncia de la situación sanitaria de los homosexuales infectados de SIDA y de su lugar como artistas marginales y homosexuales.

En la obra en vídeo "Casa Particular" (1990) de Gloria Camiruaga (Camiruaga, 2019), se retrata el mundo del travesti y la prostitución a través de imágenes que nos hablan de pobreza, de la violencia que sufren los homosexuales y nos enseña el cuerpo masculino apoderándose de todo lo que corresponde al ámbito femenino. Dentro del mismo vídeo podemos ver una performance titulada "La última cena", en la que se parodia las representaciones de este pasaje bíblico pero interpretada por los travestis que aparecían en el vídeo de Camiruaga y por las *Yeguas del Apocalipsis*. Ese mismo año y como parte de la exposición colectiva "Museo Abierto", organizado por el Museo Nacional de Bellas Artes, esta obra sufre la censura en plena época democrática. Debido a esto, las *Yeguas del Apocalipsis* se niegan a participar en este evento y realizan "Estrelladas II", una puesta en escena no autorizada frente al museo el día 30 de septiembre, fecha de clausura de la exposición. En esta performance dibujaron estrellas en el suelo con un pegamento altamente tóxico e inflamable. Se colocaron en el centro y prendieron fuego al dibujo, resultando una estrella de fuego. Ellas se disfrazan de dos íconos cinematográficos: Rita Hayworth y Dolores del Río (Las Yeguas del Apocalipsis, 2019).

2.2. Ingrid Wildi Merino: bajo otras lenguas

Para comprender cómo se desarrolla el trabajo de Ingrid Wildi Merino debemos contextualizarlo con su recorrido biográfico. Por tanto, debemos situar a la artista como una migrante chilena en Suiza, a raíz del exilio que debe emprender su familia en la época de la dictadura militar.

Su elección del vídeo obedece a una cuestión de oralidad. Esta oralidad conversa con otras técnicas como la fotografía y los montajes a través de los cuales despliega las obras y que convierten al espectador en un observador de esos testimonios transmitidos a través de la imagen y el sonido. Desarrolló sus obras en Europa, pero con la mirada de la periferia, lo que le permitió hablar de las relaciones de poder que se ejercen a través de la arquitectura, el estatus económico, el paisaje, la oralidad, el racismo y la transmisión de diversos aspectos culturales (Varas, 2017).

En "Arquitectura de las transferencias" proyecto realizado en el año 2016, la artista investiga sobre una de las principales materias primas de Chile: el cobre. Fue desarrollada bajo la metodología de investigación artística interdisciplinaria y para su realización contó con especialistas de diversas áreas como la filosofía, la arquitectura o la sociología. La artista también realizó fotografías, entrevistas y videoensayos que dan cuenta del paisaje humano y geográfico. En este trabajo es interesante constatar cómo explica las políticas extractivas que han generado unas relaciones de dependencia económica, política y cultural en Chile. Nos habla de la invisibilidad u ocultamientos entre el cobre y los procesos de producción científica, tecnológica y artística:

Para comprender dicha invisibilidad u ocultamiento es necesario analizar el desarrollo de la modernidad occidental desde su especificidad histórica, es decir, en el contexto de la generación de un sistema mundo capitalista occidental que se origina en los procesos coloniales a partir de la conquista de las Américas en el siglo XV, como sostienen pensadores críticos como los filósofos Enrique Dussel, Santiago Castro Gómez y Nelson Maldonado, y los sociólogos Ramón

Grosfoguel y Aníbal Quijano, entre otros y otras que comparten la perspectiva de análisis modernidad/colonialidad. Desde entonces occidente ha ejercido, permanentemente, el papel dominante en la explotación económica, la distribución social y geográfica del trabajo, la organización política y la diseminación de imaginarios culturales, mientras que el sur se ha visto despojado de su capital epistémico, cultural y material. (Wildi, 2016, p.19)

Esta materia prima se enlaza con la historia del territorio, convirtiéndose en un elemento clave para comprender los acontecimientos políticos y económicos. La artista no pasa por alto el período de la dictadura de Pinochet, la implantación consentida del modelo neoliberal en la economía y los resultados que estas políticas implicaron para la población y que aún hoy en día se dejan sentir a través de las protestas que se llevan a cabo por todo el país. El estudio desarrollado se remonta al período prehispánico para continuar analizando en el transcurrir de los siglos las dinámicas de subordinación que se ejercen contra la población a raíz de las políticas extractivas y comercializadoras del mineral.

También trabaja a partir de la oralidad. En sus obras sitúa la lengua como un lugar al cual el exiliado no puede regresar. No solo es la patria, el hogar, la familia y los amigos, la cultura y el contexto en el que se nace lo que queda atrás, sino parte de la propia identidad. Esa identidad de inmigrante en Suiza es la que se cuestiona a través de dos obras: "¿Aquí vive la Señora Eliana M?" y "Portrait Oblique".

"¿Aquí vive la Señora Eliana M?" (Wildi, 2003) realizado en el año 2003 es un videoensayo de 68 minutos de duración de tipo documental, en el cual se da cuenta de la búsqueda de Eliana Merino, la madre de la artista. Durante el exilio familiar y por razones no narradas en el vídeo, Eliana se queda en Chile, no se reúne con sus allegados y el contacto parece perdido no solo con la familia que ha formado, sino con sus propios padres y hermanos. En el vídeo se nos muestra la búsqueda de la madre, del pasado y a raíz de esto vemos un recorrido por la historia de su linaje, donde se identifica a los abuelos inmigrantes que llegaron a finales del siglo XIX de países como Escocia. La identidad o el quiebre identitario lo caracteriza muy bien el crítico de arte Ricardo Loebell, quién narra sus relaciones familiares definidas igualmente por el pasado migratorio y la anteposición del "no" al adjetivo que describe las circunstancias vitales. La pobreza del que no posee nada ante el nuevo país, las lenguas que deben olvidarse y las que deben aprenderse, así como la incapacidad de transmitir el legado cultural de los inmigrantes por vergüenza del origen humilde, son algunos de los rasgos analizados. Estas problemáticas son tratadas a través de las entrevistas realizadas a diferentes integrantes de su familia, comenzando por su madre y sus abuelos. Como señala Adriana Valdés (Valdés, 2007), la obra es un viaje a la memoria reconstruida y reconquistada a través de la narración oral y de la imagen que enseña una realidad cultural específica, producto del cruce de la religiosidad indígena y católica, de las mezclas culturales y de la historia familiar que se conoce y reconoce como propia.

En esta línea podemos inscribir el trabajo que realiza con su hermano, Hans Rudolf Wildi Merino, en "Portrait Oblique", un videoensayo realizado en el año 2005 de 14 minutos (Wildi, 2019). Se trata de una edición de entrevistas realizadas a su hermano, aquejado de una grave depresión, en diferentes fechas. En este estado, él vive recluido en Suiza en una institución que le brinda los cuidados necesarios para vivir. Como la propia artista comenta:

El hogar donde vive mi hermano es un asilo de gente que no tiene casa, de estos hogares hay muchos en Suiza, donde se vive con medicamentos. El fármaco es remedio y veneno a la vez, la

medicina que se ha privatizado y actúa con estas leyes. A mi hermano lo entrevisté en ese hogar que es un espacio de vulnerabilidad social. Ver a mi hermano vivir en ese espacio de vulnerabilidad, que también es el otro que puede hablar de una forma digna sobre la realidad que les acontece a las personas en ese lugar, y a él mismo. El relato de mi hermano es una crítica social a nuestra sociedad. El que habla no está en un espacio de vulnerabilidad, sino que también lo comparte con quien lo escucha ya que vivimos en espacios vulnerables. (Varas, 2017, p.3)

La tradición familiar viene acompañada del desarraigo tanto lingüístico como cultural. El nombre es una herencia que lo posiciona como un extranjero en su país de origen y un ser descolocado en su país de acogida, Suiza. El nombre heredado no guarda relación con el aspecto físico, y pasa a ser un sospechoso de fraude documental en el país de acogida debido a la incoherencia entre nombre y aspecto o entre significado y significante. La adopción de las lenguas alemana y francesa, y un castellano con acento lo sitúan como un extranjero en Chile y en Suiza, una doble dicotomía del no-ser.

Por otra parte, la medicación subordina su vida, la convierte en una existencia consagrada a la ingesta de pastillas que permiten equilibrar la química cerebral. En este estado, la persona ya no ejerce ningún tipo de control sobre su existencia o sobre su historia personal, debe adaptarse a las rutinas del centro de cuidados, a vivir con desconocidos y convivir con una enfermedad que le sitúan al margen de la sociedad.

En este estado fragmentario, la reconstrucción del pasado familiar es un ejercicio de recuerdo, de rescate histórico. La hermana conoce la historia, la ha restaurado a través de la obra "¿Aquí vive la Señora Eliana M?" y ha trabajado fijando el imaginario cultural que la conecta con tradiciones que le son ajenas al haber vivido tanto tiempo en Europa. Las costumbres, los acentos, la oralidad de los relatos y el contenido de estos la conectan con una cultura híbrida que su hermano ha perdido y que no es capaz de reconstruir.

3. Conclusiones

En este artículo se ha reflexionado sobre cómo las *Yeguas del Apocalipsis* e Ingrid Wildi Merino resultan ejemplos paradigmáticos de una profunda reflexión desde el arte sobre cuestiones culturales de primer orden. Las prácticas coloniales han supuesto una subordinación política, económica y cultural que suprime y silencia aquellos discursos propios de minorías y colectivos tradicionalmente discriminados, como son las mujeres, los pueblos indígenas y el colectivo LGTBIQ. En este sentido, las obras de las *Yeguas de Apocalipsis* plantearon cuestiones sobre la diversidad sexual, el derecho de los pacientes y la igualdad en plena dictadura, dando voz a las que no la tenían y creando un registro de la realidad social de su época.

En su obra, Ingrid Wildi Merino reflexiona sobre aspectos como la decolonización, el desarraigo y la diversidad en un contexto internacional de globalización y conflicto entre culturas. Desde su experiencia personal, emplea el recuerdo como vehículo en el análisis de una realidad compleja y poliédrica, contrapuesta a las metanarrativas dicotómicas del poder. La multiplicidad de perspectivas surge en sus trabajos desde una visión cercana, que reivindica sus orígenes y las historias que van más allá de la realidad oficial y de la academia.

Tras el análisis surgen varias cuestiones a considerar. La primera es la presencia que el arte latinoamericano tiene a nivel internacional. Su clamorosa ausencia en los planes educativos es especialmente sangrante en el caso español. Es importante que museos y centros de arte contemporáneo sigan compensando estas carencias en sus programaciones. No solo aportan una visión diversa y multicultural del mundo, profundizar en la realidad latinoamericana es conocer la cultura europea desde la perspectiva de los pueblos colonizados.

En segundo lugar, cabe plantearse las relaciones de poder existentes dentro del mundo del arte. La denuncia de las *Yeguas del Apocalipsis* sobre la falta de reconocimiento que tuvieron como artistas sigue vigente. Dar voz a estas propuestas resulta hoy en día especialmente relevante. De nuevo, la educación surge como herramienta fundamental en la generación de espacios de debate y análisis, promoviendo el pensamiento crítico desde el conocimiento y la cultura.

Se da, por lo tanto, la necesidad de establecer nuevos marcos de estudio en el ámbito artístico. La decolonización como principio de análisis surge como un concepto que amplía la visión contemporánea del arte y plantea una cuestión fundamental: el valor de la/s cultura/s y sus relaciones de poder.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ábalos, C., Rojas, A. y Zurita, D. (2007). *Yeguas del Apocalipsis* (Memoria para obtener el título de periodista). Universidad de Chile, Instituto de Comunicación e Imagen, Ed., Santiago, Chile. Recuperado de: <http://repositoriouchile.cl/handle/2250/136148>
- Bindis, R. (2000). Apuntes para un Estudio de la Generación del 13. En M. N. Artes, *Chile 100 años de Artes Visuales. 1900 - 1950 Modelo y representación* (Vol. 1, pp. 65-70). Santiago, Chile: Museo de Bellas Artes.
- Camiruaga, G. (10 de diciembre de 2019). *Casa Particular*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=u872fSJJ-OU>
- Carrasco, D. (2016). Prácticas artísticas y activismo proto-queer: Juan Dávila, Carlos Leppe, *Yeguas del apocalipsis* y el Che de los gays. En *Ensayo sobre artes visuales. Visualidades de la Transición. Debates y procesos artísticos de los años 80 y 90 en Chile* (Vol. V, pp. 23-48). Santiago, Chile: Lom.
- Carvajal, F. (2013). La intrusión del cuerpo como desacato y desplazamiento. *El boomerang*, 60-62.
- Castañeda Barrera, E. (2019). La poesía de la disidencia en la dictadura chilena: Raúl Zurita y Carmen Berenguer. *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 16(1), 189-211.
- D21 Galería de Arte (2011). *Fotografías de Mario Vivado. Lo que el SIDA se llevó: Yeguas del Apocalipsis*. Santiago, Chile: D21 Galería de Arte
- De Mignolo, W. (2019). Reconstitución epistémica/estética: la aesthesis decolonial una década después. *Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte*, 14(25), 14-33.

- Fiamma, P. (2000). El modelo Europeo: crónica de una ilusión. En *Chile 100 años de Artes Visuales. Primer período 1900-1950, Modelo y Representación* (Vol. 1, pp. 19-36). Santiago, Chile: Museo Nacional de Bellas Artes.
- FLACSO. (10 de 12 de 2019). *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)* . Recuperado de: <http://www.flacsochile.org/>
- Instituto Nacional de Derechos Humanos (2019). *Biblioteca Digital*. Recuperado de: <http://www.derechoshumanos.net/lesahumanidad/informes/informe-rettig.htm>
- Las Yeguas del Apocalipsis* (2019). Recuperado de: <http://www.yeguasdelapocalipsis.cl/1990-estrellada-ii/>
- Machuca, G. (2000). Realismo y crisis de la representación pictórica. En *Chile 100 años de artes visuales. 1950-1973 entre modernidad y utopía* (Vol. 2, pp. 130-139). Santiago: Museo Nacional de Bellas Artes.
- Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (2019). *Para no morir de hambre en el arte*. Recuperado de: <https://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/no-morir-hambre-arte>
- Ortiz, F. (2002). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Madrid: Cátedra.
- Pérez, A. (2018). *Lo tocante*. Barcelona: Departamento de Cultura y Política lingüística del Gobierno Vasco.
- Pérez, P. (1996). Influencia española en la pintura chilena. En C. d. América, *Artistas chilenos en España* (pp. 9-12). Madrid: Casa de América.
- Richard, N. (1986). Márgenes e Institución. Arte en Chile desde 1973. En F. L. FLACSO (Ed.), *Arte en Chile desde 1973.*, (pp. 1-16). Santiago. Recuperado de: <http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/mc0015226.pdf>
- Richard, N. (2002). La crítica de la memoria. (P. U. Bogotá, Ed.) *Cuadernos de Literatura*, 8(15), 187-193.
- Traba, M. (1994). *Arte de América Latina. 1900 - 1980*. Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Valdés, A. (2007). Historias Breves. *Catálogo de exposición*. Santiago, Chile: Galería Gabriela Mistral. Recuperado de: http://www.auralgaleria.com/imagenes/prensa/notas-de-prensa/IWM_Catalogo_Galer%C3%ADa-Gabriela-Mistral.pdf
- Varas, P. (2017). *Sistemas de exclusión. Una exposición de Wildi Merino*. Santiago, Chile: Galería Casa Uno.
- Vélez, F. (2019). *Estética de la irrupción. Activismo y performance en Las Yeguas del Apocalipsis* (Chile 1987-1993. *Escena. Revista de las Artes*, 78(2), 92-106.
- Wildi, I. (Dirección). (2003). *¿Aquí vive la señora Eliana M...?* [Película].

Wildi, I. (2016). Introducción. En *Arquitectura de las transferencias. Arte, política y tecnología* (pp. 11-33). Santiago, Chile: Abada editores S.L.

Wildi, I. (2019). *Retrato oblicuo*. Recuperado de: <http://www.ingridwildimerino.net/work-portraitoblique.php>

Yeguas del Apocalipsis (2015). Recuperado de: <http://www.yeguasdelapocalipsis.cl/inicio/>

Alfabetização científica e educação artística: perspectiva interdisciplinar na formação e desenvolvimento profissional docente

Alfabetización científica y educación artística: interdisciplinariedad en la formación y desarrollo profesional docente

Scientific literacy and art education: interdisciplinary perspective on training and professional development

CLAUDIA ALMADA LEITE | claalmlei1@alum.us.es
UNIVERSIDAD DE SEVILLA | ESPAÑA

Received · Recibido · Recebido: 20 de diciembre de 2019 | Accepted · Aceptado · Aceito: 9 de marzo de 2020

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2020.i03.03>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA

How to cite this article · Cómo citar este artículo · Como citar este artigo:

Almada-Leite, C. (2020). Alfabetização científica e educação artística: perspectiva interdisciplinar na formação e desenvolvimento profissional docente. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social*, 3, 45-59.

Resumo:

Esta investigação se insere nas linhas de pesquisa do Departamento de Didáctica y Organización Educativa en la Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad de Sevilla, e tem a intenção de suscitar reflexões docentes sobre Alfabetização Científica e Educação Artística como locus de inserção da perspectiva interdisciplinar na Formação de Professores, ressaltando a importância da interconexão com a Educação Artística e seu potencial de desenvolvimento da criatividade e integração cultural na unidade aldeia global. Esta unidade indivisível tem a sua riqueza na

diversidade, e na maneira singular que o diverso é vivenciado por cada indivíduo nos processos cooperativos e dialógicos na vida cotidiana. Este estudo busca aporte teórico em Norman Lederman, para Alfabetização Científica e seu aspecto interdisciplinar, e na fundamentação teórica sobre Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional Docente com Carlos Marcelo García. Para compreensão da Educação Artística se apoia em James Haywood Rolling Jr, Jacques Rancière, Amelia Kraehe, Kendall Crabbe, Dipti Desai, e em Yuval Harari para entender a interconexão disciplinar entre o histórico e biológico.

Palavras-chave: Alfabetização científica. Educação. Educação artística. Interdisciplinaridade. Formação de professores. Desenvolvimento profissional docente.

Resumen:

Esta investigación forma parte de las líneas de investigación del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad de Sevilla, y tiene la intención de plantear reflexiones del profesorado sobre Alfabetización científica y Educación Artística como locus de inserción en la perspectiva de interdisciplinariedad en la Formación docente, e importancia de la interconexión con la Educación artística, y su potencial para desarrollar la creatividad e integración cultural en la unidad aldea global. Esta unidad indivisible tiene su riqueza en diversidad y en la forma única en que cada individuo experimenta la vivencias en los procesos de enseñanza cooperativa y dialógica en la vida cotidiana. Este estudio busca apoyo teórico en Norman Lederman, para comprensión de la Alfabetización Científica y su aspecto de interdisciplinariedad, y la base teórica sobre Formación Docente y Desarrollo Profesional Docente con Carlos Marcelo García. Para comprensión de la Educación Artística, la fundamentación en James Haywood Rolling Jr, Jacques Rancière, Amelia Kraehe, Kendall Crabbe, Dipti Desai, y en Yuval Harari para entender la interconexión entre el histórico y el biológico.

Palabras claves: Alfabetización científica. Educación. Educación artística. Interdisciplinariedad. Formación docente. Desarrollo profesional docente.

Abstract:

This research is part of the Didactics and Educational Organization Department's research lines at the Education Sciences Faculty - University of Seville, and aims to think about teaching staff on Scientific Literacy and Art Education as places of insertion between interdisciplinarity for Teacher Training, and the importance of interconnection with Art Education, considering its potential to develop creativity and cultural integration in the global world. This indivisible world has its richness in diversity and in the unique way in which each individual experiences processes of cooperative and dialogic teaching in everyday life. This study seeks theoretical support in Norman Lederman, for Scientific Literacy and its interdisciplinary aspect, and in the theoretical foundation on Teacher Training and Teacher Professional Development with Carlos Marcelo García. For the understanding of Artistic Education look for support in James Haywood Rolling Jr, Jacques Rancière, Amelia Kraehe, Kendall Crabbe, Dipti Desai, and in Yuval Harari to understand the disciplinary interconnection between the historical and the biological.

Keywords: Scientific literacy. Education, Art education. Interdisciplinarity. Training teacher. Professional development.

1. Introdução

A Alfabetização Científica é uma concepção de ensino através da qual os indivíduos articulam os conhecimentos disciplinares dos quais se apropriam em enfoques interdisciplinares. Os estudantes têm que ter a capacidade de compreender, questionar e inter-relacionar os conceitos científicos com a sua vida no cotidiano, numa reflexão investigativa da vida em sociedade. Este sujeito capaz de compreender e investigar seus próprios questionamentos, ter curiosidade sobre os fenômenos relacionados ao seu cotidiano, e contextualizar à luz do conhecimento científico, é o indivíduo alfabetizado cientificamente. Isto significa que para ser considerado alfabetizado cientificamente e tecnicamente, é necessário que estes conhecimentos sejam compreendidos em relação a noções provenientes das diversas disciplinas necessárias ao enfoque de contextos concretos (Fourez, 1995) inseridos dentro de processos colaborativos e criativos que emergem nas situações vivenciais e culturais do cotidiano em sociedade. Maturana (2004, p.132) explica que "todas as dimensões da percepção, do dar-se conta de si mesmo, ou perceber o outro, surgem como operações relacionais" e, vivenciais.

Os Padrões Internacionais de Educação em Ciências (1996) definem a Alfabetização Científica num escopo de coerência para a formação de um cidadão que continuamente está se transformando e se atualizando, e tem a capacidade de compreensão do mundo e solução das questões do cotidiano dentro de uma relação com as ciências, isto é, a "alfabetização científica tem diferentes graus e formas, que se expandem e aprofundam ao longo da vida, não somente durante os anos escolares. Mas as atitudes e valores estabelecidos para a ciência nos primeiros anos de escolarização, determinarão o desenvolvimento da alfabetização científica de uma pessoa ao longo de sua vida" (Padrões Internacionais de Educação em Ciências, 1996, p.22) e sua capacidade de inter-relação coerente em sociedade.

Neste contexto, do desenvolvimento do indivíduo alfabetizado cientificamente inter-relacionamos à Educação Artística, numa perspectiva para o aprendizado dirigida pela Educação STEAM (Artes, Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática), para o desenvolvimento da criatividade dos alunos. Rolling (2016) pontua que o trabalho do educador artístico "é instigar e promover a prática artística e projetar o pensamento como um meio para aprendizado individual, responsabilidade social e solução criativa de problemas - mediando ideias e materiais para soluções significativas e duradouras" (p.45), estas características da Educação Artística e STEAM tem seu ponto de conexão com os objetivos da Alfabetização Científica, à medida que esta também objetiva a formação do indivíduo autônomo, com autorresponsabilidade social e que tem capacidade de comunicação para solução das questões sociais (Fourez, 1995; Padrões Internacionais de Educação em Ciências, 1996).

É importante destacar que a Educação STEAM "não é integração artística" (Watson, 2016, p.8), nesta, todas as disciplinas são co-iguais: artes, ciências, tecnologias, engenharias e matemáticas. Num determinado dia o professor pode trabalhar nas suas aulas com algum componente artístico, e em outras aulas, não incluir nenhum componente artístico, e inter-relacionar outras ciências. O foco principal do STEAM é sempre estar trabalhando com interseções entre ciências diferentes, incitando a criatividade, num contexto que dimensione a criação, inovação e interdisciplinaridade.

O conhecimento científico instiga a criatividade no indivíduo, e esta, é a base central do desenvolvimento da capacidade de investigação científica. A criação posta em prática, é

inovação, e esta, no contexto da Formação e Desenvolvimento Profissional Docente, permite o aprimoramento do conhecimento pedagógico, conhecimento didático do conteúdo e conhecimento profissional docente. Apesar disso, os documentos de reforma da ciência pouco se debruçam no ensino com foco no pensamento criativo como se observa nos National Research Council [NRC], 1996, 2000; 2012 (Lederman, 2013).

Refletir sobre criatividade e inovação docente perpassa questões sobre o processo disruptivo da Formação Docente Tradicional (Marcelo y Vaillant, 2018), e das práticas tradicionais, que implica um debate político, pedagógico e filosófico a nível da comunidade docente mundial. Dentro de um contexto criativo, de inovação e de ações de interdisciplinaridade, emerge o entendimento de que "a criatividade é uma fundação do conhecimento científico; assunto em si, que é nascido dele. A epistemologia da ciência sugere que a criatividade é a base central do desenvolvimento da investigação científica" (Lederman, 2013, p.1), e para alunos criativos "supõe-se, quase por definição, que os próprios professores são criativos" (Woods, 1999, p.127). E neste sentido, pensar no desenvolvimento interdisciplinar e criativo do ensino das ciências, requer pensar em inovação docente, porque esta é a dimensão prática do processo criativo da docência.

Em relação a inovação das práticas docentes, Costa (2012) incita a pensarmos que "os recursos disponíveis hoje na Internet permitem inúmeras linhas de fuga às práticas tradicionais [...] com materiais de estudo interativos disponibilizados em variadíssimas galerias de arte e museus virtuais" (p.77). Esta proposta traz a possibilidade do desenvolvimento dos estudantes de uma forma integral e integrada à criação, à autonomia e ao sentido de comum-idade, interligados pelas redes digitais, mas com consciência do conhecimento e informação que estão sendo veiculados, visando às metas coletivas e não individuais. No intuito de desenvolver atitudes de empatia, cooperação e comunicação, mas sobretudo de um aprendizado científico que esteja coerente com um sentido da importância do aprender, para o saber viver e conviver em sociedade. Esta é a importância fundamental do aprendizado STEAM, e o ponto crucial para a formação do sujeito alfabetizado cientificamente: saber, compreender e inter-relacionar os diversos conteúdos das ciências, num contexto interdisciplinar e intradisciplinar, em conexão com questões que suscitam no cotidiano.

Portanto, o desenvolvimento do pensamento criativo, constitui o cerne da questão do Desenvolvimento Profissional Docente, porque com o desenvolvimento das habilidades criativas dos professores é que emerge as possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas superiores também de seus alunos, funções estas que são a base constitucional orgânica da apropriação de novos aprendizados (Vigotski, 2009). Desta forma, os educadores têm que ter a capacidade de manter a curiosidade sobre a sua turma, identificar interesses significativos nos processos de ensino, e valorizar e procurar o diálogo em sala de aula, pois sabemos que "[...] as conversações nas quais estamos imersos ao fazermos ciência que determinam o curso da ciência" (Maturana, 2001, p.146), e permitem o desenvolvimento da criatividade e as possibilidades de inovação.

Para alunos criativos, necessitamos de professores criativos, e se como pontua Lederman et.al. (2013): a criatividade é a base do potencial para motivar a curiosidade investigativa de um indivíduo, temos que focar esforços em processos de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente de professores das ciências, com uma fundamentação didática do conteúdo muito bem estruturada, que instigue a criatividade dos estudantes, com vias a

desenvolver a capacidade investigativa, e a consciência do pertencimento a biosfera; e de que por isso são um todo integrado em sociedade, para que tenham curiosidade de se compreenderem e se transformarem. Este é o ponto primordial que instiga o potencial criativo dos alunos.

Desta forma, os professores formadores devem instigar a formação e desenvolvimento de um professor com capacidade criativa para aprender e ensinar (Marcelo, 2001). Lederman, Antink & Bartos (2014) ressaltam que "embora o conhecimento científico seja, pelo menos parcialmente, baseado e/ou a partir de observações do mundo natural (isto é, empírico), envolve, no entanto, imaginação e criatividade" (p.288). O que nos remete a reflexões de que o potencial criativo, é uma das capacidades mais importantes a serem trabalhadas para a formação do cidadão alfabetizado cientificamente, e formado numa Educação Artística e STEAM, isto é, a sua habilidade de criar as suas próprias estratégias para resolução das suas questões da vida no cotidiano, desenvolvendo esta criatividade, e possibilidade de ações inovadoras, a partir de uma base de conhecimento científico de natureza interdisciplinar.

2. Alfabetização científica, educação artística, interdisciplinaridade na formação e desenvolvimento profissional docente

Dentro da perspectiva da natureza do conhecimento científico e da investigação científica, baseado na Alfabetização Científica, Gerard Fourez (1995) destaca que "na medida em que a observação se liga à linguagem e a pressupostos culturais falar de um sujeito de observação puramente individual, é ficção" (p.59), ou seja, "a observação é uma interpretação" (Fourez, 1995, p.40) deste sujeito histórico-cultural, que vive em sociedade, e tem um contexto de vivências, não é um processo individual e sim, social. Neste raciocínio, Moreira e Candau (2007) explicam que "quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem" (p.27), este mecanismo representa o intracultural, nos espaços dialógicos de uma mesma cultura, o intercultural, nos espaços dialógicos entre culturas, e multicultural, nos espaços dialógicos de redes culturais globais, "a palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo [...] um conjunto de práticas significantes" (Moreira e Candau, 2007, p.27) nas vivências coletivas de um grupo. Cultura é linguagem que pode e deve ser compartilhada entre culturas, num espaço dialógico, intercultural e interdisciplinar.

Para Krasilchick (2011), "é importante considerar o papel do desenvolvimento da linguagem no aprendizado das ciências e também o papel do potencial desse aprendizado no desenvolvimento das habilidades para expressar ideias e pensamentos ou para argumentar nos níveis mais complexos do raciocínio" (p.59). Esta autora estabelece relação entre as fases da alfabetização científica e os quatro estágios de aquisição de linguagem. No primeiro estágio "a linguagem é descritiva e restrita aos nomes de objetos, fenômenos e espécimes", no segundo estágio aparecem relações causais "com expressões como porque, portanto, mesmo que, porém limitadas a um fator". O terceiro estágio apresenta características que envolvem o "uso de argumentos multidimensionais na análise dos problemas", no quarto estágio há o

desenvolvimento da "linguagem matemática, que amplia as possibilidades e a precisão das expressões" (Krasilchick, 2011, p.60, grifos da autora).

A cada etapa da aquisição da linguagem, corresponde a apropriação de elementos inerentes a formação do indivíduo alfabetizado cientificamente. Este processo evidencia a importância dos professores estarem atentos, e serem preparados durante sua Formação e Desenvolvimento Profissional Docente para atuarem no processo de ensino com a intencionalidade da formação do aluno alfabetizado cientificamente. Este, é o estudante capaz de interligar os conhecimentos das diversas disciplinas escolares, "pois nenhuma segura fronteira separa o território do sociólogo, do território do filósofo, ou o historiador do território da literatura [...] somente a linguagem da história pode traçar a fronteira, forçar o enigma insolúvel da ausência de razão, por detrás das razões das disciplinas" (Rancière, 2015, p.186). É neste contexto, que os formadores de professores, e os professores escolares e universitários tem o dever de orientar os seus alunos, num processo contínuo da Educação STEAM, e do desenvolvimento da Alfabetização Científica e Educação Artística, que seja demarcada por um início, mas nunca por um fim, porque o que vivemos, é história, e a história da humanidade não tem fim, somos indivíduos em formação, transformação, e em constante reformulação. A não aceitação desta condição de indivíduos socio-históricos, e por sociais e históricos, histórico-culturais. nos põe à margem da história, à margem do desenvolvimento da inovação, evolução e transformação como indivíduos em sociedade.

O desenvolvimento dos conhecimentos científicos no contexto da Alfabetização Científica e Educação Artística, na perspectiva STEAM, não significa o que a criança conseguiu ou não entender numa aula concreta, significa "quais são os caminhos fundamentais do processo interno de desenvolvimento dos conceitos que a criança deve percorrer, num determinado campo, sob a influência do ensino das ciências naturais, das ciências sociais, etc" (Vigotski, 2010b, p.282), isto é, no contexto interdisciplinar. Porque quando a criança consegue expressar sua ideia, isso não significa que o processo de desenvolvimento está finalizado, esse representa o "ponto de partida do desenvolvimento seguinte do conceito" (Vigotski, 2010b, p.282). Este ponto significa que o estudante inicia seu processo de alfabetizado cientificamente, com capacidade espacial artística, e formação STEAM, quando consegue expressar ideias associá-las, e fazer interconexões com as situações do seu cotidiano, que possam surgir relacionadas a determinado conceito, e mais, interligar dentro de um mecanismo interdisciplinar dos diferentes conceitos aprendidos no ambiente escolar, dentre as diversas disciplinas.

Neste contexto, da importância do estudante interligar e fazer conexões entre os conceitos apreendidos em sala de aula, Harari (2016, p.7057) destaca que "as revoluções na biotecnologia, na infotecnologia são desenvolvidas pelos engenheiros, empreendedores e científicos, somente conscientes das implicações políticas de suas decisões, e que certamente não representam a ninguém", estes profissionais assim, destoam do contexto de cidadãos alfabetizados cientificamente, e preparados na Educação Artística, na perspectiva STEAM. Sendo assim, como pensam somente na ótica política, não fazem as interconexões de forma a integrar o social, o cultural, o econômico e o político, o que causa uma desestruturação, quebra e desconexão do conhecimento oriundo das suas criações, inovações que compartilham em sociedade.

Portanto dentre a grande quantidade de informações recebidas através da rede digital, a todo momento, muitas são de qualidade, mas muitas refletem somente, "as necessidades políticas e

as forças de manobra" (Harari, 2016, p.6203), com o intuito de conduzir os indivíduos numa perspectiva de manobra de massa, uma manipulação do viés capitalista, dentro da ótica pertencente a corroborar com as necessidades da força política vigente. Em contrapartida, se estas transformações tecnológicas forem trabalhadas por professores, engenheiros, empreendedores e científicos, de forma intencional e consciente da repercussão das suas implicações culturais, sociais e econômicas, estes profissionais são considerados STEAM, porque fazem uma integração interdisciplinar, com as várias ciências, dentre as quais a Arte que facilita a visão cultural, geométrica e espacial possibilitada pela Educação Artística. Esta perspectiva interdisciplinar é necessária ao desenvolvimento das competências destes profissionais para o ensino, que engloba questões sobre inovação curricular, e atualização constante e contínua dos formadores de docentes, no que concerne a repensar os processos de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente.

Desta forma, são os professores alfabetizados cientificamente, que possibilitam através da docência, a formação de uma sociedade mundial alfabetizada cientificamente, porque significam e ressignificam os seus conhecimentos, intencionalmente, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, e difusão do conhecimento científico, na perspectiva interdisciplinar dos aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos de forma integral e integrada à cidadania mundial.

2.1. Alfabetização científica, educação artística, e interdisciplinaridade

Na perspectiva da Alfabetização Científica, Educação Artística e Interdisciplinaridade, Dipti Desai (2016) destaca o incentivo direcionado para que os jovens desenvolvam movimentos que insiram a Arte, interligada a outros recursos pedagógicos para a compreensão das questões sociais em comunidade. Na mesma perspectiva, Amelia Kraehe pesquisadora da Universidade do Texas, e especialista em estudos interculturais em Educação, que atualmente desenvolve seus trabalhos em Tucson, uma cidade fronteiriça com o México no Arizona, uma região de característica multicultural devido aos "fluxos culturais entre diversos povos, às vezes voluntários, e outras vezes forçado" (Kraehe y Crabbe, 2019, p.4). Esta pesquisadora está envolvida e vivenciando o cotidiano desta região há dois anos, e ressignificou o seu olhar sobre esta região fronteiriça, que agora intitula, como sua casa.

Amelia Kraehe nos seus relatos de participação, investigação e ativismo na região fronteiriça de Tucson explica que sua visão sobre a fronteira mudou depois que passou a viver, conviver e fazer parte desta sociedade. E assim a sua percepção sobre esta região foi moldada, pelas informações recebidas externamente, que internalizou, isto é, se apropriou como cultura. E percebe agora, que tinha uma visão deturpada, um olhar externo, "uma maneira particular de olhar, interpretar e representar o mundo de pessoas em lugares distantes, que geralmente têm pouco conhecimento, experiência ou conexão pessoal para as fronteiras. Ouvi e sem dúvida internalizei histórias sobre a fronteira contada por políticos" e repórteres (Kraehe y Crabbe, 2019, p.4) que nada condiz com a realidade vivenciada no cotidiano. E acrescenta que "esses contadores de histórias externos olham para as fronteiras de maneira que parece remota, distante do cotidiano, das rotinas e ritmos culturais da vida das pessoas que moram aqui" (Kraehe y Crabbe, 2019, p.5), e relata o quanto o trabalho com a Arte e estes cidadãos fortalecem e empoderam a interculturalidade nesta região fronteiriça, e que possa ser modelo

de compreensão de uma forma de desenvolvimento da convivência entre os cidadãos de diversas culturas, em outras regiões de fluxo migratórios na aldeia mundial.

Assim sendo, esta reflexão da investigadora Amelia Kraehe (2019) nos incita a pensar nos estudos de Vigotski, porque Amelia explica que internalizou informações veiculadas por políticos e repórteres quando estava distante das vivências na região, e que somente depois de vivenciá-las in loco, percebeu a deturpação das informações que recebeu e internalizou. Esta questão é preocupante, porque quando um indivíduo internaliza determinada informação, significa que se apropriou, e isto é cultura. Este processo de internalizar representa a aquisição cultural, isto é, aquilo que ocorre entre as pessoas num grupo através das vivências, e que depois será transformado para acontecer numa só, que Vigotski (2010) chama de aquisições internas.

Na perspectiva da Educação, compreendemos quando Vigotski (2010, p.699) nos explica que "no meio existe uma forma ideal ou final que interage com a forma primária da criança e, em resultado, uma dada forma de ação se torna uma aquisição interna da criança, torna-se dela própria, torna-se uma função de sua personalidade", e é esta aquisição interna, como educadores, que temos que ter responsabilidade e intencionalidade, da maneira correta de orientar nossos alunos. Não há mais espaço, nesta "aldeia global" (Harari, 2016, p.6090) para transmissão de conhecimento. Como educadores, devemos estar conscientes que transmissão não é instrução, como professores, somos orientadores, e não meros transmissores de conhecimentos para os nossos alunos, tendo que estar sempre atualizados no contexto da Formação e Desenvolvimento Profissional Docente num constructo interdisciplinar.

Dentro da Educação STEAM se ressalta a importância das tecnologias para o desenvolvimento integral do indivíduo. Portanto, é urgente uma discussão da importância de uma análise criteriosa do que é veiculado pelos meios de tecnologia de informação. E acrescento, mais urgente ainda, uma visão crítica dos formadores de docentes, na perspectiva da Formação e Desenvolvimento Profissional Docente, de reformulação e ajuste criterioso do limiar de um processo de ensino, onde os professores tenham autorresponsabilidade sobre a sua intencionalidade ao orientar seus alunos com informações e conhecimentos, passando pelo crivo de três indagações: "o que", "como" e "para que" estão orientando determinado conteúdo. Estas indagações possibilitam a validação, e auto-conscientização dos professores sobre com qual intencionalidade estão desenvolvendo a sua profissão docente. A atitude ética é essencial na constituição do sujeito professor. Não há mais espaço para orientação de conhecimentos que não estejam coerentes com a realidade vivenciada.

Nesta conjectura, a Educação é formação e intenção em ação para incentivar reflexões em sociedade, e despertar o indivíduo para o entendimento de quais ideias e informações que nos chegam através das redes, sejam estas midiáticas ou interpessoais, que corroboram com a intencionalidade de ação para formação, e quais de ação para manipulação, e impulsos de dominação na biosfera. Como educadores, se permitimos, a discórdia vai exterminar a civilização, porque os cidadãos críticos em formação não aceitarão serem manipulados pelas mídias, e nem em suas relações pessoais, para intensão da dominação, e nem com intenção sem ação. Os conflitos fazem parte da vida, do movimento dialógico do viver em sociedade, conflitos são formas de interação social, mas não devem incitar a discórdia. Conflitos podem ocorrer em sociedade, em sala de aula, em família, na comunidade e têm origem em "percepções distorcidas pela imaginação, o que leva a sentimentos destrutivos provocados por

necessidades contrariadas que desencadeiam ações mais ou menos violentas", que provocam reações também violentas por parte da pessoa que foi atingida (Weil, 2011, p.159). Muitas destas questões de conflitos em sociedade se passam entre culturas diferentes, justamente por percepções distorcidas pela imaginação, oriundas do não pertencimento, da exclusão, porque os que excluem, excluem não por intenção, mas por falta de estimativa, e assim a "medida que o mundo nos apresenta questões cada vez mais desafiadoras, precisaremos de uma perspectiva interdisciplinar para descobrir as soluções" (Young, 2018, p.18).

Neste contexto, emerge a importância da interdisciplinaridade nos cursos de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente, Young (2018, p.23) aponta o sucesso de cursos interdisciplinares na formação profissional, e destaca uma experiência numa escola de Música, com um novo modelo de ensino onde ofereceu dentro do Curso de Musicoterapia um Seminário intitulado, Música e o Cérebro, baseado no ponto de interconexão entre a neurociência e a Arte. Este Seminário do "professor de neurociência John Miller e de Shane Colvin, um musicoterapeuta licenciado e assistente de ensino, atraiu grande interesse de estudantes em todo o campus [...] Este Seminário de sucesso resultou em estudantes que apresentaram projetos em pesquisas individuais, e em pequenos grupos de alta qualidade" o que permitiu entender o quanto a Arte incita o desenvolvimento da capacidade de criatividade e inovação nos indivíduos, quando intencionalmente trabalhada, num planejamento baseado na Educação Artística e Alfabetização Científica no contexto interdisciplinar proposto em projetos STEAM.

Dentro deste aspecto, Murillo (2011, p.122) ressalta que no âmbito do ensino é essencial o desenvolvimento de projetos que visem a melhoria dos mecanismos de ensino nas escolas, e para isso, alguns aspectos emergem como essenciais, quais sejam "a) Compromisso pessoal dos docentes [...] b) Possibilidade de receber formação e assessoramento externo [...] Um clima que predomine as boas relações [...] d) A importância da liderança", endossando assim que é primordial a promoção da capacitação dos professores no âmbito escolar, e também no universitário.

Nesta perspectiva da Educação STEAM e da Alfabetização Científica Costa (2012) destaca que o uso das tecnologias digitais integradas ao ensino das ciências nas escolas é direcionado ao "desenvolvimento de competências do domínio da comunicação" (p.69), mas que estudos já evidenciam que este é um pensamento restrito, porque a integração ciências e tecnologias digitais "promove um conjunto de competências científicas que se revelam em todos os domínios da aprendizagem (conhecimentos, capacidades e atitudes)" (Costa, 2012, p.69), e não somente no desenvolvimento da competência comunicativa. Sendo assim, quando os professores aliam as ciências num contexto interdisciplinar intencional, como interligar a Arte, as ciências naturais, como a Biologia e a Química, em conjunto com as tecnologias digitais, há a possibilidade de um salto qualitativo no potencial do desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes, porque incita a "Zona de Desenvolvimento Iminente" (Vigotski, 2008, p.35), e novas conexões cerebrais tem a possibilidade de serem desenvolvidas em todas os domínios da aprendizagem.

Neste sentido, trabalhar no campo interdisciplinar, permite a transformação do indivíduo no contexto das suas habilidades e competências, e é este o cerne da expressão da Alfabetização Científica com sua perspectiva de interdisciplinaridade, pois o "trabalho em equipe interdisciplinar é essencial. A descoberta e a inovação ocorrem particularmente bem quando

as ideias existentes são projetadas no desconhecido sob diferentes perspectivas e com polinização cruzada inesperada e acidental" (Young, 2018, p.16) que perpassa questões interdisciplinares, e pontuo, a importância da compreensão de que descoberta é criação, e criação em ação é inovação.

Desta forma, as possibilidades da integração interdisciplinar são essenciais para que o aprendizado das ciências seja trabalhado pelos docentes nas escolas de forma a conscientizar o cidadão numa visão ampla do seu pertencimento à biosfera, e de sua responsabilidade social, e de uma linguagem comum, que interliga, em rede todos os cidadãos do planeta. Rancière (2015) indica que a poética dos saberes, está inserida no contexto da interlocução e argumentação de uma linguagem e capacidade comum dos indivíduos de "inventar objetos, histórias e argumentos" (Rancière, 2015, p.187), e acrescento, de criar e inovar, é uma interligação. É neste sentido, que o processo de Formação, Desenvolvimento Profissional Docente e ensino-aprendizagem deve caminhar, esta é a forma de indicar a professores e estudantes que o compartilhamento de conhecimentos não se restringi a uma determinada cultura, porque estamos conectados em rede, numa interconexão de conhecimento, que atravessa os limites, as fronteiras de um país, de uma cultura, e por seres interdisciplinares, nos constituímos interconectados.

2.2. Alfabetização científica, educação artística na formação e desenvolvimento profissional docente

Na compreensão dos processos de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente e da responsabilidade dos professores neste processo da Alfabetização Científica, Educação Artística e Interdisciplinaridade, Marcelo y Vaillant (2018) nos incitam a reflexões sobre o desenvolvimento da sensibilidade intercultural dos professores. É importante o entendimento de que a profissão docente tem como elemento legitimador o saber, e cabe ao educador ampliar, aprofundar, e melhorar a sua competência profissional e pessoal, transformando intencionalmente o seu saber em aprendizagens relevantes para os seus alunos. Buscamos com Marcelo (1999, p.139, grifos do autor) o "conceito o de desenvolvimento profissional" para compreender os caminhos do aprender para ensinar, e do ensinar para aprender, entender este processo colaborativo e "superar a concessão individualista e celular das práticas habituais de formação permanente". Este autor traz reflexões direcionadas à formação inicial e contínua dos professores que tenham potencial de autorreflexão e autorresponsabilidade crítica sobre sua prática, o que envolve reflexões intencionais sobre o ser e fazer docente, concernentes a característica de professores alfabetizados cientificamente, e que sejam estimulados a pensar no viés da interdisciplinaridade e da Educação STEAM.

Aos professores cabe a responsabilidade de conscientizar os estudantes de que "estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum, e ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano" (MORIN, 2011, p. 43), porque é da conexão desta diversidade que surgem os elementos que possibilitam as transformações e inovações. E neste raciocínio Young (2018, p.16) indica que "o século XXI está se tornando a era da globalização interconexão. As soluções para nossos problemas atuais e futuros exigem a integração de insumos muito mais diversos - tecnológicos, econômicos, políticos, cultural,

social e ambiental" e é desta integração que os avanços tecnológicos emergem, e para a concretização desta interconexão se torna indispensável o trabalho em equipe, a importância do interdisciplinar, como já enfatizado, nos diversos locais de trabalho.

Neste sentido, Kraehe y Crabbe (2019, p.3) destacam a Arte aliada as outras ciências, como um caminho do interdisciplinar, do inter-relacional, para despertar cada vez mais o potencial do saber pensar com criticidade e trabalhar em cooperação interdisciplinar entre os cidadãos, e também da aceitação de como ser singular, ser "humano". Crabbe aponta que em suas experiências trabalhando com a sociedade migratória de Tucson "todos os envolvidos no processo de criação de arte têm o direito de imaginar coletivamente e criar o futuro que queremos viver [...] a arte é fundamental para ajudar a criar esse espaço aberto para conexão onde outras práticas e as políticas ficam aquém" e há cooperação e colaboração entre os sujeitos.

Nesta perspectiva, Rancière (2015, p.178) insere o entendimento da ciência Arte, como ponto crucial da possibilidade de compreensão do cidadão ao olhar, o desenvolvimento da visão argumentativa, dentro da perspectiva da estética dos saberes, porque Arte é estética. A Educação Artística incita a criatividade do indivíduo, e desta, surge a perspectiva estética do sujeito alfabetizado cientificamente, tão necessária, para o desenvolvimento das outras disciplinas das ciências. O que seria da Química sem a visão estética do Químico, como representar espacialmente as moléculas, sem a sensibilidade estética do investigador, para representar a sua perspectiva tridimensional. Na mesma relação temos a Biologia, de que maneira ensinar Biologia sem a perspectiva estética dos seres, da visão artística celular, do corpo humano. E a História e a sua riqueza de aspectos histórico-culturais, representados ao longo dos séculos, não há História sem Arte; e a Geografia, como percorrer as distâncias geográficas do planeta, e suas diversas culturas, numa visão global, sem a estética da Arte.

Dentro deste contexto interdisciplinar, Young (2018) nos traz à reflexão que as pesquisas e descobertas mais expressivas do século XIX ocorreram na "interseção de disciplinas tradicionais, e algumas dessas interseções são tão sinérgicas que se tornaram disciplinas [...] A bioquímica é um exemplo mais antigo do início do século XIX, e a astrobiologia é a mais recente, o que atraiu um financiamento significativo da NASA" (p.16), e estas disciplinas que surgem destes sinergismos interdisciplinares, estão na mesma linha de raciocínio do surgimento da perspectiva do STEAM, que entende a Arte como parte essencial deste processo. Constata-se que a Arte agrega, ela une os diferentes, "neutraliza a relação circular do conhecimento como saber, e do conhecimento como distribuição de lugares. A distribuição estética escapa a distribuição sensível dos lugares e das competências que estruturam a ordem hierárquica" (Rancière, 2015, p.178). Nesta visão estética da Educação Artística que os programas de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente devem focar suas premissas para formar Professores mais preparados para um processo de ensino-aprendizagem crítico, criativo, colaborativo, cooperativo e democrático.

A Arte homogênea, age como uma membrana permeável, neste constructo das diferentes disciplinas, e se como professores, a enxergamos no constructo da unidade das disciplinas representadas pela figura de uma célula, a Arte sem dúvida nenhuma representa a membrana plasmática, as outras disciplinas representam as diversas organelas celulares, a Arte permite a ação e reação das outras disciplinas de diferentes maneiras. A Educação Artística permite que o sujeito desenvolva a sua percepção visual, espacial, auditiva, e relacional do indivíduo

consigo mesmo, com seus próprios movimentos externos e internos. Estas são capacidades que nos fazem dependentes da Arte desde que nascemos, e é o ponto de inflexão que agrega os conhecimentos, as diversidades em ser, estar, conviver, inovar e se autotransformar na biosfera.

Marcelo (1999, p.141, grifos do autor) salienta a importância da presença no espaço profissional docente de uma "cultura de colaboração por oposição à individualista, que é potenciada pela existência de objetivos partilhados entre os professores", e essa potencialização pode se configurar num processo de cooperação docente que permita a otimização do desenvolvimento docente para os processos interdisciplinares. É de suma importância compreender o Desenvolvimento Profissional Docente "como um processo que implica não apenas indivíduos, mas, fundamentalmente, grupos" (Marcelo, 1999, p.209) em "cooperação e colaboração" (Marcelo, 1999, p.211). Assim constrói-se a possibilidade de "trajetórias grupais de formação, na medida em que correspondem ao trabalho realizado por um grupo de professores ao longo de determinado tempo" (Marcelo, 1999, p.209), e destas trajetórias grupais surgem as questões sociais que estão imbricadas estes professores, e que se refletem na sua forma do ensinar docente.

As questões sociais, não estão separadas dos ambientes de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente, e escolares, e da vida em comunidade, ao contrário, emergem nestas vivências, e cabe ao educador a intencionalidade de trabalhá-las, de forma a fazer uma conexão entre os conteúdos programáticos, e as questões da vida cotidiana. Este é ponto primordial da Alfabetização Científica, conjugar autonomia, responsabilidade e comunicação dentro do contexto da possibilidade de interconexão do conhecimento aprendido e apreendido na vida cotidiana, para uma cidadania que aceite as diferenças, e assim saiba entender e conviver com alteridade dentre as questões sociais. Garzo (2015) remete a reflexão sobre "pensar de que vale disfrutar a diferença, quando o diferente aparece como objeto de prazer, e o sentido de alteridade é excluído, e sim respeitar a diferença, onde o diferente aparece como alteridade, com seus próprios modos de prazer", isto é, a aceitação do outro, do diferente, como parte do todo, "a recuperação do comum" (p.780), o comum é o interdisciplinar, porque o interdisciplinar é a interseção, que são os pontos comuns entre dois ou mais assuntos.

Portanto, as contribuições de Marcelo (1999, p.139, grifos do autor) com o "conceito de desenvolvimento profissional" com o objetivo de "superar a concessão individualista e celular das práticas habituais de formação permanente"; nos remete a um enfoque interdisciplinar e de integração e inter-relação entre professores, alunos, famílias e comunidade escolar. E nesta perspectiva, este estudo tem o foco na Formação e Desenvolvimento Profissional Docente num constructo interacional das diversas ciências como estratégia para desenvolver professores capacitados na sua prática docente, a um ensino das ciências, de cunho interdisciplinar, na perspectiva da Alfabetização Científica, Educação Artística, e da interatividade tecnológica incitada pela Educação STEAM.

3. Considerações finais

A reflexão que emerge na perspectiva da Educação é pensar e repensar a Formação e o Desenvolvimento Profissional Docente, no contexto interdisciplinar, no movimento

disruptivo em sociedade, numa perspectiva da Alfabetização Científica e Educação Artística, componentes da Educação STEAM. Neste sentido, busco reafirmar a urgência de uma reflexão docente, de uma afirmação mais intensa e efetiva da intencionalidade de um processo de ensino mais cooperativo, interconectado, dialético, isto é, crítico, que incite a importância da interdisciplinaridade, a formação do sujeito alfabetizado cientificamente, que significa um processo de instrução que corrobore para o desenvolvimento da capacidade de autonomia e criatividade nos estudantes.

O pensar a Educação, num constructo interdisciplinar das ciências, como a Arte, com seu potencial motivador, integrador e dialógico, para dinamizar o ensino das outras ciências, requer pensar, como professores, no que pensamos, porque muitas vezes, no intuito de assimilar e compreender toda a informação e conhecimento que nos é proporcionado, não nos damos conta dos nossos pensamentos. De como iremos trabalhar com nossos alunos esta quantidade de conhecimentos, as diferentes inovações, e que muitas vezes o foco na informação prioritária é disperso, por informações secundárias. E é esta a lógica da manipulação de massa, que somos atropelados todos os dias, pela mídia virtual, televisiva e escrita, são tantas as informações, que o importante, o essencial, passa, que nem percebemos. E este processo é proposital, é feito dentro desta intenção, para que nem pensemos, a nova ordem e lógica, é agir sem pensar, por impulso, é um impulso direcionado por esta máquina manipuladora, que é rede entre *redes*, isto é, rede midiática, que devemos considerar, uma rede biológica, porque produzida por pessoas.

É urgente a necessidade de uma reflexão, como docentes, e formadores de docentes, se nos é permitido, ler, ouvir, receber e se apropriar das informações como se fôssemos uma inteligência artificial, necessitados de programação e reprogramação. Não somos máquinas robotizadas. Os seres humanos é que tem a capacidade de programar e reprogramar as máquinas, e não podemos permitir sermos manipulados, e nos comportarmos como máquinas reprogramadas.

Desta forma, que a Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores possam ser direcionadas a formação do professor capacitado à Alfabetização Científica e a Educação Artística, e consciente da importância da interdisciplinaridade. E que a Arte, ciência componente dentre as ações da Educação Artística, STEAM e Alfabetização Científica, motivadora do desenvolvimento da criatividade do indivíduo, possa ajudar a interconectar as diferentes disciplinas, num movimento interdisciplinar que ajude os educadores na sua intencionalidade, e no seu papel de orientador seja nos processos de instrução nos espaços de desenvolvimento docente das diversas ciências, seja nos espaços de sala de aula no ensino das diversas ciências, contribuindo com ações dialógicas que incitem os processos internos de desenvolvimento dos sujeitos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Costa, F. A. (2012). *Repensar as TIC na educação: o professor como agente transformador*. Carnaxibe: Santillana.

Desai, D. (2016). Interviewing as a Pedagogical Tool in Arts for Social Justice: A Case Study of an Afterschool Arts Program. *Journal of Social Science Education*, 15, 4.

- Garzo, M. R. (2015). Políticas de la subversión (nota para pensar lo perverso). En: López, D. C. *El arte no es la política, la política no es el arte. Despertar de la historia*, (pp. 757-780). Madrid: Editora Brumaria.
- Harari, Y. N. (2016). *Homo Deus: Breve historia del mañana*. Barcelona: Debate Editora.
- Kraehe, A. M., & Crabbe, K. (2019). Art Education in the Face of Injustice. *Art Education*, 73:1,4-7. Recuperada de: <https://www.arteducators.org>
- Lederman, N. G., Lederman, J. S., & Antink, A. (2013). Nature of Science and Scientific Inquiry as Contexts for the Learning of Science and Achievement of Scientific Literacy Nature of Science and Scientific Inquiry as Contexts for the Learning of Science and Achievement of Scientific Literacy. *International Journal of Education in Mathematics Science and Technology*, 1(3), 138–147. Recuperada de: <https://doi.org/10.18404/ijemst.19784>
- Lederman, N. G., Antink, A., & Bartos, S. (2014). Nature of Science, Scientific Inquiry, and Socio-Scientific Issues Arising from Genetics: A Pathway to Developing a Scientifically Literate Citizenry. *Science and Education*, 23(2), 285–302. Recuperada de: <https://doi.org/10.1007/s11191-012-9503-3>
- López, D. C. (Redactor). (2015). *El arte no es la política, la política no es el arte. Despertar de la historia*. Madrid: Editora Brumaria.
- Marcelo, C. (2001). *La función docente*. España: Editorial Síntesis.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Lisboa: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2011). *Evaluación del desarrollo profesional docente*. Barcelona: Davinci Continental.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docente 10 claves para el cambio*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones. Traducción mia.
- Maturana, H. (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG.
- Maturana, H. (2004). *Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena.
- Moreira, A. F. B; Candau, V. M. (2007). *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação.
- Morin, E. (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2.ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Murillo, P. (2011). Evaluación de planes de mejora en Centros educativos. En Marcelo, C. (2011), *Evaluación del desarrollo profesional docente* (pp. 95-128). Barcelona: Davinci Continental
- National Research Council. (1996). *National Science Education Standards*. Washington, DC: National Academies Press.

- Ranciére, J. (2015). Pensar entre las disciplinas: una estética del conocimiento. En: López, D. C. *El arte no es la política, la política no es el arte. Despertar de la historia*, (pp. 175-187). Madrid: Editora Brumaria.
- Rolling, J. H. (2016). Reinventing the STEAM engine for art + design education. *Art Education*, 69, 4. Recuperada de: <https://www.arteducators.org>
- Rolling, J. H. (2017). Rolling Out the STEAM engine for art + design Education. The Journal of the National Art Education Association. *Art Education*, 69, 6. Recuperada de: <https://www.arteducators.org>
- Sullivan, G., Gu, M. (2017). The Possibilities of Research – The Promise of Practice. *Art Education*. Recuperada de <https://www.arteducators.org> Traducción mía.
- Vigotski, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem*. (2.ª ed.). Tradução de Jefferson Luis Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2008). *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social* (Programa de Engenharia de Produção da COPPE/UFRJ), 8, 23-36. Recuperada de: <https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática.
- Vigotski, L. S. (2010). *Quarta aula: a questão do meio na pedologia* (M. P. Vinha, trad.). *Psicol.USP* [on line], 21(4), p. 681-701, 2010a (Trabalho original publicado em 1935).
- Watson, A. D. (2016). Revving Up the Steam Engine. Rolling, J. H. (2016). Reinventing the STEAM engine for art + design education. *Art Education*, 69, 4, (pp. 8-9). Recuperada de: <https://www.arteducators.org>
- Woods, P. (1999). Aspectos Sociais da Criatividade do Professor. En: Nóvoa, A. *Profissão Professor*, (pp. 125-153). Porto: Porto Editora.
- Young, G. (2018). Creative Interdisciplinarity in the Arts. In: Hensel, N. H. (2018). Exploring, Experiencing, and Envisioning Integration in US Arts Education. *The Arts in Higher Education*, pp.15-26.

Educación intercultural: un déficit en la formación del futuro profesorado [la educación artística como un medio para acabar con la cultura depredadora]

Intercultural education: a lack of background in the training of future teachers [art education as a means to finish with predatory culture]

Educação intercultural: um défice na formação dos futuros professores [a educação artística como meio para acabar com a cultura predatória]

MARÍA CRISTINA HERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ | mcristinahdezdmiguez@gmail.com
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA. UNED | ESPAÑA

Received · Recibido · Recebido: 20 de diciembre de 2019 | Accepted · Aceptado · Aceito: 13 de marzo de 2020

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2020.i03.04>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA

How to cite this article · Cómo citar este artículo · Como citar este artigo:

Hernández-Domínguez, M.C. (2020). Educación intercultural: un déficit en la formación del futuro profesorado [la educación artística como un medio para acabar con la cultura depredadora]. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social*,3, 60-75.



Resumen:

La interculturalidad es una materia cada vez más relevante, pues se trata de un proceso derivado del conjunto de cambios sociales, políticos y geográficos que está viviendo el planeta. La escuela no puede quedarse al margen y la educación artística juega un papel fundamental.

Mediante un estudio de caso, se ha analizado si son deficitarios o no los conocimientos previos del alumnado del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla acerca de la interculturalidad y cómo esto puede influir en su pensamiento docente.

Los resultados son claros, los alumnos reconocen no haber recibido formación en esta temática y ante esta situación se muestran inseguros ante la futura gestión de la diversidad cultural en las aulas como docentes. Asimismo, reconocen que la educación artística es una herramienta útil para la transformación social.

Por tanto, las universidades deben propiciar un cambio en sus aulas. Dando una formación plena de los futuros maestros, desde una pedagogía crítica, que busque el pluralismo. Una de las herramientas que tendrá a su alcance será el arte, en todas sus manifestaciones.

Palabras Claves: Educación Artística. Globalización. Aculturación. Educación Intercultural. Pensamiento Crítico. Inclusión.

Abstract:

Interculturality is increasingly becoming more and more relevant, as it is a process which results from social, political and geographical changes taking place everywhere. Schools are immersed in this new approach and art education plays a fundamental role.

Given this context, a case study has been performed in order to analyse if graduates from Primary Education from University of Seville given enough training in Intercultural Education and if this knowledge can affect their thinking as teachers and educators.

The results are clear, as students recognized that they did not receive enough training and that they feel insecure regarding the future management of cultural diversity at schools. In the same way, they claim that Art Education is an useful tool for social transformation.

Therefore, universities should encourage changes in its classrooms giving a comprehensive training to future teachers, working from a critical pedagogy seeking pluralism. For these objectives, one of the tools available is art, considering all of its form.

Keywords: Art Education. Globalization. Acculturation. Intercultural Education. Critical Thinking. Inclusion.

Resumo:

A interculturalidade é um assunto cada vez mais relevante, pois trata-se de um processo derivado do conjunto das mudanças sociais, políticas e geográficas que o planeta esta a viver. A escola não pode ficar de fora e a Educação Artística desempenha um papel muito importante.

Através de um estudo de caso, foi analisado se o conhecimento é deficiente ou não anterior dos alunos da Licenciatura em Educação Primária da Universidade de Sevilha sobre interculturalidade e como isso pode influenciar o seu pensamento como professor.

Os resultados são claros, os alunos reconhecem não ter recebido formação nesta temática e, perante esta situação, são inseguros quanto à futura administração da Diversidade cultural nas aulas como professores. Eles também reconhecem que a Educação Artística é uma ferramenta útil para transformação social.

Portanto, as universidades devem provocar uma mudança nas suas aulas. Dando um formação completa de futuros professores, a partir de uma pedagogia crítica, que procura o pluralismo. Uma das ferramentas que terá ao seu alcance será a arte, em todas as suas manifestações.

Palavras-chave: Educação Artística. Globalização. Aculturação. Educação Intercultural. Pensamento Crítico. Inclusão.

1. Introducción

El siguiente estudio de caso realizado con el alumnado del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla, tuvo como objetivo clave conocer el grado de influencia de la formación previa del futuro profesorado en materia de interculturalidad en su pensamiento docente hacia la integración cultural.

En las sociedades occidentales se tiende a formar hoy un modelo social, económico y político guiado por la globalización. Bajo esta premisa, la diversidad cultural puede verse afectada y atacada entre otros factores por una educación bancaria (Freire, 2012) perpetuadora de las desigualdades.

Frente a este modelo homogeneizador, se hace necesario hoy, una nueva pedagogía donde la diversidad cultural sea vista como parte de la riqueza del individuo y, por tanto, todos tengan voz activa. La riqueza cultural es riqueza verdadera para toda la sociedad.

Cuando se observa el plan de estudios del Grado en Educación Primaria, es decir, la formación de los futuros docentes se puede ver como no existe ninguna materia específica en interculturalidad, ni ningún documento que fomente su enseñanza en las aulas universitarias.

Este trabajo intenta aproximarse a una idea de la situación del proceso de aculturación en nuestro país, descubrir si la educación universitaria en torno a esta temática es deficitaria a través del pensamiento de los futuros docentes y cómo poner en valor la diversidad cultural en las aulas universitarias a través de la educación artística.

El arte con su poder transgresor ha demostrado a lo largo de la historia como superar barreras y cambiar los modelos sociales establecidos. Siendo capaz de hacer cambiar a aquel que entra en interacción con una obra la manera de ver el mundo que le rodea (Eisner, 2004). Por ello, la educación artística se hace hoy más necesaria que nunca en nuestras aulas, tanto universitarias como de Educación Primaria, algo que ya Herbert Read postularía en su célebre frase "el Arte debe ser la base de la educación". Por tanto, se puede poner como base de este trabajo, buscando a través de ella la unidad en la pluralidad, aquello que nos une como seres humanos a través de nuestra diversidad (Chalmers, 2003).

Frente a un capitalismo que tiende a la homogeneidad cultural, estableciendo un modelo económico imperialista, caracterizado por la utilización de narraciones basadas en dualismos excluyentes blanco y negro: ricos y pobres (McLaren, 1997). Este estudio quiere ser una

explosión de color, de interculturalidad, de inclusión, de que todo individuo y toda cultura tienen algo que aportar a la educación. Saberes de un valor incalculable.

2. Fundamentos teóricos

Las enredaderas de la parra venenosa del Capitalismo están penetrando en todos los espacios físicos y virtuales de la acumulación potencial de capital. (Jaramillo & McLaren, 2010, p.37)

El mundo que conocíamos hasta hace muy poco ha dado un cambio fundamental a partir de la aparición de las nuevas tecnologías. Los límites geográficos tienen cada vez menos sentido en un mundo donde en cuestión de segundos un mensaje puede viajar de una parte del mundo a otra. Por tanto, un planeta donde cada vez se reducen más las distancias y el tiempo que necesitamos para recorrerlas. Así, para Tomlinson "son estas conexiones polivalentes las que unen nuestras costumbres, nuestras experiencias, nuestro destinos políticos, económicos y ambientales en el mundo moderno" (Tomlinson, 1999, p.2)

Sin embargo, no todos los ciudadanos del mundo tienen la misma posibilidad de acceso a este mundo globalizado. Los mismos que en un bloque hablan de ruptura de fronteras son los que actuando como opresores intentan aplastar a aquellos que provienen de los países saqueados y que intentan entrar en sus fronteras. Para ellos no hay acceso a las conexiones de la cultura global y que impregnan todos los ámbitos de la vida de la persona como señalaba la cita de Peter McLaren al comenzar este apartado.

Mientras tanto el mismo sistema hace que esta situación surrealista se convierta en real y permitida (McLaren, 1997). Nuestra conciencia es pervertida cada día, llegando a ser capaces de mirar hacia otro lado ante situaciones realmente dramáticas, alegando la necesidad de mantenimiento del estado del bienestar.

El modelo neoliberal, capitalista y globalizado que se está retratando va más allá del mercado. Como un pulpo con sus tentáculos babosos se ha ido introduciendo en todos los aspectos de la sociedad. En este modelo la estructura de producción ocupará un lugar principal y será por medio de esta por lo que se rijan los distintos aspectos de la vida de los individuos y del orden social (Castells, 2005). Por tanto, estas relaciones van a estar entrelazadas directamente con todos los ámbitos de la vida humana, incluido el cultural. Produciéndose así un nuevo paradigma de contacto intercultural, el cual muchas veces acaba derivando en un proceso de aculturación definido como la serie de cambios que tienen lugar cuando dos grupos entran en contacto de manera continuada (Kottak, 2006). Sin embargo, en la mayoría de los casos este proceso acaba en una occidentalización.

Por consiguiente, en este contacto cultural se cojea si no se llega a dar el diálogo y el enriquecimiento por ambas partes. Al contrario, una cultura puede acabar destruyendo a la otra con todos sus saberes, incluidos los culturales como el lenguaje o las artes al buscar la homogeneización en los valores de solo una de las culturas.

Frente a esta situación como educadores debemos promover una educación que lleve a la interculturalidad, al diálogo auténtico que lleve a mirar con una óptica crítica ambas culturas, de modo que las dos puedan avanzar para el bien social.

En definitiva, debemos buscar la creación de narraciones y significados en común, no la homogeneización en la superioridad de una de las culturas o en una cultura única marcada por los estándares del capital. Buscar aquellas narraciones que nos unen como culturas del mundo y aprender unos de otros. Un aprendizaje que lleve al individuo como indica McLaren a "repensar la relación de uno mismo con la sociedad, de uno mismo con el otro y profundizar en la visión moral del orden social" (1997, p.41). De modo que se llegue a descubrir la necesidad de una inclusión real de todas las culturas y de todo el alumnado en las aulas.

Desde este paradigma nace el concepto de *educación intercultural*. La definición más clara de lo que debe entenderse por este modelo la aporta Aguado en el año 1999 citada en (Saéz, 2006, p.873):

La educación intercultural es un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales.

Esta definición va más allá del concepto de integración ligado al proceso de aculturación en el cual había una voz dominante (la occidental) que obliga al individuo a aceptar todos los rasgos de la cultura de acogida si no quiere ser excluido. A partir de esta nueva concepción, debemos buscar una educación que acabe con la amnesia histórica producida por los medios de comunicación (McLaren, 1997). Todos somos seres humanos, todos tenemos cosas en común y algo que aportar al conjunto de la sociedad. Incluso podría decirse que las sociedades y las ciudades necesitan al migrante como "garantía de renovación y continuidad" (Delgado, 1998).

Así, el fin último de la educación intercultural debe ser la interacción, la inclusión, la búsqueda del encuentro y el contacto entre las personas que configuran las distintas culturas. En este contacto no existe la dominación cultural, se evita la aculturación y la occidentalización. Todo esto da lugar a un diálogo abierto crítico (González-Mohino, 2002).

En este, ambas culturas se analizan sus puntos fuertes y flacos, de modo que desde la reflexión lleve al aprendizaje de ambas y la mejora para el bien común. Esto derivará en un reconocimiento de la diversidad en el otro. El diálogo con aquel que tenemos delante nos abre a descubrirlo como necesario en nuestra vida, tiene mucho que aportarnos. No desde el egoísmo, la manipulación y el utilitarismo propios de la cultura capitalista, sino como alguien igual de valioso que nosotros. Por tanto, la educación debe enseñar a vivir juntos (Saéz, 2006) desarrollando al individuo como persona de manera global y armónica de modo que sea capaz de vivir con los otros y valorarlos.

Toda acción educativa lleva ligada consigo una acción política si partimos desde una visión crítica de la sociedad en la que nos encontramos (Freire, 2012). Mediante la acción educativa en materia de interculturalidad debe buscarse acabar con el problema estructural-colonial que sigue vigente hoy en nuestra sociedad (Walsh, 2010). Con ello, buscar que a través de la concienciación acerca del tema y un cambio de perspectiva se consigan políticas migratorias reales que defiendan los derechos humanos. Todo esto es lo que se conoce como una metodología de interculturalidad crítica (Walsh, 2010).

Buscando así destruir las bases de un sistema en el que la educación en materia de migratoria siempre se ha realizado desde la visión del opresor, mientras que los pueblos indígenas y sobre todo el pueblo africano tenía que subyugarse al modelo occidental si querían ser parte de la sociedad. Incluso esto muchas veces no era suficiente para acabar con su discriminación, sino que seguían sufriendola por razón de su piel.

Este modelo pedagógico desde una visión crítica busca romper con estos esquemas para dar paso a una educación auténtica en los valores de igualdad e integración. Por tanto, deja de lado la perspectiva relacional (donde solo se tienen en valor el contacto, sin tener en cuenta la desigualdad que se puede dar de una cultura sobre otra) y funcional (utiliza la interculturalidad como interés para el sistema, pareciendo que admite la pluralidad, sin embargo, no busca solucionar los problemas que llevan a la desigualdad).

Estos dos paradigmas serán los más utilizados por la lógica del neoliberalismo, ya que dan la imagen de pluralidad. Sin embargo, darán lugar a una sociedad inmovilista que no avanza hacia una mayor diversidad, ya que no busca en ninguno de ellos erradicar los problemas de fondo de la desigualdad (Walsh, 2010).

En definitiva, podemos decir que la educación intercultural es algo más que un cambio en las metodologías educativas. Se trata del reconocimiento de la diversidad humana, la heterogeneidad de los individuos y la promoción del contacto con el otro (Escarbajal, 2011).

Todo lo expuesto hasta ahora, muestra la necesidad de una educación intercultural real. Los déficits en esta materia son claros. Sin embargo, los problemas de fondo como la formación del profesorado que posteriormente tendrá que enfrentarse a situaciones de integración de alumnado proveniente de otros pueblos no son investigados. Si esta no se da desde la perspectiva antes señalada, serán incapaces de conseguir la reflexión crítica entre las dos culturas. Al contrario, muchos decidirán usar la visión tradicional basada en medidas compensatorias y etnocéntricas por parte del sistema.

En cuanto a la educación artística, Chalmers marca las premisas que debe tener esta materia para contribuir a que se respete la diversidad cultural, por tanto, puede ser de utilidad para la aplicación de esta temática en las aulas de Educación Primaria:

El pluralismo cultural es una realidad y que el reconocimiento displicente, rencoroso y tácito de una cultura por parte de otra tiene que ser reemplazado por un aprecio auténtico y una vigorosa acción correctiva: que ningún grupo racial, cultural o nacional es intrínsecamente superior a otro; que el arte de ningún grupo es superior al de otro; y que la igualdad de oportunidades, en las clases de arte y fuera de ellas, es un derecho que tienen todos los estudiantes, independientemente de las diferencias étnicas, culturales o de otro tipo que los distinguen entre sí. (Chalmers, 2003, p.28)

Por tanto, se hace necesaria una educación artística que no se limite a "meter con calzador" el arte proveniente de otras culturas en una página marginal de un libro de texto. Sino en poner todo su empeño en ver esta como fenómeno social y buscar todas aquellas cosas que nos unen a través de las funciones del arte y de la diversidad dentro de la cultura. Chalmers dirá que "de una u otra forma, todos necesitamos que el arte nos muestre lo que es real, lo recordado, lo soñado y lo imaginado" (2003, p.37). Para este autor hay cuatro aspectos comunes entre arte y cultura:

- Tanto el arte como la cultura son asumidos por el individuo viviendo en un contexto determinado.
- Hay un grupo que comparte estas ideas.
- El arte y la cultura van cambiando a lo largo del tiempo adaptándose al contexto.
- Pueden ser reordenadas y renegociadas.

Por tanto, queda demostrado, como la educación artística puede ser una herramienta útil para la introducción de la educación intercultural en las aulas. Por ello, este trabajo tendrá como fin analizar la formación que reciben los alumnos en Educación Primaria en este campo.

3. Metodología de investigación

3.1. Justificación de metodología

La investigación en educación es un proceso complejo debido a la gran flexibilidad y a la heterogeneidad de los individuos con los que nos encontramos (Bisquerra, 2016). Cada aula es distinta, cada centro educativo tiene sus rasgos particulares, cada individuo que forma parte de él es totalmente único en pensamiento y forma de ser.

Siguiendo la clasificación propuesta por Bisquerra esta investigación tuvo un corte cualitativo buscando la comprensión de la realidad de manera holística para entender e interpretar la situación de la educación intercultural en la formación de los futuros docentes y lo que esto influye en su pensamiento docente hacia la integración, con el fin de detectar posibles déficits.

Para llevar a cabo la metodología de investigación en este trabajo se realizó un estudio de caso centrado en averiguar el pensamiento docente del futuro profesorado de Educación Primaria que cursaba sus estudios de Grado en la Universidad de Sevilla durante el curso académico 2018/2019. De manera que los datos obtenidos se pudieran extrapolar a dar una explicación a un problema mayor, el de la introducción de la educación intercultural de manera real en las aulas de Educación Primaria en España, derivado de un déficit en la formación del profesorado en esta temática tan relevante en nuestra sociedad de hoy.

3.2. Muestra y criterios de selección

La población objeto de estudio para este trabajo fueron los alumnos del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla que cursaban estudios durante el curso académico 2018/2019.

El criterio de selección de este hecho fue la posibilidad que presentaban estos de conocer su formación como futuros docentes en materia de educación intercultural y pensamiento docente acerca de las migraciones. Se pidió la colaboración de los alumnos que desearon.

3.3. Descripción de la metodología utilizada

En este estudio de caso, se trató de averiguar el pensamiento docente de los futuros maestros de Educación Primaria en materia de interculturalidad, cómo la formación previa recibida en esta materia ha influido en este pensamiento y cómo esto favorece o perjudica a la integración en las aulas. Así también, se estudió la visión que tienen los alumnos de la educación artística como favorecedora de la interculturalidad.

En cuanto a las fuentes de estudio la principal fuente primaria fue la realización de un cuestionario a través de Google Forms, debido a que se trata de una herramienta fácil en su difusión y que permite obtener datos objetivos válidos y fiables del individuo y su entorno social (Bisquerra, 2016).

En este cuestionario se trataron tres aspectos relevantes relacionados directamente con las preguntas de investigación, objetivos e hipótesis del trabajo: la percepción social del alumnado del Grado en Educación Primaria sobre las migraciones, el conocimiento y formación previa de estos en educación intercultural y, por último, el conocimiento por parte de estos de la estrecha relación entre educación intercultural y artística.

El cuestionario pasó así por dos fases. En la primera se elaboró un primer cuestionado, el cual fue sometido al juicio de expertos, obteniendo una puntuación media de cinco de cinco en cuanto a pertinencia y adecuación. Una vez emitido el juicio de los expertos y siguiendo sus consejos de mejora, se pasó a una segunda fase de elaboración del cuestionario final para su difusión y cumplimentación por parte de la población objeto de estudio, quedando la siguiente estructura:

- Una cabecera donde se aportaba a los individuos que iban a realizar el cuestionario los datos acerca de la investigación, el modo de cumplimentación de las cuestiones, así como las garantías de anonimato.
- Un primer bloque de preguntas en los ítems 1 a 5 que tenían como fin la identificación de los individuos dentro de la población objeto de estudio.
- Un segundo bloque de preguntas que comprende de los ítems 6 a 10 dedicado a cuestiones relacionadas con el pensamiento social sobre las migraciones de la persona que realiza el cuestionario.
- Un tercer bloque de preguntas que comprende los ítems 11 a 16 sobre el conocimiento del concepto de educación intercultural por parte de los individuos y la formación previa de estos en esta materia.
- Un cuarto bloque que comprende los ítems 17 a 20 en que aparecen preguntas sobre la unión entre el arte y la educación intercultural.

4. Resultados y análisis

Tras la elaboración del cuestionario se abrió el período de implementación de este pidiendo a los alumnos del Grado en Educación Primaria que lo cumplimentasen. Este período tuvo lugar

desde el 1 al 4 de junio de 2019. Recibiendo un total de 216 respuestas, de las cuáles fueron válidas 210, mientras que 6 tuvieron que ser eliminadas por ser estudiantes pertenecientes a otros grados y/o universidades.

Debido al gran número de respuestas obtenidas gracias a la implicación de los alumnos de los distintos cursos la herramienta metodológica elaborada ha permitido dar respuesta a las preguntas, objetivos e hipótesis desde las que se partía. Para llevar a cabo el análisis de los resultados obtenidos se partió de cada uno de los bloques que conformaban el cuestionario.

Con respecto al primer bloque, relacionado con la influencia de la formación previa del profesorado en materia de interculturalidad se partía de la pregunta principal: ¿influye el nivel de formación de previa en materia de interculturalidad en el Grado en Educación Primaria en el pensamiento docente hacia los procesos de desigualdad derivados del contacto entre culturas en un mundo globalizado?

A partir de esta se postulaba la siguiente hipótesis que sería la principal del estudio de caso: Si el nivel de formación previa del futuro profesorado en materia de interculturalidad influye en el pensamiento social y pedagógico, conocerlo podría servir para detectar déficits en esta, con el fin de promover una mejora. Por tanto, esto revertiría en una mejora de las condiciones de integración del alumnado de Educación Primaria, derivado de una mejora en la calidad docente.

Los resultados obtenidos muestran que existe un déficit en la formación previa del futuro profesorado en materia de educación intercultural. Incluso los mismos alumnos son conscientes de que no tienen los conocimientos previos en esta materia y que esto influirá en su actividad docente posterior como señalaron en sus respuestas en los ítems 12, 13 y 14. Esto se comprueba con el ítem 11 pues muchos de aquellos que han implementado el cuestionario no conocen claramente el concepto de educación intercultural.

Sobre la influencia de este déficit en el pensamiento docente, se puede observar a lo largo de las distintas respuestas obtenidas. En primer lugar, las respuestas al ítem 6 muestra cómo el pensamiento de los futuros docentes está marcado por el entorno cultural, por la cultura depredadora. Cuando piensan en inmigración la mayoría tiene en su mente un pensamiento negativo. De aquí puede surgir la pregunta de una futura investigación ¿cómo estos prejuicios influyen en el trato que van a tener con este alumnado? Más rasgos de este pensamiento cultural se pueden observar cuando las opiniones están divididas a la hora de decidir si aquellas personas que quieren entrar en España deben estar dispuestas a adoptar la forma de vida del país. Siguen presentes aquellas narraciones hegemónicas que indican que el modo de vida occidental es el más justo y mejor. Además, ven la inmigración como algo alejado de ellos, algo de política internacional que debería buscar soluciones con los países de origen de aquellos que intentan entrar sin documentación como señalaban las respuestas al ítem 8 que les preguntaba por cómo actuarían cual sería la mejor solución para las personas que se encuentren en situación irregular.

A pesar de todo esto, muestra de que también los alumnos del Grado en Educación Primaria en la Universidad de Sevilla son presa de las narraciones de la cultura capitalista opresora de los pueblos que no se ajustan a sus dualidades, hay un atisbo de esperanza. Este se refleja en el reconocimiento por parte de los futuros docentes de la riqueza que supone la diversidad cultural para el aula de Educación Primaria como han señalado en el ítem 10 del cuestionario.

Esta llama que nace en su pensamiento debe ser utilizada por todos los docentes que se encargan de su formación para introducir esta temática y enseñar a propiciar el diálogo intercultural necesario en nuestra sociedad. Los profesores universitarios tienen aquí "la responsabilidad de construir una pedagogía de la « diferencia » que ni exotice ni demonice al otro, sino que intente situar la diferencia tanto en su especificidad como en su capacidad de proporcionar elementos para establecer críticamente relaciones sociales y prácticas culturales" (McLaren, 1997, p.36).

Por tanto, la respuesta a la pregunta principal es clara, sí, hay una influencia entre el pensamiento docente acerca de la interculturalidad y su formación previa, cumpliéndose así la hipótesis propuesta. En este aspecto el objetivo principal también se ha cumplido pues se ha conocido cómo existe una relación directa entre pensamiento docente y su formación previa.

Con respecto a las preguntas e hipótesis secundarias la primera que se formulaba era: ¿cómo se define la educación intercultural en el mundo globalizado? De la cual partía la hipótesis: Si los futuros docentes conocieran el concepto de educación intercultural y todos los procesos derivados de él, podrían romper con la perpetuación de las injusticias que se producen en nuestro mundo a través de su rol en la educación. Por tanto, podrían aportar a los alumnos las herramientas necesarias para la emancipación del sistema en el que somos oprimidos.

De la búsqueda bibliográfica realizada en el marco teórico y las respuestas obtenidas en el bloque del cuestionario sobre educación intercultural se puede observar cómo se trata de un tema complejo. No se está ante un concepto cerrado, ni una fórmula mágica que permita que la inclusión cultural en las aulas sea una realidad inmediata. Por el contrario, al igual que las personas y sociedades, este concepto ha evolucionado con el tiempo, con el conocimiento y con el pensamiento social. Evolución de un pensamiento racista, supremacista e imperialista a una apertura progresiva de la educación a la diversidad cultural. Será una función de los nuevos docentes que esta evolución siga hacia una integración total de la diversidad cultural y no hacia atrás como desea la ultraderecha europea.

Para ello, los futuros docentes claman por una formación en este aspecto, reconocen a lo largo de los ítems el déficit que tienen y la necesidad de recibirla para poder buscar siempre el bien de sus alumnos. Si tuvieran las armas necesarias para introducir realmente la educación intercultural en las aulas, podrían construir nuevas narraciones juntos en las que no existiese la desigualdad.

Si queda probada la necesidad de un trabajo en interculturalidad y el déficit de los futuros docentes en esta materia, ¿por qué las universidades no contemplan ni una asignatura específica acerca de esta temática en sus planes de estudio? ¿Por qué se deja el trato o no de la educación intercultural al deseo de que un profesor de alguna asignatura quiera introducirlo o no entre los contenidos impartidos en su docencia? ¿Hay algún interés económico o político detrás de esto? Son las nuevas preguntas que nacen a raíz de la investigación.

Por tanto, el objetivo marcado para la pregunta que guiaba este análisis Conocer el concepto de educación intercultural y su papel dentro del sistema educativo, se consiguió responder a través del análisis bibliográfico y los resultados obtenidos.

Para finalizar esta discusión de los resultados queda hablar sobre la cuestión relacionada con la unión entre educación intercultural y educación artística, la cual quedaba formulada de la siguiente manera: ¿Cómo podría influir la educación artística en la enseñanza de la educación intercultural? De esta se postulaba la siguiente hipótesis: Si la educación artística puede contribuir a la enseñanza de la educación intercultural sería una buena forma de introducirla en las aulas. Por tanto, se hace necesaria una enseñanza en educación intercultural desde la educación artística.

Los resultados obtenidos muestran, en primer lugar, que los alumnos del Grado en Educación Primaria tienen un concepto amplio de la palabra arte, ven esta como algo más allá de los museos o del entretenimiento, son capaces aparentemente de ver que hay una unión entre el arte y la vida así lo muestran en los ítems 19 y 20 en los cuáles se les hacía reflexionar sobre su concepto de Arte.

Unido a este reconocimiento ven que la educación artística puede ser una herramienta útil para la educación intercultural en las aulas de Educación Primaria. Estas esperanzas de los alumnos en la asignatura parte del trabajo que los docentes de educación artística realizan en las universidades, aunque estén relegados a una asignatura cuatrimestral en el plan de estudios.

Como futuros docentes es nuestra misión que este trabajo y esta esperanza en el Arte como arma contra el sistema de desigualdades no caiga en saco roto. Al contrario, debemos reivindicar el papel de transformación social de estas, su importancia real en el currículum, que pueda llegar a reflejarse en una mayor carga horaria y lo más importante con el respeto a la creatividad y a las esperanzas radicales de nuestros alumnos, no cortando sus alas, pues el arte les hará soñadores, creadores y constructores de la sociedad del futuro, sustentada en los valores democráticos de integración, igualdad y respeto a los derechos humanos.

5. Conclusiones. Decálogo por una educación intercultural desde la pedagogía crítica

A continuación, se exponen las conclusiones del trabajo de investigación en forma de decálogo:

Decálogo por una educación intercultural desde la pedagogía crítica

1. LA LUCHA POR LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DEBE SER CONTINUA

La lucha por acabar con la cultura depredadora, la cual tiene como objetivo terminar con la diversidad cultural, debe ser continua. La perseverancia debe ser la bandera de los educadores interculturales. La lucha contra un sistema que intenta oprimirnos continuamente no es fácil, al contrario, implica mucho esfuerzo, dedicación y compromiso.

Por tanto, la lucha por la educación intercultural para un educador no debe limitarse a una parcela aislada del currículum, no a un tema puntual de algún libro de texto, sino que debe ser un tema transversal que impregne toda la actividad docente.

Esta continuidad implica, por tanto, una formación continua por parte del profesorado a todos los niveles desde infantil hasta la universidad, pues, el capital, el enemigo, se va renovando, así nosotros también debemos actualizar nuestra lucha.

2. LA LUCHA POR LA INTEGRACIÓN NO LA PODEMOS REALIZAR SOLOS

Como educadores que creen en una educación intercultural desde una pedagogía crítica debemos romper la burbuja del individualismo promovido por el capital para desestabilizarnos, en favor de la unión. Esta debe materializarse en dos niveles:

El primero, una unión entre los docentes, formando redes de trabajo colaborativo que permitan compartir experiencias. Estas enriquecerán el trabajo mutuo. Así, los docentes no se sentirán solos o no desistirán en los momentos más duros de su lucha, sino que podrán apoyarse en aquellos que también se encuentran en la misma situación y juntos conseguir lo mejor para sus alumnos.

El segundo, una unión entre el docente y el alumno. El alumno adquiere así un nuevo rol, las minorías étnica antes calladas ahora toman la voz para reivindicar su papel en la educación y a través de ella en la sociedad. El alumno tiene mucho que aportar al aula. Entonces, el docente deja ser el único poseedor del conocimiento, para llegar a aprender de sus alumnos. Rompiendo así las jerarquías verticales de poder en la escuela, para entrar en una relación horizontal donde alumnos, maestros y sociedad tengan un papel clave en el aula. En este proceso, también las relaciones entre los alumnos experimentarán un cambio, promoviéndose en todo momento la solidaridad.

En definitiva, buscar conseguir un conjunto de relaciones en la escuela que permita a los individuos caminar juntos hacia la emancipación, hacia la ruptura de sus cadenas a pesar de los intentos de destrucción de sus esperanzas por parte del sistema.

3. PROMOVER UNA CULTURA ABIERTA A TODOS Y TODAS

Ante un sistema que promueve la cultura en un sentido cerrado, basado en un capital económico y unas narraciones de poder, debemos buscar un nuevo significado de cultura. Esta debe estar basada en la búsqueda conjunta de nuevas narraciones en las que todos los individuos independientemente de su raza, religión o estatus económico puedan participar en ella. Una cultura inclusiva, que llegue a todos y que valore a todos, a todas las manifestaciones culturales de los distintos pueblos que conforman la tierra, que promueva la diversidad cultural.

4. PROPICIAR UN DIÁLOGO INTERCULTURAL EN LAS AULAS

Las aulas a todos los niveles deben ser espacios de diálogo intercultural abierto. Un diálogo basado en la libertad de los individuos, en el que se reconozcan los puntos débiles y fuertes de cada cultura, su riqueza y su valía. Toda cultura tiene cosas buenas que aportar y de las que se puede aprender.

Como docentes no se debe acentuar las diferencias, ni tomar posturas de superioridad cultural, sino siempre desde la igualdad y el respeto. Dando voz a todos los pueblos que se encuentran inversos en el aula o trayendo a estas voces al aula.

En definitiva, una sociedad democrática, plural e inclusiva no debe obligar a ningún ciudadano a perder sus raíces, al contrario, debe reconocer la riqueza cultural y promoverla, para una convivencia intercultural plena.

5. CONCIENCIAR AL ALUMNADO ANTE LAS PROBLEMÁTICAS SOCIALES

Las aulas no pueden seguir siendo prismas aislados de las problemáticas sociales que existen en el mundo. El individuo no puede vivir ajeno al clamor de todos aquellos que están sufriendo, siendo educado para vivir en una burbuja, donde todo se justifique en beneficio de su bienestar social.

Romper esta burbuja de la individualidad es tarea de los docentes, promoviendo así las nuevas narraciones del otro, donde sea visto no como alguien del que sentir "pena", sino como un ser humano igual que nosotros en derechos y en dignidad que merece todo lo mejor y con el que juntos podemos luchar por una sociedad más libre, justa y democrática. Por lo que su integración en la sociedad no es una cuestión alejada de cada uno, dejada en manos de políticas internacionales que acaban traduciéndose en un cierre de fronteras. Al contrario, es un deber, es tarea de todos, ver más allá de nosotros mismos, empatizar.

Un activismo hacia una lucha por los derechos humanos, que acabe con el sufrimiento de tantas personas que se encuentran intentando buscar una vida mejor y en su camino se encuentran un muro, un mar o el rechazo de aquellos en los que confiaba que le ayudarían.

Para ello, se hace necesario más que nunca que las problemáticas sociales entren en las aulas, un trabajo desde una pedagogía crítica, que aporte al alumnado las armas necesarias para romper los estigmas que siguen hoy vigentes acerca de la inmigración. Las armas para propiciar el diálogo intercultural tan necesario hoy.

6. REVISAR CONTINUAMENTE EL PROPIO PENSAMIENTO DOCENTE ACERCA DE LA INTERCULTURALIDAD

Toda esta lucha por una educación intercultural real debe partir de un compromiso por parte del docente. Todos los seres humanos y con ello la sociedad van cambiando a lo largo del tiempo, es por ello, que los docentes deben comprometerse a recibir una formación continua en materia de interculturalidad. Esta, les permitirá decidir su visión pedagógica y le aportará herramientas para llevarlas a cabo.

Además, esta reflexión debe hacer a los docentes creer firmemente en el poder que tienen para cambiar la sociedad mediante la educación. Por ella, pasarán las distintas profesiones del futuro. Un docente que se preocupa por enseñar valores como la interculturalidad en su aula, propiciando el diálogo con sus alumnos, hará que esto se traduzca en un cambio social. Pues como decía Vincent Van Gogh: "grandes cosas se hacen por una serie de pequeñas cosas reunidas".

Si durante sus años de docencia un maestro ha luchado por la defensa de los derechos humanos, habrá aportado mucho a la sociedad del mañana, si cada docente lo hace, al final la sociedad de la injusticia cambiará hacia una donde triunfe la paz y la justicia social.

7. LA PEDAGOGÍA CRÍTICA COMO PUNTO DE PARTIDA

El fracaso de las metodologías tradicionales de enseñanza a todos los niveles es más que evidente. Muestra de esto es su papel como perpetuadora del sistema social y de sus desigualdades a lo largo de la historia.

En una sociedad contemporánea, el aprendizaje memorístico e individualista deja de tener sentido. El aislamiento social del individuo de las problemáticas sociales en un mundo donde las nuevas tecnologías le bombardean continuamente en cada paso deja de tener sentido. Nuevas formas de alfabetización se hacen necesarias hoy. Para ello, hace falta una transformación metodológica profunda.

Una pedagogía crítica con el mundo social y con las problemáticas. La cual reconozca el compromiso que tiene la educación con la política y la justicia social. Una pedagogía que busque dar a los alumnos las herramientas necesarias para que sean más libres cada día, para que puedan enfrentarse a una sociedad del conocimiento, puedan discernir entre el bombardeo informativo y elegir aquello que realmente les representa.

Por tanto, se hace necesario hoy una nueva pedagogía en la que se produzca una búsqueda conjunta de la liberación del yugo de las desigualdades hacia una sociedad plural.

8. PROMOVER UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE EL PLURALISMO

En esta búsqueda de una sociedad plural, las artes juegan un papel fundamental. Estas tienen un poder innegable para el activismo. Para la defensa y reivindicación de los derechos humanos y la integración. Los artistas cada día dejan reflejadas con sus obras tanto la sociedad presente como la sociedad que desean para el futuro.

La educación artística, por tanto, es una de esas armas que la pedagogía crítica de la que parten los docentes puede hacer suya. Para de este modo promover las esperanzas en un futuro mejor de nuestros alumnos.

Desde un cambio metodológico, en el que la obra artística en la escuela no sea una obra propia, individual, réplica del arte calificado así por otros. Por el contrario, debe ser una obra común, donde todos construyan arte juntos y donde la creatividad tenga un papel fundamental.

Esta creación común hará que los distintos individuos de distintas razas y naciones entren en diálogo sin superioridades y construyan nuevas narraciones en comunidad, desde el respeto a la diferencia.

9. BUSCAR EN EL ARTE LO QUE NOS UNE COMO RAZA HUMANA

En este diálogo intercultural real antes citado, los educadores deben propiciar que sus alumnos encuentren aquello que les hace humanos a través del arte.

Aquellos puntos comunes que unen a toda raza, lengua o nación. Aquello que está en nuestra esencia y que es independiente de políticas guerra y economías. Aquello que si somos capaces de encontrarlo y volver a ellos nos hará ver los fallos que se están produciendo en nuestro mundo. El clamor de los pueblos que están siendo oprimidos y así, intentar liberarnos para juntos conseguir un mundo donde este sistema desigual se acabe en favor de la democracia y los derechos humanos. Acabando con los sistemas binarios de pensamiento (McLaren, 1997)

en favor de unas narraciones culturales más humanas, más plurales, más inclusivas y solidarias.

10. REIVINDICAR EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Durante la elaboración de este trabajo ha quedado demostrado el papel de la educación artística para el desarrollo humano. Sin embargo, cuando entramos en cualquiera de los niveles educativos, descubrimos como la educación artística es una asignatura marginal. El sistema una vez más intenta acabar con todo aquello que puede darles esperanzas a los alumnos para conseguir un futuro mejor.

Por eso se hace necesario que docentes y futuros docentes reivindiquen el papel que la educación artística merece tener en las aulas españolas. Para ello, lo primero y más importante es que nosotros sigamos creyendo en el papel del arte para el cambio social, no perder esta meta del horizonte por muchos muros que el sistema intente poner delante.

Otro factor importante es reconocer y reivindicar nuestros déficits y nuestros deseos de formación docente en esta área de modo que se consiga una formación permanente del profesorado. A raíz de esta formación propiciar una revisión profunda del currículum de educación artística que se refleje en una mejora de las condiciones de la asignatura en todos los niveles y una enseñanza auténtica del Arte, que se desligue por fin de la producción de réplicas de obras consagradas.

Por último, se hace necesaria una investigación artística profunda que busque la unión entre la razón y el corazón en las aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa* (Quinta ed.). Madrid: La Muralla.
- Castells, M. (2005). *La era de la información. La sociedad red* (Vol. I). Madrid: Alianza Editorial.
- Chalmers, F. G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- Delgado, M. (1998). Dinámicas identitarias y espacios públicos. *Revista CIBOD d'Afers Internacionals*, 43-44.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Escarbajal, A. (2011). Hacia la educación intercultural. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 18, 131-149.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- González-Mohino, J. C. (2002). Más cerca que lejos: una propuesta intercultural a través de la educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, XIV, 49-63.

- Jaramillo, N., & McLaren, P. (2010). Las artes, la estética y la pedagogía crítica. En R. Gutiérrez-Pérez & C. Escaño, *Actas III Congreso Internacional de Educación Artística y Visual. Pensamiento Crítico y Globalización*. (pp. 37-60). Málaga: Spicum.
- Kottak, C. P. (2006). *Antropología cultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Saéz, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de educación*, 339, 859-881.
- Tomlinson, J. (1999). *Globalización y cultura*. Tlalnepantla: Oxford University Press.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En L. Tapia, J. Viaña, & C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

El mantenimiento de una estructura social de clases a través de los largometrajes de la colección «Los clásicos» Disney (1937-2016)

The maintenance of a classes' social structure through the films of Disney collection: «the classics» (1937-2016)

A manutenção de uma estrutura social de classes através dos longas-metragens da coleção «clássicos» da Disney (1937-2016)

VICENTE MONLEÓN OLIVA | Vicente.monleon.94@gmail.com
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA | ESPAÑA

Received · Recibido · Recebido: 12 de enero de 2020 | Accepted · Aceptado · Aceito: 14 de marzo de 2020

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2020.i03.05>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA

How to cite this article · Cómo citar este artículo · Como citar este artigo:

Monleón-Oliva, V. (2020). El mantenimiento de una estructura social de clases a través de los largometrajes de la colección «Los clásicos» Disney (1937-2016). *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 3, 76-94.

Resumen:

La cultura visual de la imagen y del audiovisual tiene un gran impacto en la configuración de identidades y en el desarrollo de personalidades, sobre todo, se destaca una mayor incidencia en el colectivo infantil, entendiéndose como el grupo de menores de 0-6 años quienes todavía están en un proceso evolutivo significativo para su progreso ulterior. A lo largo de la historia del arte se aprecian numerosos ejemplos que se esfuerzan por transmitir, defender y asentar una diferenciación en la estructura social de clases. Actualmente, dicha separación se materializa y perdura todavía en largometrajes de animación como los de la industria cinematográfica Disney. Debido a que hay una tendencia generalizada que recurre a estos como material de aula para que el colectivo estudiantil se

entretenga de manera pasiva, se propone analizar los mensajes que la colección "Los clásicos" Disney (1937-2016) transmite a través de sus películas en relación a la separación de la sociedad en clases; con el fin de compartir los resultados para que las plantillas docentes se replanteen el impacto que tienen y las consecuencias sociales que son capaces de generar cuando su uso no se acompaña de una alfabetización visual de calidad. Con todo, se remarca la importancia que tiene la introducción de la cultura visual de la imagen y del audiovisual como contenido de trabajo en la Educación Infantil.

Palabras claves: Cultura visual. Imagen. Audiovisual. Disney. Estructura social de clases.

Abstract:

The visual culture of the image and the audiovisual has a great impact on the configuration of identities and the development of personalities; above all, a greater effect in the children's group stands out, being understood as the group of children under 0-6 years who are still in a significant evolutionary process for their further progress. Throughout the history of art there are numerous examples that strive to transmit, defend and establish a differentiation in the social structure of classes. Currently, this separation is still materialized and stilled in animated films such as those of the Disney film industry. Because there is a general tendency that uses these as classroom material so that the student group is entertained passively, it is proposed to analyze the messages that the collection "The Classics" Disney (1937-2016) transmits through its films in relation to the separation of society into classes; in order to share the results so that the teaching staff reconsiders the impact they have and the social consequences that they are capable of generating when their use is not accompanied by quality visual literacy. However, it highlights the importance of the introduction of the visual culture of the image and audiovisual as a work content in Early Childhood Education.

Keywords: Visual culture. Image. Audiovisual. Disney. Social class structure.

Resumo:

A cultura visual da imagem e do audiovisual tem um grande impacto na configuração das identidades e no desenvolvimento das personalidades, sobretudo, há um maior impacto na população infantil, entendida como o grupo de crianças de 0 a 6 anos que ainda se encontram num processo evolutivo significativo para o seu progresso futuro. Ao longo da história da arte há inúmeros exemplos que se esforçam por transmitir, defender e estabelecer uma diferenciação na estrutura social das classes. Hoje, essa separação se materializa e ainda perdura em filmes de animação como os da indústria cinematográfica da Disney. Como existe uma tendência geral que utiliza estes filmes como material de sala de aula para o entretenimento passivo dos alunos, propomos analisar as mensagens que a coleção "Os Clássicos" Disney (1937-2016) transmite através de seus filmes em relação à separação da sociedade nas aulas, a fim de compartilhar os resultados para que os professores possam repensar o impacto que eles têm e as consequências sociais que são capazes de gerar quando seu uso não é acompanhado de uma alfabetização visual de qualidade. Contudo, a importância de introduzir a cultura visual da imagem e do audiovisual como conteúdo de trabalho na Educação Infantil é enfatizada.

Palavras-chave: Cultura visual. Imagem. Audiovisual. Disney. Estrutura de classe social.

1. Introducción

Este artículo de reflexión encuentra su justificación en el marco de una investigación de Tesis Doctoral. Este proceso se relaciona con la revisión crítica de una colección de 60 largometrajes "Los clásicos" Disney (1937-2016) entorno al concepto metafórico de maldad como aspecto que pervierte la existencia y que dificulta el avance de la sociedad hacia una consecución de los

derechos universales. Tras corroborar esta afirmación surgen las siguientes preguntas: ¿por qué las plantillas docentes insisten en utilizar recursos audiovisuales Disney? y ¿a qué se debe que este colectivo docente no diseñe materiales y actividades sobre Disney que contribuyan al desarrollo integral de quienes estudian de una manera activa y positiva para su formación y/o evolución?

A estos interrogantes se responde indicando que el desconocimiento y la ausencia de una formación y alfabetización visual de calidad a lo largo de su existencia es la causa que genera un desconocimiento de los mensajes perversos que transmite Disney, por ello no dudan en introducir la temática en sus aulas a partir del visionado de los filmes sin realizar los oportunos debates ni tertulias. Desde la investigación educativa y artística se pretende compartir una crítica reflexiva de este conjunto de películas respecto al tema de la estructura social de clases, para manifestar la peligrosidad que estos recursos audiovisuales tienen en relación con el mantenimiento de los sistemas democráticos.

Este es el objetivo principal de la investigación, es decir, conocer y manifestar cuál es la mentalidad Disney en relación con la estructura social de clases, saber cuáles son los mensajes que transmite a través de una de sus colecciones de animación; también determinar el impacto y consecuencias sociales que tiene la dispensación de dicha ideología en la realidad actual. Con todo, la pregunta de investigación de la que se parte es: ¿de qué manera Disney contribuye al mantenimiento de una estructura social de clases a través de largometrajes producidos a lo largo de un siglo con vigencia todavía en la cotidianidad?

2. La cultura visual en el marco contextual y sociológico actual. Influencia de la imagen

La humanidad recibe una gran cantidad de información visual a través de todo aquello que le rodea por medio de las distintas imágenes que envuelven su realidad. Por ejemplo, las existentes en los anuncios de televisión, los folletos de publicidad, las cartelas, las redes sociales, las ilustraciones de libros, los afiches en las paredes escolares, etc. ¿Cuál es la consecuencia directa de esta nueva distribución y acceso a la información? Como respuesta se destaca, de una manera inconsciente y paulatina, la configuración de unas formas de actuación, así como diversos patrones de conducta en quienes se nutren y reciben los mensajes (audio)visuales sin haber aprendido previamente a decodificarlos, criticarlos y cuestionarlos.

Concretamente, en la edad adulta este imaginario influye en la modificación de su identidad, aunque se presuponga ya configurada. Por ello, cuando se centra la atención en el colectivo infantil y estudiantil, quienes se encuentran en un proceso en activo de creación de identidades, todo este compendio de información les influye de una manera más directa, rápida y subconsciente (Duncum, 2007; Hernández, 2010). En cualquier caso, se precisa de una educación visual de calidad que enseñe a las personas en cualquier rango de edad a decodificar y reinterpretar los mensajes que el poder desea transmitir entre el grupo a quien desea sublevar.

Estas fuentes de información que afectan y configuran inconscientemente a las personas son, entre otras: el televisor que emite imágenes de tipo informativo, comerciales y de entretenimiento; las publicitarias que se encuentran en el entorno como las vallas gigantes, los

mupis o las marquesinas del transporte público; sin olvidar los escaparates de las tiendas pertenecientes al *visual merchandising*; el cine y/o las imágenes de internet (Acaso, 2006).

Consecuentemente, si en la sociedad actual la cultura visual tiene un gran impacto, es necesario plantearse la necesidad de introducirla como recurso en cualquier aula de Educación Infantil y así conseguir unos beneficios para la construcción de la identidad del colectivo estudiantil que está empezando su escolarización. Se centra la atención en el periodo vital de 0 a 6 años ya que es en el que la recepción de información tiene mayor peso en cuanto al desarrollo de la personalidad y confección de la identidad. Esta influencia a la que se hace referencia se relaciona con el concepto de imagen compartido por Acaso (2006):

Una imagen es un sistema de representación a través del lenguaje visual, es decir, es una construcción de carácter ficticio, entendiendo por ficción aquello que no es realidad. Sin adentrarnos en una complicada disertación filosófica para diferenciar entre lo que es la realidad y lo que no lo es; las imágenes son, hoy más que nunca, tergiversaciones intencionadas de la realidad, construcciones hechas por alguien para algo, en la mayoría de los casos con intenciones muy concretas. (p.15)

Partiendo de esta referencia se establece que dichas imágenes que bombardean constantemente a los individuos de una sociedad, en lo cotidiano, no deben ser tomadas como una representación objetiva de la realidad, sino como una interpretación creada por unas personas que quieren que el resto perciban la realidad de una forma determinada, para sus propios intereses, tanto personales, como empresariales y políticos.

Muy a pesar nuestro, lo cierto es que del discurso televisivo emana un impresionante componente formativo entre el público infantil y juvenil, ese mismo público que se convierte en el alumnado de nuestras aulas. [...] el papel del educador no consiste en enfrentarse a ningún código establecido, sino ayudar a entenderlo de manera crítica y reflexiva. (Huerta, 1999, p.4)

Con todo, se debe apostar por un impulso positivo desde las aulas de Educación Infantil, las cuales deben de favorecer la alfabetización visual, la educación en y para los medios de comunicación en una época ya tildada de postdigital (Jandric, Knox, Besley, Ryberg, Suoranta y Hayes, 2019). Así como también del conjunto de sonidos musicales que acompañan y envuelven a estas producciones ya que influyen y tienen su importancia como influjo de información (Alonso-Sanz y Romero-Naranjo, 2014).

3. La Disney separatista y clasista. Un ejemplo de perduración de una ideología defensora de la separación social entre clases a partir de los largometrajes de la colección cinematográfica de animación “Los clásicos” (1937-2016)

La productora Disney es una industria del cine que apuesta por unas estructuras sociales rígidas que dividen la población entre el grupo de poder y el colectivo opuesto que se subleva al primero; entablándose una lucha entre ambos bandos (Reguillo, 2005; Ros, 2007). "La cultura Disney define a los ciudadanos principalmente como consumidores y espectadores que

asumen valores conservadores e inmovilistas y no cuestionan el orden social" (Digón, 2006, p.166). De hecho, Marí-Sáez (1998) menciona en su trabajo esta visión jerarquizada que ofrece la compañía citada en sus creaciones, mostrándola como un suceso natural, cíclico e inamovible. Esperando construir una sociedad conformista y desesperanzada en la promoción de intentos para cambiar su situación vital en la comunidad (Digón, 2006). "Temas como el capitalismo y el imperialismo en las animaciones de Disney: su justificación de la avaricia, su mala lectura de la explotación, su punición ante los atrasados salvajes" (Guitlin, 2001, p.14). Con todo, resulta significativo compartir los estereotipos que Ros (2007) establece en cuanto a las clases sociales bajas, quienes son etiquetadas como perversas, amorales y carentes de ética. "Estereotipos que están presentes en nuestra sociedad: inmigrante económico = delincuente; [...] árabe = terrorista, fanático religioso; judío = tacaño; gitano = ladrón" (p.10).

Concretamente, ¿en cuántos y en qué largometrajes se presenta la variable de la estructura social de clases? A lo largo de los 60 largometrajes de la colección "Los clásicos" Disney (1937-2016) esta constante se aprecia en un total de 30 filmes. Estos son: *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937), *Fantasia* (Disney, 1940), *Bambi* (Disney, 1942), *La leyenda de Sleepy Hollow y el señor sapo* (Disney, 1949), *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951), *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955), *Merlín, el encantador* (Disney, 1963), *Mary Poppins* (Disney y Walsh, 1964), *El libro de la selva* (Disney, 1967), *Los Aristogatos* (Hibler y Reitherman, 1970), *Robin Hood* (Reitherman, 1973), *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977), *Los rescatadores* (Miller y Reitherman, 1978), *Tod y Toby* (Miller, Reitherman y Stevens, 1981), *Taron y el caldero mágico* (Hale, 1985), *Básil, el ratón superdetective* (Clements, Mattinson y Musker, 1986), *Oliver y su pandilla* (Gavin, 1988), *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989), *El rey león* (Hahn, 1994), *Mulan* (Coats, 1998), *Fantasia 2000* (Disney y Ernst, 2000), *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000), *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006), *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009), *Enredados* (Conli, 2010), *¡Rompe Ralph!* (Spencer, 2012), *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013), *6 héroes* (Conli, Lasseter y Reed, 2014), *Zootrópolis* (Spencer, 2015) y *Vaiana* (Shurer, 2016). A continuación, se reflexiona críticamente sobre la variable de la estructura social de clases y su materialización y representación en los 30 filmes indicados; promoviendo así una estética descolonial (Pérez, 2019). Concretamente, se atiende a los siguientes ítems: la diferenciación de dos espectros sociales opuestos, el uso de la imagen como promotora de diferencia social, la monarquía como forma política, la visión imperialista, el impulso positivo hacia quienes tienen el poder y la percepción idílica de la clase social elevada.

3.1. La diferenciación de dos espectros sociales opuestos

Se manifiesta como notorio en esta colección de largometrajes el ítem de la diferenciación de dos espectros sociales opuestos, ya que se etiqueta en un total de 15 largometrajes. Se destaca que es una constante a lo largo del siglo de existencia en el que se distribuye temporalmente esta colección, desde su primer filme hasta el último. Disney se esfuerza por diseñar en sus historias dos bandos sociales totalmente diferenciados y opuestos, estableciendo así un binomio social de poder-subelevación, dominio-esclavitud, incluso riqueza-pobreza. Se esfuerza por mantener esta concepción social que perdura en la realidad, potenciando la existencia de grupos sociales que siguen a sus superiores, líderes, monarcas, etc., sin cuestionarse ni enseñarles a criticar los mandatos y órdenes que reciben.

Por un lado, se atiende a la oposición generada entre quienes son monarcas y quienes son súbditos. Por ejemplo, en *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937) mientras que la soberana Grimhilde se presenta como la suprema monarca del reino, sus seguidores se tildan de "esclavos". En *Bambi* (Disney, 1942) todo el reino del bosque se dirige hacia este como "príncipe", le guarda respeto, le protege e incluso asisten a su nacimiento; de manera similar al respeto y distanciamiento que presentan con respecto al rey, únicamente Bambi debido a su condición real entabla conversación con su superior. En películas como *El libro de la selva* (Disney, 1967) o *El rey león* (Hahn, 1994) esta visión separatista de la sociedad se materializa con animales, siendo en la primera el tigre un soberano y tirano líder de la selva de la India, mientras que en la segunda es el león el animal presentado como admirable rey de la sabana africana. Esto mismo ocurre en *Robin Hood* (Disney, 1977) ya que se recurre al linaje de leones como figura para representar la realeza de Inglaterra en la Edad Media. Asimismo con el alcalde de la ciudad en *Zootrópolis* (Spencer, 2015) que es un león. También con Samson en *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006) presentado con las siguientes intervenciones: "lanzarles mi gran rugido", "y ahí estoy yo, frente al leopardo más grande y cruel", "¿te he contado cuando les borré de la cara las risitas a las hienas?", "y, ¿lo del cocodrilo?" y "capitán del equipo y ahora del barco". De hecho, resulta significativo y peligroso en términos de progreso social la manera en la que se achaca a algunas figuras cuando carecen de poder ni estatus social versus a la manera en la que se les acoge cuando asciende en la escala social, este es el caso de Vanellope, la joven protagonista de un juego de carreras, quien es sentenciada al rechazo cuando es tildada de *glitch*, pero exaltada por la ciudadanía cuando se descubre su verdadera condición de princesa en *¡Rompe Ralph!* (Spencer, 2012). Un último ejemplo de respeto a la soberanía real es el hallado en la reina Elsa de *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013).



Figura 1. Walt Disney (2015). Alcalde de Zootopía [Figura]. En *Zootrópolis* (Spencer, 2015)

Por otro lado, aparece el concepto de "líder" en estas películas, considerada como una persona a la que el resto de iguales o inferiores le siguen, guardándole respeto y sumisión. Disney justifica esta concepción atribuyendo una capacidad de liderazgo innata en quienes dirigen y una carencia de aptitudes para el cuestionamiento y la crítica hacia quienes ocupan escalones más altos de la estructura social. Por ello, siguen sus mandatos e indicaciones sin una reflexión previa. El primer largometraje en el que se dispensa dicha concepción es en *Fantasia* (Disney, 1940), concretamente en el cortometraje "La danza de las horas" ya que presenta diversos grupos de animales en los que siempre hay un miembro que dirige al resto y se le distingue por un complemento característico y único. Le sigue el filme *Los Aristogatos* (Hibler y Reitherman, 1970) con la pareja de sabuesos que viven en el campo. En dicho grupo hay uno que tiene preponderancia (Napoleón) mientras que el restante (Lafayette) sigue sus indicaciones simplemente. De hecho, se materializa con algunas intervenciones: "porque soy tu superior, solo por eso" y "un momento, yo soy el jefe y soy quien debe dar la orden". Esto mismo ocurre con Conejo cuando a Winnie y Piglet en *Winnie the Pooh* (Disney, 1977) tras recurrir a su capacidad oratoria para convencer a la pareja de animales de abandonar a Tigger en el bosque y obligarle a que cese su actividad de brinco.



Figura 2. Walt Disney (1940). Líder de los aligátore con tocado en la cabeza y grupo de seguidores [Figura]. En *Fantasia* (Disney, 1940)

Asimismo, en relación con este ítem se manifiesta también una diferencia entre bandos sociales justificada en términos económicos y de renta. Disney es una fiel defensora de los derechos capitalistas de las personas adineradas, ya que son estas quienes posibilitan las producciones

de muchos de sus largometrajes, además es el colectivo social en el que el propio director y creador Walter Disney se ubica. De hecho, esta separación económico-social es una constante y se repite en numerosos ejemplos de la colección. En el caso de *La leyenda de Sleepy Hollow* (Disney, 1949) con el cortometraje de "El seño sapo" se materializa con una distinción en el vocabulario y con expresiones utilizadas para dirigirse a cada colectivo. Por ello, se recurre a cultismos de la lengua cuando la conversación se dirige hacia Sr. Toad, pero se opta por expresiones más despectivas con respecto a otros colectivos menos adinerados "ese gitano Cirilo". Este patrón lingüístico se repite en *Básil, el ratón superdetective* (Clements, Mattinson y Musker, 1986). Básil y Dawson pertenecen a la clase social elevada de la Inglaterra de principios de siglo XX, por ello utilizan un registro normativo en sus conversaciones, a excepción de cuando se introducen en los suburbios de la ciudad buscando al grupo de delincuentes: "recuerde Dawson que somos del bajo mundo". Al igual que en este filme, en *6 héroes* (Conli, Lasseter y Reed, 2014) se materializa esta diferenciación con la descripción de dos barrios económicamente diferenciados. Cuando se posiciona la mirada en los largometrajes de animales, esta diferenciación económica se plasma en quienes son de raza pura y viven en hogares acomodados, mientras que quienes son mestizos y viven en las calles o perreras se les considera y destinan escalones sociales bajos. Los ejemplos más destacados son *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955) y *Oliver y su pandilla* (Gavin, 1988).



Figura 3. Walt Disney (1988). Georgette versus animales callejeros [Figura]. En *Oliver y su pandilla* (Gavin, 1988)

También se distinguen los bandos sociales dependiendo de la profesión que desarrollen las figuras. Con esta faceta, Disney muestra su componente separatista y juicioso, de una manera sesgada, tras considerar y atribuir mayor importancia y reconocimiento social de unas profesiones frente a otras, dignificando a unas e infravalorando a otras. Por ejemplo, en *Merlín, el encantador* (Disney, 1963) Grillo es un sirviente y ayudante de escudero mientras que su hermanastro legítimo es un caballero: "Soy un pobre huérfano y un caballero debe ser de clase noble". Otras profesiones como la policía queda exaltada, por ello cuando Bert de *Mary Poppins* (Disney y Walsh, 1964) pide un cobro a la audiencia tras la interpretación de canciones,

prescinde de la caridad del guardia, teme que le arreste por su condición callejera, de hecho lo indica con la siguiente intervención: "¡Ah no, usted no, usted gratis!". En *Los rescatadores* (Miller y Reitherman, 1978) genera un gran revuelo en la Sociedad de Salvamente Eficaz la decisión de Miss Bianca, representante de Hungría, respecto a que Bernardo, el conserje de dicho lugar, sea su acompañante en la misión de rescate de Penny; tal y como entiende Disney la sociedad, no es posible la mezcla de personas pertenecientes a escalas sociales diferentes: "una dama y un conserje, ¡cielos, qué combinación!". Esta visión social Disney también aparece reflejada en *Taron y el caldero mágico* (Hale, 1985) con el asombro de Elena hacia Taron cuando descubre que este es un porquero y no un caballero, ya que de acuerdo con las enseñanzas recibidas de corte estamental, un hombre de su condición no tiene dotes para salvar a una princesa. Asimismo, se rescata la profesión de Shang en *Mulan* (Coats, 1998) como general de las tropas de China, gracias a la cual adquiere su reconocimiento y prestigio social.



Figura 4. Walt Disney (1978). Bianca como dama versus Bernardo como conserje [Figura]. En *Los rescatadores* (Miller y Reitherman, 1978)

Otras manifestaciones de la diferenciación de dos espectros sociales son las presentadas a continuación. Por una parte, el condicionante de la edad. Disney entiende, de una manera un tanto cuestionable, que aquellas personas pertenecientes a la madurez son aquellas con una experiencia mayor y que por tanto son privilegiadas con determinados beneficios. Por ello, en *Tod y Toby* (Miller, Reitherman y Stevens, 1981), cuando Toby es un cachorro queda relegado a viajar en la parte trasera del vehículo de su dueño, mientras que el jefe es quien le acompaña en los asientos delanteros como su copiloto y así se lo comunica su superior: "tú vas atrás novato, tienes que ganar el derecho de viajar aquí". Por otra parte, la raza como diferenciadora de clases sociales. La Disney racista eleva el poder de quienes pertenecen al linaje blanco mientras que achaca a quienes se relacionan con el negro. Tiana como mujer negra en *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009) tiene serias dificultades para convertirse en mujer de negocios con la apertura de su restaurante de lujo, mientras que su amiga y noble Charlotte dispone de riquezas para cumplir sus sueños.



Figura 5. Walt Disney (2009). Tiana como ejemplo de la raza negra perteneciente a la clase trabajadora [Figura]. En *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009)

Finalmente, Disney perdura en sus creaciones audiovisuales una concepción hereditaria del poder, según la cual no se necesitan más aptitudes para liderar a un conjunto de personas que disponer y pertenecer a una familia con poderío. Por ello, en *Vaiana* (Shurer, 2016) ella es la única mujer capaz de devolver la tranquilidad a las islas de los mares del sur de Indonesia, ella es la hija del jefe de la tribu. Con mensajes como este, se potencia una visión conformista en la sociedad que niega la posibilidad a que valores como el trabajo, el esfuerzo y el tesón sean implementados por la ciudadanía para mejorar su calidad y condición de vida; según el mensaje sesgado y erróneo Disney únicamente es posible disponer de privilegios si se nace en una familia que ya dispone de estos.



Figura 6. Walt Disney (2016). La coronación de Vaiana [Figura]. En *Vaiana* (Shurer, 2016)

3.2. El uso de la imagen como promotora de diferencia social

La imagen es un refuerzo utilizado desde sus orígenes para la transmisión de mensajes, ideologías y mentalidades. De hecho, en el audiovisual es el recurso básico que acompaña al discurso, complementándolo e incluso en ocasiones relegándolo a un segundo plano. Concretando en la estructura social de clases como variable analizada, criticada y discutida en esta colección de filmes Disney, se advierte que hay un total de 5 en los que la idea de binomio escalón social alto-bajo se materializa con fotogramas que transmiten esta concepción de una manera visual y directa.

Por un lado, en *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937) la reina Grimhilde ocupa las alcobas de las torres más elevadas de su castillo. No obstante, cuando se transforma en mujer de edad avanzada para engañar a su hijastra desciende a las mazmorras de dicha fortificación, transmitiendo así una idea visual de descenso en la escala social de clases. Este concepto de altura e idea de declive se aprecia en el largometraje *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1950) cuando tanto ella como el resto de animales corre alrededor de una roca situada a orillas del mar – situación que conlleva que continuamente se mojen – a excepción de Dodo el ave que les lidera y que se ubica en la cima de peñasco calentándose con una fogata, quien evidentemente sí que se seca y calienta. De esta manera, se ejemplifica de una forma visual como la clase social alta ubicada en la cima, mientras que la baja al ras del suelo.



Figura 7. Walt Disney (1951). Ejemplo visual de la escala social de clases. En *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951)

Por otro lado, la grandeza de unos grupos frente a otros se representa con el tamaño que Disney diseña en sus figuras. En el caso de *Bambi* (Disney, 1942), el rey del bosque es el único animal de tamaño superior al resto, para transmitir así una idea de grandeza en su ser.



Figura 8. Walt Disney (1942). La grandeza relacionada con el poder [Figura]. En *Bambi* (Disney, 1942)

Con todo, en *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009) y *6 héroes* (Conli, Lasseter y Reed, 2014) hay un recorrido visual de la ciudad en la que se divide esta en barrios. Los más altos o ubicados en la cima de las colinas corresponden con los de las clases sociales altas y con privilegios, mientras que los bajos con los de aquellas personas sublevadas y que limitan su existencia a acatar las órdenes que sus superiores les imponen.

3.3. La monarquía como forma política

A la Disney separatista, capitalista, racista y doctrinal se le añade como característica el impulso que ofrece a la defensa de la monarquía como forma política idílica de control social. La mentalidad de la productora trabaja en sus largometrajes por ofrecer un impulso positivo a esta forma de gobierno. Se conoce que hay una gran cantidad de largometrajes en esta colección en la que las figuras protagonistas pertenecen a la realeza. No obstante, no simplemente se recurre a estas para analizar el conjunto desde la variable de la estructura social de clases, como ya realizan otras investigaciones (Gómez, 2017; Casado, 2018), sino que se detiene la atención en aquellos ejemplos que suponen una verdadera diferenciación e impedimento para el progreso social. Concretamente se etiqueta esta característica monárquica en 7 largometrajes.

El primer ejemplo de esta superioridad real reside en *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951) contemplándose una visión autoritaria en esta forma de gobierno. De hecho, se realiza un juicio contra Alicia para valorar si es la responsable de actos contra la corona o por el contrario probar su inocencia. No obstante, dicho juicio se aleja de la idea reflejada de este en una sociedad democrática y es sentenciada por la propia reina. Tal y como comenta el gato risón: "solo se puede saber lo que dispone la reina". A este le sigue el filme *Robin Hood* (Disney, 1973) en el que también aparece la figura totalitaria del rey y defendida como válida; así como *Básil, el ratón superdetective* (Clements, Mattinson y Musker, 1986) con el ejemplo real de la reina de Inglaterra, *El rey león* (Hahn, 1994) con una estructural animal en la sabana para ejemplificar la organización monárquica, *Enredados* (Conli, 2010) con la siguiente intervención: "pasaron los siglos y en menos que canta un gallo nació un reino; el reino lo gobernaban unos reyes queridos por todos"; o *¡Rompe Ralph!* (Spencer, 2012). Destaca el caso de *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989) ya que hay intervenciones que exaltan el poder y la superioridad del rey Tritón con respecto al resto de habitantes del océano: "el soberano del reino de las sirenas" y/o "su real majestad el rey Tritón".



Figura 9. Walt Disney (2012). La princesa Vanellope y la ciudadanía de su juego [Figura]. En *¡Rompe Ralph!* (Spencer, 2012)

3.4. La visión imperialista

Paralelamente a la tendencia monárquica de esta industria de cine de animación también se manifiesta una apuesta por el imperialismo como modelo de gobierno ideal para la sociedad. Esta tendencia se recoge en dos filmes. Concretamente, *Mulan* (Coats, 1998) y *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000). De hecho, en ambas películas se habla de imperios y los castillos medievales se sustituyen por palacios de culturas antiguas como la china y la inca

respectivamente. La defensa de esta política como correcta y esperanzadora contradice los postulados del progreso social, ya que parte de una mentalidad basada en la conquista, la guerra y la lucha entre territorios para ampliar las zonas de poder y control social.



Figura 10. Walt Disney (2000). Palacio de Kuzco en el imperio inca [Figura]. En *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000)



Figura 11. Walt Disney (1998). Palacio del imperio chino [Figura]. En *Mulan* (Coats, 1998)

3.5. El impulso positivo hacia quienes tienen el poder

El impulso positivo hacia quienes tienen el poder se etiqueta en el filme *Fantasia 2000* (Disney y Ernst, 2000) concretamente en el cortometraje "Rhapsody in blue". Cuando el hombre arruinado se debate entre robar una manzana para no desfallecer de hambre o devolverla, aparece un policía y se enoja por el comportamiento de hurto que piensa que está maquinando el varón. No obstante, es este quien acaba mordiendo dicha fruta. Muchos privilegios perduran en base a este tráfico de influencias, por lo que es necesario educar al colectivo infantil para que se desarrolle como ciudadanía en pro de la igualdad y en contra de las discrepancias sociales y abusos de poder que todavía perduran en un ámbito occidental.



Figura 12. Walt Disney (2000). La policía abusando de su poder [Figura]. En *Fantasia 2000* (Disney y Ernst, 2000)

3.6. La percepción idílica de la clase social elevada

La característica de la percepción idílica de la clase social elevada aparece en el largometraje *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955). Todo el filme es un compendio de características propias del mundo occidental, entendiendo esa esfera social de gente adinerada y burguesa apartada del resto de mundo ajetreado y precario. No se muestra la alteridad, ya que tampoco conviene darla a conocer entre el grupo de personas acomodadas. En el filme se dice: "en el mundo hay armonía y alegría", aunque falta matizar que solo se ofrece en los millonarios barrios norteamericanos; no es una situación extrapolable al resto del mundo.

4. Consideraciones finales

Como reflexión final, tras la crítica de la estructura social de clases defendida por la productora Disney en su colección "Los clásicos" (1937-2016) se aprecian las siguientes constantes:

- Hay una tendencia histórica en la industria en diferenciar dos bandos sociales totalmente opuestos entre los que según su visión no es posible o no debe serlo la combinación entre sus miembros ni el paso de un escalón a otro. Por ello, se manifiesta una predisposición de corte estamental. Tras esta situación se presentan diversas explicaciones, entre otras: la defensa del capitalismo como política económica, la ideología monárquica y/o la edad como condición *sine qua non* del respeto y poder que posee una persona. No obstante, esta visión defendida, recreada y transmitida por Disney dificulta un progreso social hacia el desarrollo de comunidades en las que la ciudadanía tiene más oportunidades y desarrolla un empoderamiento mayor.
- Se manifiesta una relación entre el concepto de "poder" con su ubicación en los lugares más elevados, coincidiendo también con la estructura de la pirámide social. Todo ello queda reflejado a través de imágenes en los filmes en los que aparecen elevados castillos, monarcas situados en tronos altos, etc.
- Consecuentemente, partiendo de estas dos conclusiones, Disney defiende una monarquía como política idílica para asegurar el control social. Según esta productora esta es una opción válida que asegura el progreso. No obstante, se reflexiona sobre la ausencia de otras formas de poder como legítimas también para los territorios, transmitiendo así un único modelo político en quienes consumen los largometrajes y, manifestando nuevamente, una forma de adoctrinamiento político-social.
- En paralelo a este ímpetu que defiende la recopilación de todos los poderes del estado en una persona, simplemente por herencia familiar y sin una preparación previa al respecto; se añade la visión de la Disney imperialista. Según esta se presenta como válida una forma de poder que atenta contra la integridad de la alteridad, de la cultura diversa y de la multiplicidad de razas y etnias. De hecho, de manera opuesta se tolera una forma de gobierno que utiliza la fuerza, represión y guerra como una manera de expansión. Este mensaje también necesita una reflexión y crítica, sobre todo partiendo de la manera en la que influye en el colectivo infantil consumidor de estos productos.

- Finalmente, con independencia de exaltar unas formas de gobierno versus otras, incluso de manifestar la necesidad de separación social en bandos por una cuestión económica y de estatus; se critica que se deposite únicamente la virtud en quienes son portadores del poder, al tiempo que se achaca a quienes deben sublevarse a las imposiciones que se emiten desde arriba. Esta es una forma más de control y represión social que debe ser eliminada de las estructuras sociales y comunitarias.

Con todo, una vez compartidas las pretensiones Disney a través de sus producciones de animación en una colección producida a lo largo de un siglo, es necesario plantear la importancia de compartir estos resultados entre quienes consumen estos audiovisuales de manera pasiva y sin reflexión al respecto. Se les está incidiendo en el desarrollo de una mentalidad e ideología política sin cuestionamiento y de manera subversiva. Especialmente, se apuesta por una educación del audiovisual y de la imagen de calidad en la educación española que se inicie en la Educación Infantil y que sirva como motor de cambio social, favoreciendo así la alfabetización visual. Esta es la única posibilidad de liberación de los lastres que generan y que conllevan los medios de comunicación de masas tanto históricos como modernos.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Acaso, M. (2006). *Esto no son las Torres Gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Alonso-Sanz, A. y Romero-Naranjo, F. J. (2014). Uso de los anuncios televisivos como recurso didáctico en las disciplinas artísticas. Las 'panaderas' XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria 2014. *El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad*. Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante.
- Ashman, H. y Musker, J. (productores) y Clements, R. y Musker, J. (directores). (1989). *La sirenita* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Casado, L. (2018). El fantástico mundo heteropatriarcal de Disney. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 4(2), 1-16.
- Clements, R., Mattinson, B. y Musker, J. (productores) y Clements, R., Mattinson, B., Michener, D. y Musker, J. (directores). (1986). *Básil, el ratón superdetective* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios y Walt Disney Pictures.
- Coats, P. (productor) y Cook, B. y Bancroft, T. (directores). (1998). *Mulan* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Conli, R., Lasseter, J. y Reed, K. (productores) y Hall, D. y Williams, C. (directores). (2014). *6 héroes* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios.
- Conli, R. (productor) y Greno, N. y Howard, B. (directores). (2010). *Enredados* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios.

- Del Vecho, P. y Lasseter, J. (productores) y Buck, C. y Lee, J. (directores). (2013). *Frozen: el reino de hielo* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios y Walt Disney Pictures.
- Del Vecho, P. y Lasseter, J. (productores) y Clements, R. y Musker, J. (directores). (2009). *Tiana y el sapo* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Digón, P. (2006). El caduco mundo de Disney: propuesta de análisis crítico en la escuela. *Comunicar*, 26, 163-169.
- Disney, R. E. y Ernst, D. W. (productores) y varios directores (directores). (2000). *Fantasia 2000* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Disney, W. (productor) y Algar, J., Armstrong, S., Beebe, F., Ferguson, N., Handley J., Hee, T., Jackson, W., Kuske, H. y Roberts, B. (directores). (1940). *Fantasia* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y RKO Pictures.
- Disney, W. (productor) y Algar, J., Armstrong, S. Hand, D., Heid, H., Roberts, B., Stterfield, P. y Wright, N. (directores). (1942). *Bambi* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Disney, W. (productor) y Algar, J., Geronimi, C. y Kinney, J. (directores). (1949). *La leyenda de Sleepy Hollow y el señor sapo* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Disney, W. (productor) y Cottrell, W., Hand, D., Morey, L., Pearce, P. y Sharpsteen, B. (directores). (1937). *Blancanieves y los siete enanitos* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Disney, W. (productor) y Geronimi, C., Jackson, W. y Luske, H. (directores). (1951). *Alicia en el País de las maravillas* [Cinta cinematográfica]. Reino Unido y Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Disney, W. (productor) y Geronimi, C., Jackson, W. y Luske, H. (directores). (1953). *Peter Pan* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Disney, W. (productor) y Geronimi, C., Jackson, W. y Luske, H. (directores). (1955). *La dama y el vagabundo* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Disney, W. (productor) y Reitherman, W. (director). (1963). *Merlín, el encantador* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Disney, W. (productor) y Reitherman, W. (director). (1967). *El libro de la selva* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Disney, W. (productor) y Reitherman, W. (director). (1977). *Lo mejor de Winnie the Pooh* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Disney, W. y Walsh, B. (productores) y Stevenson, R. (director). (1964). *Mary Poppins* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.

- Duncum, P. (2007). Aesthetics, Popular Visual Culture, and Designer Capitalism. *International Journal of Art & Design Education*, 26 (3), 285-295.
- Flynn, B. y Goldman, C. (productores) y Williams S. (director). (2006). *Salvaje* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y CORE Feature Animation.
- Fullmer, R. (productor) y Dindal, M. (director). (2000). *El emperador y sus locuras* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Buena Vista Distribution.
- Gavin, K. (productor) y Scribner, G. (director). (1988). *Oliver y su pandilla* [Cinta cinematográfica]. Canadá: Walt Disney Pictures.
- Gómez, I. (2017). Princesas y príncipes en las películas Disney (1937-2019). Análisis de la modulación de la feminidad y la masculinidad. Filanderas. *Revista Interdisciplinar de Estudios Feminista*, 2, 53-74.
- Guitlin, T. (2001). *La Tersa Utopía de Disney*. Letras Libres, 3(28), 12-16.
- Hale, J. (productor) y Berman, T. y Rich, R. (directores). (1985). *Taron y el caldero mágico* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Hahn, D. (productor) y Allers, R. y Minkoff, R. (directores). (1994). *El rey león* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios y Walt Disney Pictures.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Hibler, W. y Reitherman, W. (productores) y Reitherman, W. (director). (1970). *Los Aristogatos* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Huerta, R. (1999). Imágenes que nos suenan. Aprender a conocer los sonidos del cine y la televisión. *Revista Eufonía*, 16, 65-72.
- Jandrić, P., Jeremy, K., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J. y Hayes, S. (2019). Ciencia postdigital y educación. *Communiars*, 2, 11-21.
- Marí-Sáez, V. M. (1998). Una lectura de "El Rey León": la educación audiovisual en la era del pensamiento único. *Educación y Medios*, 7, 45-52.
- Miller, R. W. y Reitherman, W. (productores) y Lounsbery, J. y Reitherman, W. (directores). (1978). *Los rescatadores* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Miller, R. W., Reitherman, W. y Stevens, A. (productores) y Berman, T. y Rich, R. (directores). (1981). *Tod y Toby* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: The Walt Disney Company y Walt Disney Animation Studios.
- Pérez, I. (2019). La experiencia estética popular: elementos para la acción descolonial. *Communiars*, 2, 98-115.
- Reguillo, R. (2005). *Nosotros y los miedos a la construcción política y cultural de los sentimientos*. Argentina: FLACSO.

- Reitherman, W. (productor) y Reitherman, W. (director). (1973). *Robin Hood* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Ros, N. (2007). El film Shrek: una posibilidad desde la educación artística para trabajar en la formación docente la lectura de la identidad y los valores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(6), 1-12.
- Shurer, O. (productor) y Clements, R. y Musker, J. (productor). (2016). *Vaiana* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Animation Studios.
- Spencer, C. (productor) y Bush, J., Howard, B. y Moore, R. (directores). (2015). *Zootrópolis* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Animation Studios.
- Spencer, C. (productor) y Moore, R. (director). (2012). *¡Rompe Ralph!* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios.

Difusión de la historia del arte desde Youtube. Observación participante para el análisis de la repercusión de los prosumidores en la cultura digital

Dissemination of art history from Youtube.
Participant observation for the analysis of the impact of prosumers in digital culture

Divulgação da história da arte do Youtube.
Observação participante da análise do impacto dos prosumidores na cultura digital

CECILIA MONTES DE OCA FIOL | cemofi@msn.com

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA. UNED | ESPAÑA

Received · Recibido · Recebido: 19 de enero de 2020 | Accepted · Aceptado · Aceito: 14 de marzo de 2020

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2020.i03.06>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA

How to cite this article · Cómo citar este artículo · Como citar este artigo:

Montes de Oca, C. (2020). Difusión de la historia del arte desde Youtube. Observación participante para el análisis de la repercusión de los prosumidores en la cultura digital. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*,3, 95-114.

Resumen:

El centro de análisis de este estudio tiene como objetivo ubicar y clasificar los elementos que están presentes en la difusión de la historia del arte, como son prosumidor, audiencia activa, cultura digital y la plataforma de YouTube, debido al desplazamiento del consumo cultural clásico (museos, galerías, etc.) hacia medios indirectos de difusión en Internet. YouTube ha favorecido la producción de contenidos audiovisuales culturales, lo que ha llevado a difundir, de manera cercana y digerible, el conocimiento que pertenece a los educados en arte, de modo que la apropiación de conocimiento

significativo es menor en su dimensión tradicional y cada vez más en los medios audiovisuales, ganando terreno en la difusión de conocimiento.

Se analizaron 7 cuentas no institucionales en español por medio de la observación participante, metodología adecuada para obtener información de las producciones audiovisuales y de las acciones de sus integrantes acontecidas en la plataforma durante el periodo comprendido del 1 de mayo al 10 de agosto del 2019.

Palabras claves: Difusión. Historia del arte. Observación participante. Prosumidores. Cultura digital. YouTube.

Abstract:

The center of analysis of this study aims to locate and classify the elements that are present in the dissemination of art history, such as prosumer, active audience, digital culture and the YouTube platform, due to the displacement of traditional cultural consumption (museums, galleries, etc.) towards indirect means of diffusion on the Internet. YouTube has boosted the production of cultural audiovisual content, which has led to disseminate, in a close and digestible way, the knowledge that belongs to those educated in art, so that the scope of this information through social media is becoming more relevant than that consulted through more traditional sources.

Seven non-institutional accounts in Spanish were analyzed through participant observation, an appropriate methodology to obtain information from audiovisual productions and the actions of its members that took place on the platform during the period from May 1 to August 10, 2019.

Keywords: Dissemination. Art history. Participant observation. Prosumers. Digital culture. YouTube.

Resumo:

O centro de análise deste estudo tem como objetivo localizar e classificar os elementos presentes na disseminação da história da arte, como prosumer, público ativo, cultura digital e plataforma do YouTube, devido ao deslocamento do consumo cultural clássico (museus, galerias etc.) para meios indiretos de difusão na Internet. O YouTube favoreceu a produção de conteúdo audiovisual cultural, o que levou a disseminar de maneira íntima e digerível o conhecimento que pertence aos educados em arte, para que a apropriação de conhecimento significativo seja menos em sua dimensão tradicional e cada vez mais meios audiovisuais, ganhando espaço na disseminação do conhecimento.

Sete contas não institucionais em espanhol foram analisadas por meio da observação participante, metodologia adequada para obter informações sobre produções audiovisuais e as ações de seus membros que ocorreram na plataforma no período de 1 de maio a 10 de agosto de 2019.

Palavras-chave: Divulgação. História da arte. Observação participante. Prosumers. Cultura digital. YouTube.



Figura 1. Elaboración propia a partir de la imagen *Un bar aux Folies Bergère* de Édouard Manet, 1882.

1. Introducción

Las obras de artistas y su difusión han estado condicionadas por los museos, academias, fundaciones, galerías y centros de exposiciones; en la actualidad, las redes sociales son la pieza clave de Internet, siendo un medio de comunicación e información, convirtiéndose en una herramienta eficaz para divulgar obras de arte, contar las biografías de los artistas, analizar sus obras o para hablar de su contexto; de esta manera, los museos e instituciones relacionadas con el arte han creado cuentas en redes sociales para tener un contacto directo con el público, donde el usuario al mantenerse activo ayuda a construir la cultura digital, convirtiéndose en divulgadores y prosumidores culturales.

YouTube¹ es un sitio web dedicado a almacenar vídeos que cuenta con más de 1000 millones de usuarios activos. Parte de su valor reside en su portabilidad; las estadísticas demuestran que el 70% de las reproducciones proviene de móviles, principalmente público entre los 16 y 24 años, el cual antepone el uso de YouTube sobre Snapchat e Instagram², debido a que prefiere la variedad y reproducción instantánea de contenido en streaming. Esta plataforma tiene dos tipos de usuarios: los consumidores y los youtubers, quienes son prosumidores influyentes en

¹ YouTube para la prensa (2019), Recuperado el 10/12/19 de <https://www.youtube.com/about/press/>

² Estadísticas para YouTube Hootsuite España. (2019). Recuperado el 10/12/2019 de <https://blog.hootsuite.com/es/estadisticas-de-youtube/>

los mensajes audiovisuales, por lo que resulta importante observar el compromiso que adquieren al divulgar la historia del arte, considerando las características de la plataforma y del vídeo como herramienta para difusión y aporte a la cultura digital. Aparici y García (2018), señalan que: "el poder del prosumidor como participante significativo en la narrativa de los relatos y la construcción de los mensajes en los medios digitales, lo cierto es que la prosumición protagoniza procesos de comunicación claramente verticales y que modifican muy poco la unidireccionalidad y estructura jerárquica manifiesta en los mass media" (p.74).

La pregunta que origina este trabajo es: ¿en qué medida la divulgación de la historia del arte que realiza el prosumidor de YouTube repercute en la cultura digital?

Derivando la siguiente hipótesis: la divulgación de la historia del arte en el siglo actual avanza hacia una relación más estrecha y dialéctica entre los prosumidores y la cultura digital.

De la cual se plantean los siguientes objetivos:

- Objetivo Primario: Situar y jerarquizar los elementos dinámicos que están presentes en la divulgación de la historia del arte en el contexto de la cultura digital, bajo la delimitación de la plataforma de YouTube.
- Objetivos Secundarios:
 - OS 1. Describir los factores relevantes para la elaboración de contenido audiovisual de la historia del arte para YouTube.
 - OS 2. Determinar si el vídeo y la plataforma de YouTube son un medio adecuado para divulgar el arte y su historia.
 - OS 3. Estimar el perfil apropiado de prosumidor para que la divulgación de historia del arte sea efectiva.

2. Fundamentos teóricos

Aprender del arte y de su historia invita a la reflexión y a la empatía del hombre en sus actos, porque en sus obras quedan la evidencia de sus guerras, factores personales, políticos, sociológicos o religiosos a través de sus estilos, técnicas y soportes. Mukarovsky, (1934), señala que: "una obra artística no funciona en tanto que es artística, sino también como "palabra" que expresa el estado de ánimo, la idea, el sentimiento" (p.37); hablar del arte no es algo pasado, que ya está hecho y que sólo debe ser transmitido, se debe descubrir al ser humano como artista y la obra que realiza, en un proceso continuo de actos que se hacen todos los días. Aprender de las expresiones artísticas es emocionarse, leer sus signos y reflexionar para percibir con un mayor grado de conciencia los estímulos visuales, por esta razón, estudiar sobre historia del arte ayuda a observar, interpretar, desarrollar nuevas ideas y comunicar mensajes.

Algo ha cambiado, señala Brea (1991), "los nuevos dispositivos de difusión que articulan la recepción de la obra de arte habían sentenciado su desvanecimiento" (p.6), los valores del arte son modificados por el impacto de las nuevas tecnologías, "del viejo aura³ elevado por la fe, a la fría decisión seducida de participación ceremonial en el consumo mediático, eléctrico que da un nuevo signo a la experiencia estética" y al espectáculo de masas. Por su parte, Prada (2012) afirma que "la historia del arte es en nuestros días cada vez más —terrible desgracia— la historia de sus «aparatos», agentes mediadores y dispositivos institucionales." (p.170). Su apreciación acerca a una mirada profunda del ver y de la conectividad digital que, gracias a la cultura en la red, el usuario consume, crea, produce, entre un espacio público y privado cada vez más visible, sin límites para mostrar su propia intimidad montando un espectáculo a la vista en las redes sociales.

Zafra (2015) recalca el poder de Google, que todo lo sabe, de la especialización en lo prosaico y en la afición escondida del comer, cantar, o instalar programas de los youtubers por lo que sugiere se profundice en potenciar la crítica y estética en la práctica artística desde la educación.

2.1 La cultural digital

Bauman (2013) considera que la cultura ha dejado de ser patrimonio de una élite para ser mercancía que seduce a los clientes sin necesidad de ilustrarlos o "ennoblecerlos", porque hoy la cultura se asemeja a una gran tienda con estantes donde se exponen bienes deseables, haciendo que el arte sea un objeto de consumo más; la cultura fue concebida para educar y refinar las costumbres cuando a los filósofos de la Ilustración les correspondió "ilustrar" y "cultivar" al pueblo, pero en una sociedad de consumo se crean nuevas necesidades que sólo sirven para brindar fama a los "elegidos", por medio de "retuits", en una cultura contemporánea que se construye en el ciberespacio.

Internet tiene el potencial equivalente a lo que fue la máquina de vapor o el motor eléctrico en la época industrial, dado que permite distribuir y utilizar información dentro de un "proceso" social, en un "entorno institucional particular" de ideas, valores, intereses y el conocimiento de sus "creadores originales", donde se estrecha la relación entre el "prosumo" y los medios sociales o participativos, Castells (2000), señala que "por primera vez en la historia, la mente humana es una fuerza productiva directa, no sólo un elemento decisivo del sistema de producción." (p.62).

El desarrollo científico y tecnológico da paso a la cultura digital con transformaciones que han surgido de las nuevas TICs; como refiere Lévy (2007), esto lleva a considerar otras formas de abordar la educación porque actualmente las producciones artísticas se crean por el acceso a la producción, distribución y consumo de la información en red, como señala Rodríguez (2010), haciendo que se desarrollen nuevas formas de pensar, crear e interpretar el arte; ejemplo de esto es el programa desarrollado por el Ministerio de Cultura y Deporte donde en España, se desarrolla una red digital de colecciones de museos CER.ES⁴ que cuenta con la

³ ¿Qué es el aura?, Para W. Benjamín (2003), es aquello que hace única a cada obra de arte.

digitalización documental de 71 museos. Por esto para Rodríguez (2016), las "humanidades digitales" han dado un "giro" al digitalizar y archivar el patrimonio museístico. Por su parte, Echeverría (2009) propone preservar elementos contenidos en "la danza y la música, para que sus expresiones, movimientos, melodías y cantos, puedan ser conservadas en formato electrónico y copiadas fácilmente" (p.562), entendiendo que de esta manera se facilita la gestión, uso y conservación de documentos a través del tiempo.

2.2 La prosumisión

En 1980 Alvin Toffler⁴ profetizó que el consumo se integraría con la producción, distribución e intercambio de mercancía en manos de la gente común y que la industrialización sería auto-personalizada y liderada por el prosumidor; Aparici & Marín (2018) señalan que el término prosumidor supone el modelo económico del ámbito del marketing en la industria de los medios en el mundo digital.

2.3 La prosumisión y el arte

La influencia de los movimientos artísticos del siglo XIX son la antesala de transformaciones en términos de creación, difusión e interacción en un mundo dinámico e inestable, donde influencias como la fotografía, el cine, la radio, el automóvil, los aviones, sirvieron como inspiración y sensibilidad artística a las vanguardias que replantearon los conceptos del arte, favoreciendo la prosumición y la expresividad de los artistas, logrando, de esta manera, trascender en una época de experimentación. Nakajima (2012), en su artículo "Prosumption in Art", señala que las influencias de estilos e ideas de unos artistas sobre otros, son procesos importantes de prosumición dadas en la actividad social colectiva de negocio y en las relaciones entre el artista y la audiencia: "La prosumición en el arte, así como sus precursores históricos, ha comenzado a deconstruir el mito romántico al difuminar la línea que separa a los artistas creativos de sus espectadores o audiencias" (p.551), porque el artista es quien "produce", y el espectador "consume", agregando sus conocimientos, experiencias, emociones y sensaciones, haciendo que en el "acto de ver", se consuma el círculo del "acto creativo del arte".

Este acto puede observarse con los artistas Braque y Picasso⁵, quienes realizaron investigaciones y debates con el fin de explorar todas las posibilidades del arte, colocando partes de objetos en el lienzo en un acto de "producir", para que el espectador, al verlo, "construya" este objeto e interprete la propuesta del artista. Este esfuerzo intelectual derivó en el cubismo analítico (1908) lo cual complicó la actuación del público, acostumbrado a emocionarse con las obras de los artistas.

⁴ Toffler, A. (1928-2016). Escritor y futurista sobre la revolución digital.

⁵ El cubismo (1907-1914) primera de las vanguardias artísticas creado por Picasso y Braque.

Los orígenes del Pop Art se encuentran en el Ready Made, filosofía anti-arte sobre la formación académica e intelectual del artista. Duchamp⁶ (1957-1973) fue el primero en exponer objetos cotidianos, fabricados en serie, en galerías y museos, señalando que cualquier objeto puede elevarse a la categoría de "arte", dado que el artista es el "productor" y el público el "consumidor" y son vistos como iguales porque ambos evalúan si el objeto es arte.

Alloway (1958) acuñó el término "Pop Art" referido a las obras inspiradas por el consumo. Para él, la cultura y el arte popular son consecuencia de cambios tecnológicos que no ocurren gradualmente, sino violenta y experimentalmente, donde los objetos dejan de ser únicos, pasando a ser productos en serie, por lo que la "élite", quien estaba acostumbrada a establecer los estándares estéticos, descubre que ya no posee el control en los aspectos del arte, porque la estructura de los mass media satisface la fantasía y el deseo de participación del espectador, facilitando el acceso al producto artístico haciéndolo democrático, sin encajar con los estereotipos de estilos artísticos anteriores (p.7). Un ejemplo es Warhol⁷ (1928-1987), quien al hacer arte con objetos de consumo, el público juzga, evalúa construyendo nuevos usos y significados entendiendo con esto que "el rechazo de las artes producidas en masa no significa una defensa a la cultura sino un ataque contra ella" (Alloway, 1958, p7).

En el arte del performance o en el arte conceptual, los participantes completan la obra en un proceso de prosumición, de la misma manera los artistas al usar las redes sociales facilita la producción de contenidos al enlazar con otros públicos, involucrando emociones y relaciones virtuales.

2.4 ¿Qué es Youtube?

YouTube es un sitio web donde amateurs o profesionales registrados pueden crear y cargar contenido audiovisual en un canal personalizado que ofrece funciones de las redes sociales integradas. Burgess & Green (2009) señalan que el diseño de su interfaz es convenientemente útil para motivar a los usuarios a producir contenido y compartirlo en línea, ayudando a la captación de audiencia.

Este sitio controla el tráfico por medio de grillas de programación, que direcciona la navegación del usuario seleccionados contenidos a través del encadenamiento de vídeos, "Si bien el usuario puede creer que tiene el control sobre el contenido que ve, sus decisiones son influidas por los sistemas de referencia, las funciones de búsqueda y los mecanismos de ranking" (Van Dijck, 2016, p.119).

⁶ Considerado el artista más importante del siglo XX a través de los *ready-mades*, su trabajo y actitud artística siguen influyendo en el arte contemporáneo. Recuperado 10/12/19 https://es.wikipedia.org/wiki/Marcel_Duchamp

⁷ Representante del *pop art*. Con su cita: «En el futuro todo el mundo será famoso durante 15 minutos», vaticinó el poder de los medios de comunicación y el apogeo de la prensa amarilla y de los reality shows. Recuperado el 10/12/19 de https://es.wikipedia.org/wiki/Andy_Warhol

El vídeo en streaming facilita que los contenidos puedan mantenerse disponibles indefinidamente o hasta que sean retirados por el propio canal; también pueden ajustarse a diferentes anchos de banda para visualizarse en diferentes dispositivos o la posibilidad de activar subtítulos, que "(...) no sólo ayudarían a los sordos y personas con problemas auditivos, sino que con la traducción automática también permitiría a las personas en todo el mundo acceder a contenido de vídeo en 51 idiomas" (Antolín, 2012, p.110). El audiovisual, para Escaño (1999), contiene una magia estética e hipnótica "ese atractivo paraíso donde el hombre está exento de cualquier compromiso, y solo dispuesto a sensaciones, mayormente agradables" (p.65), por lo que el vídeo en streaming, da muchas posibilidades de comercialización de anuncios y pop ups, que si son vistos por 30 segundos o si se hace clic en él, el anunciante paga el espacio contratado. Según Van Dijck (2016): "YouTube puede ayudar a incrementar la popularidad de una canción y la atención del público y, por último, Google comparte las ganancias con el propietario de copyright y saca su propia tajada del sistema de pago de ganancias" (p.129). YouTube cambió su imagen al ser adquirida por Google en el 2016, consolidándose bajo el eslogan "Broadcast yourself", "en un paisaje de medios hasta entonces históricamente estaba dominado por la televisión." (p.118). YouTube, se ha convertido en el medio idóneo de la inmediatez y del contenido audiovisual, abriendo la posibilidad de crear un espacio de divulgación.

3. Metodología de investigación

Se usa el método cualitativo descriptivo etnográfico por medio de la observación participante para conocer "quién", es decir, los prosumidores llamados "youtubers"; explorar las causas de consumo de vídeos; así como la dinámica que existe en sus comunidades; y estimar "cuál" es el perfil apropiado de prosumidor. El segundo paso será describir los factores relevantes en la elaboración del contenido audiovisual. Y, por último, analizar la plataforma de YouTube para observar si condiciona, ayuda o limita la difusión de la información del arte y su historia en la cultura digital.

3.1. Justificación de metodología

Bizquera (2009) señala que "el etnógrafo se introduce en un contexto social para observar cómo acontecen las cosas en su estado natural, frecuentemente mediante su propia participación en la acción y en calidad de miembro del grupo" (p.297), método adecuado para involucrarse en dinámicas cotidianas que ayudan a estimar el perfil apropiado de prosumidor para la divulgación de la historia del arte en YouTube. También se realizan los análisis cualitativo, cuantitativo y documental para elaborar gráficas y posteriormente realizar una triangulación para obtener las conclusiones.

3.2. Desarrollo de la metodología de la investigación

Los métodos y procedimientos son destinados para obtener información necesaria para responder a la pregunta de investigación, cumplir con los objetivos y someter a prueba la hipótesis.

Para el OS 1 se opta por la observación participante, esta técnica permitirá analizar e interpretar ideas, conocimientos y prácticas del prosumidor. Se realizó un análisis documental para recabar información de la producción de audiovisuales.

Para el OS 2 se propone el análisis de contenido, seleccionando el vídeo más y el menos visto, con el fin de observar las fortalezas y debilidades tanto de cada canal como del youtuber; definir los aspectos funcionales, técnicos, estéticos y expresivos como: tipología (documental, biografía, tutorial, visita a museo...), breve descripción de las secuencias del vídeo, eficacia comunicativa, utilidad para la divulgación, relevancia social, planteamiento audiovisual, capacidad de motivación (atractivo, interés), planteamiento didáctico, adecuación al usuario, eficiencia y ventajas del material para considerar la eficacia comunicativa.

Se utilizaron tablas para estudiar las variables de suscripciones, número de seguidores, enlaces a otros medios, notificaciones, calidad de imagen, audio, análisis documental y de contenido, así como las características de la plataforma de YouTube y del producto audiovisual, con el fin de valorar si es un medio y producto adecuado para la divulgación.

Para el OP. Callejo y Viedma (2006) señalan que la "desde la triangulación se asume que, cualquiera que sea la técnica utilizada, se apunta a la misma realidad" (p.39) por lo que el contraste de resultados cualitativos, cuantitativos y la triangulación, harán llegar al objetivo general, interpretar, cotejar, identificar y organizar datos relacionados con los objetivos para su posterior conclusión. Para estos canales se utilizaron 10 variables generales, unas que están comprendidas en la plataforma y las usadas para identificar los espacios de cada canal como: nombre del canal, número de suscriptores, de vídeos subidos, total de visitas, listas de reproducción creadas, actividad en comunidades, nacionalidad, profesión, sexo, y url.

También se realizó un cuadro comparativo de tres audiovisuales para encontrar el mejor material de cada canal: el más visto, el del análisis de contenido, y otro al azar, destacando las siguientes variables: desarrollo del audiovisual, calidad del audio, relevancia en los contenidos, estructura audiovisual, interacción audiovisual, nivel de comunicación, accesibilidad del contenido, inclusión de objetivos en el audiovisual o en la caja de descripción y elementos de producción audiovisual. Posteriormente se realizó una comparación de los siete canales para observar lo más acertado para la difusión de contenido audiovisual.

3.3. Muestra y criterios de selección

En YouTube la difusión del arte, sus artistas y su historia está ligada a las instituciones formales, las cuentas particulares cubren otras necesidades o abren nuevas alternativas para hablar de "la historia del arte como disciplina específica del conocimiento especializado; disciplina que tiene asumida como tarea propia la generación, producción y difusión de conocimiento histórico-artístico; y como responsabilidad, el profundizar en la comprensión de la realidad del arte y facilitar su apreciación" (Ortega, 2010, p.10).

Para obtener información de las características de la población, se realiza el muestreo intencional u opinático, Bisquerra (2009) "en este muestreo se seleccionan sujetos particulares que son expertos en un tema o relevantes como fuentes importantes de información según criterios establecidos previamente" (p.148) por lo que se aplican los siguientes criterios de inclusión y de exclusión:

- Canal sobre historia del arte en YouTube de profesionales relacionados con el arte.
- Que hable español, independientemente del país al que pertenezca, debido a que la plataforma es internacional y los usuarios acceden libremente.
- De ambos sexos, mayores de edad, activos profesionalmente y que mantengan contacto con sus seguidores.
- Los criterios que se consideran excluyentes de la muestra son:
 - Canales de cuentas institucionales, tales como museos, galerías, espacios de exposiciones de obras de arte, colegios dedicados a esta área de estudio.
 - Prosumidores y canales que publiquen eventualmente vídeos que no estén especializados en la divulgación del arte y su historia.
- Los canales y prosumidores seleccionados son:
 - Chile: Curioso Arte, profesor de pintura y Arte terapeuta, 3.319 suscriptores, algo activo en su comunidad y de publicación audiovisual semanal.

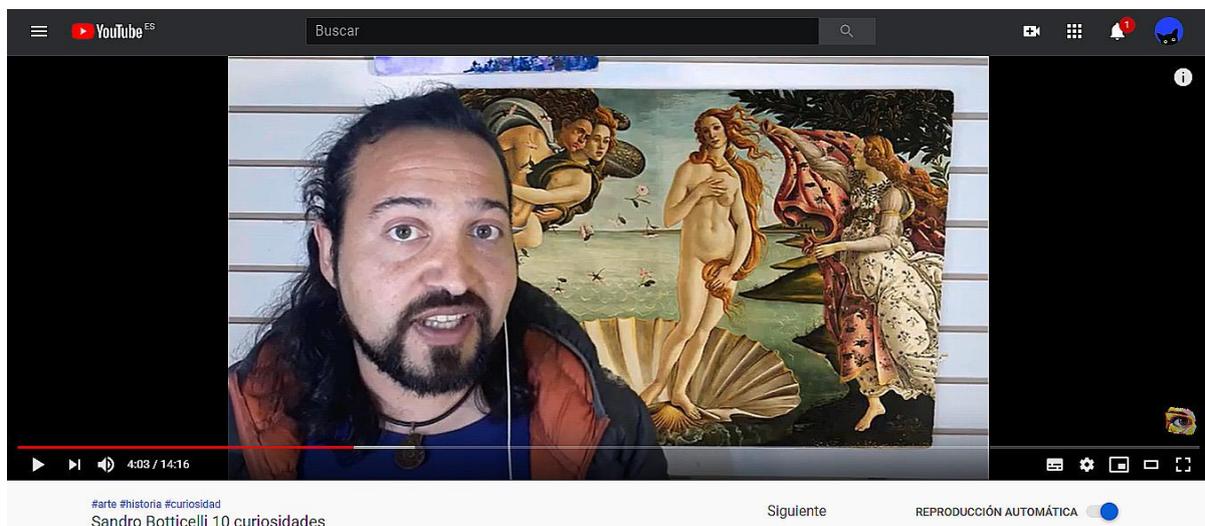


Figura 2. Canal de Curioso Arte (2019). [captura de pantalla]: <https://cutt.ly/KtDRSW7>

- España: Antonio García Villarán, Doctor en Bellas Artes, 538.467 suscriptores, muy activo en su canal y en su comunidad. Sugiere bibliografía y publica notas sobre arte.



Figura 3. Canal de Antonio García Villarán (2019). [captura de pantalla]: <https://cutt.ly/KtDRSW7>

- España: Pedro Menchén, aficionado, 8.030 suscriptores, activo en su comunidad con publicaciones semanales en el canal y en la comunidad.



Figura 4. Canal de Pedro Menchén (2019). [captura de pantalla]: <https://cutt.ly/PtDR6AW>

- España: Rafael López Borrego, profesor, escritor e Historiador del Arte, 8.274 suscriptores, activo en su comunidad, publicación semanal en su canal.

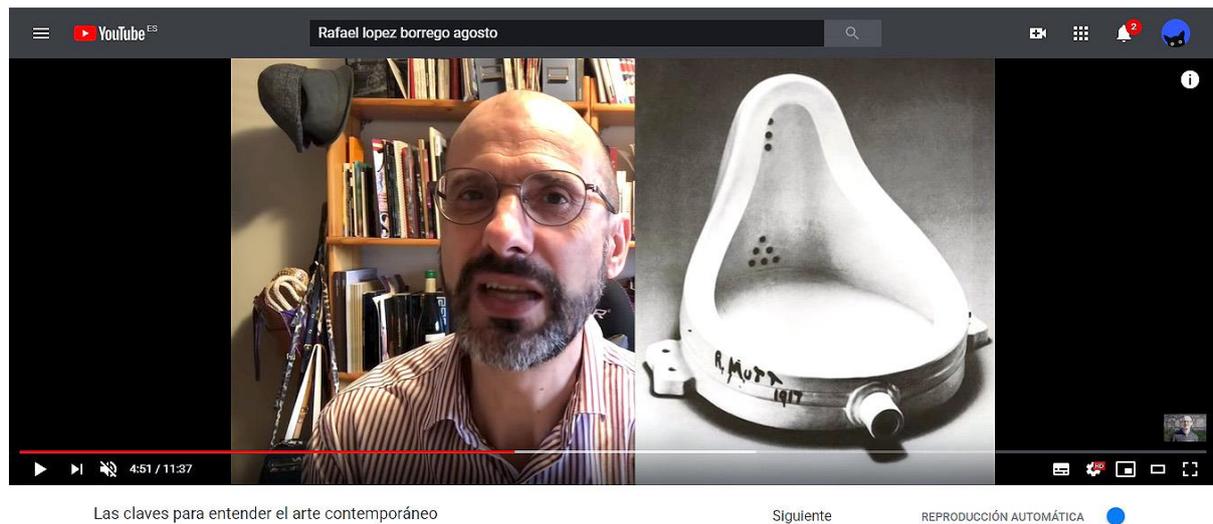


Figura 5. Canal de Rafael López Borrego (2019). [captura de pantalla]: <https://cutt.ly/ztDTuoR>

- España: Vitrubio Arte, Historiador del Arte, divulgador cultural y coordinador de exposiciones, 699 suscriptores, poco activo en su comunidad y en el canal.



Figura 6. Canal de Vitruvio Arte (2019). [captura de pantalla]: <https://cutt.ly/6tDTkpq>

- México: Dr. Francisco Soriano, Doctor y maestro en Artes plásticas de la Academia de San Carlos UNAM, 47.378 suscriptores, muy activo en el canal y en su comunidad; realiza emisiones en directo mientras trabaja sus obras, manteniendo charlas con sus suscriptores. Sugiere bibliografía y publica notas sobre arte.

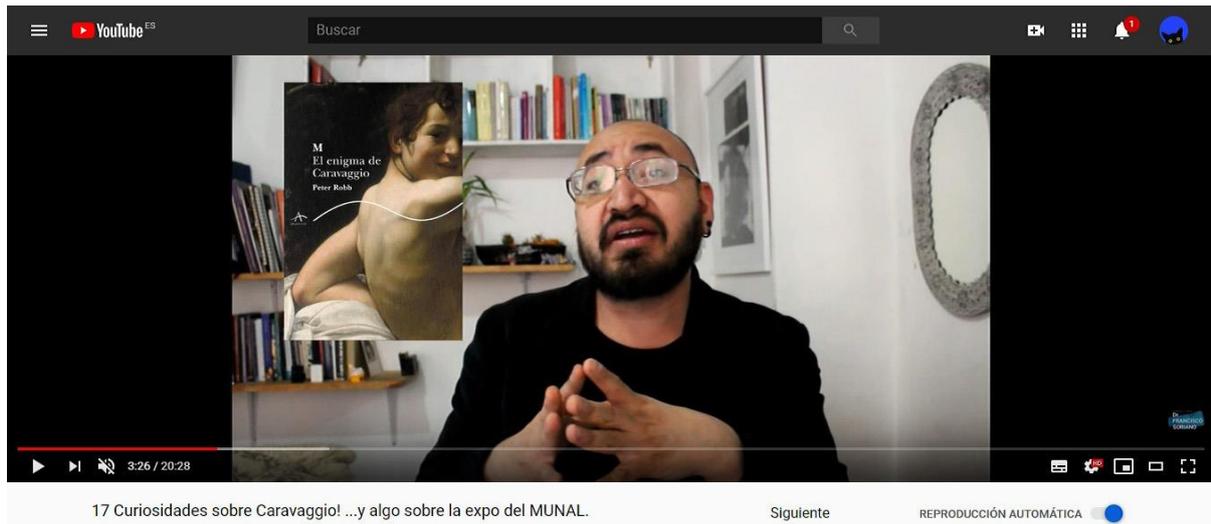


Figura 7. Canal del Doctor Francisco Soriano (2019). [captura de pantalla]: <https://cutt.ly/VtDTQ6r>

- México: Veka Duncan, Historiadora y divulgadora de arte, 5.342 suscriptores, poco activa en su comunidad, publicaciones semanales en su canal.

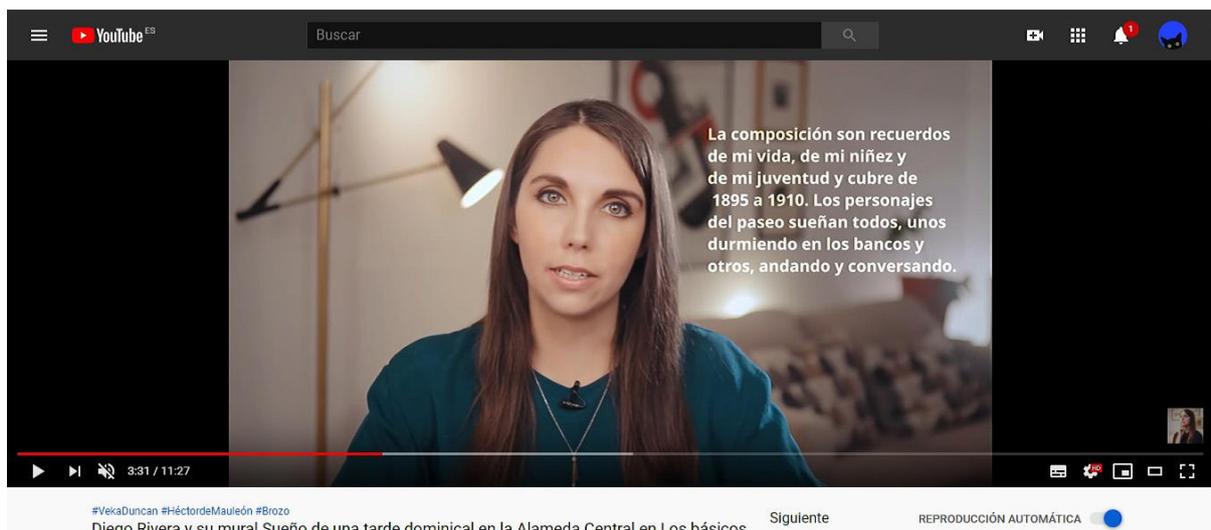


Figura 8. Canal de Veka Duncan (2019). [captura de pantalla]: <https://cutt.ly/HtDTYxO>

Quedaron incluidos los profesionales de la educación, artistas plásticos, historiadores del arte, de ambos sexos, que tienen un canal con temas de arte y su historia, en español, y que además realizan una labor divulgativa del patrimonio cultural. La muestra está conformada por 7 prosumidores, quienes son nuestros sujetos informantes, con sus respectivos canales de donde se recolectarán los datos necesarios para este estudio. Se excluyeron del estudio las personas que no presentaron las características anteriormente contempladas.

4. Resultado y análisis

Bääth & Hulkko (2013) señalan que en YouTube, existe interactividad entre el usuario-contenido, o entre el usuario y otras personas. En los canales observados, la relación usuario y otras personas se da en menor grado que la relación entre usuario-contenido, destacando que la interactividad se da de manera cercana entre el usuario-youtuber al comentar, agradecer, preguntar o pedir temas y cuando los suscriptores reciben notificaciones, notas, enlaces, recomendaciones, mensajes en la comunidad. Algo a destacar es que aparece un "corazón" con la miniatura del canal y los usuarios muestran señales identificables como: "yo le intereso", "leyó mi mensaje", "está de acuerdo con mi comentario" o "pertenezco a su comunidad".

Por otra parte, hay usuarios que demuestran su preferencia volviéndose fieles seguidores o "fanáticos en línea" que representan la forma de interacción entre medios y "personas influyentes" de la cultura digital, como señala Jenkins (2007, p.358).

Este estudio observó que predomina el público latinoamericano, seguido del español, y, en menor medida, de los de habla hispana de Estados Unidos o de otros países. Además se observa que el público latinoamericano adquiere más la actitud de "fan", en tanto que el usuario español muestra la postura de "seguidor". Cabe mencionar que también se encuentran los "haters", usuarios que en ocasiones de manera incógnita desprecian o critican destructivamente las acciones de los youtubers.

Por otro lado, se arrojaron resultados que coinciden con los obtenidos por Gallardo (2010), quien sostiene que existe una baja interacción del espectador que ve vídeos en YouTube, actúa como si mirara la televisión. Se pudo observar que los usuarios tienen baja participación en audiovisuales relacionados con "teoría del arte", "biografías" o "estilos, escuelas y corrientes artísticas", donde la comunicación es unidireccional, asumida como fuente de información teórica contenida en libros o diccionarios. Por el contrario, cuando se publica un "tutorial", se realizan "emisiones en vivo" se publican "noticias" o "temas sobre arte poco tratados", la participación es buena, provocando un diálogo entre usuarios-youtubers, usuarios-usuarios, dado que los comentarios, análisis o puntos de vista, provocan réplica, surgiendo debates interesantes.

Durante la observación, se abrió un debate improvisado que se siguió en 4 de los canales, donde se cuestiona "Qué es arte y qué no es arte", o si el "arte conceptual puede ser considerado arte o no", de ahí nace la propuesta de la palabra "Hamparte", por parte de Villarán, para designar a las obras que no son arte y que se exponen en museos o salas de arte; o la propuesta de un manifiesto inconformista por parte de Soriano. La participación fue máxima entre youtubers y usuarios de diferentes países, edades y conocimientos, que posteaban de un canal a otro, discutiendo y dando sus puntos de vista, enriqueciendo la dinámica del debate, desarrollando el pensamiento crítico y el aprendizaje, por lo que este estudio considera que, cuando los usuarios están

motivados, se involucran y participan activamente, solidarizándose, planteando, proponiendo o colocándose del lado del que se consideran afín.

Según Brea (2007), la cultura actual está modificando patrones de conducta porque permite el acercamiento cotidiano a las formaciones culturales, la gente es la que mueve, inventa y transforma la cultura. Los prosumidores de YouTube crean una realidad que obedece a las maneras de hacer, pensar o sentir actual de los artistas plásticos o de los historiadores, grabando realidades en los talleres, estudios o en un espacio virtual, que nos acercan a sociedades y culturas diferentes, volviéndose homogéneas, sustentando el mismo o similar significado al ver un cuadro, o al comprender la vida de un pintor. porque las apreciaciones de los usuarios coinciden, no importa la latitud, sexo o edad y aunque se hable el mismo idioma, las culturas se expresan en diferentes términos. sin embargo en dudas que incitan a la búsqueda de respuestas sobre técnicas, materiales, creatividad y necesidades relacionadas al ámbito del arte y su contexto histórico.

Aguilar (2018) analiza las características, formatos, prácticas de producción y al youtuber como construcción de una nueva cultura de difusión del conocimiento en la red, coincidiendo con este estudio debido a que en los canales se producen contenidos cuyo aprovechamiento puede contribuir a la sociedad del conocimiento, donde personas de diferentes edades (aunque predominan estudiantes de bellas artes) buscan entretenimiento y/o complemento de información para sus asignaturas académicas.

Por su parte, Zafra (2015) señala que no es útil indicar caminos de una verdadera democratización del arte y la educación como parte de un acceso a un estado de autonomía de la cultura-red, pero esa mirada debería promoverse, ofrecerse como herramienta para todos los que miran el mundo sin limitarse a usar las casillas que el sistema y las aplicaciones nos proporcionan, sin esquivar las ambigüedades de valorar y conocer por sí mismos. YouTube puede ser así porque se considera democrático en el sentido de que cualquiera puede abrir un canal. Hoy en día la sociedad en red actúa de manera libre, participando y opinando como nunca antes se había hecho, aunque no del todo es de esta manera, debido a que los motores de búsqueda insertan publicidad condicionando los intereses de los usuarios, gracias a los datos recopilados por los clics de me gusta o por la navegación que se realiza para encontrar el vídeo que interesa, dando información valiosa para los anunciantes que pagan la subsistencia de la plataforma que tiene "la capacidad de atraer a un grupo específico de personas hacia determinado contenido (y así aumentar la cantidad de atención del público a disposición de los anunciantes)" (Van Dijck, 2013. p.126).

Se considera importante tener un acervo audiovisual accesible a las necesidades de investigación y de información pues, como apunta Rodríguez (2016), se implican profundas transformaciones al darse un "giro digital" en las humanidades, por los nuevos procesos vinculados al acceso, producción y distribución del conocimiento conformado por un híbrido donde se obtienen destrezas como el pensar en términos

de datos estructurados. El material que se produce en estos canales pueden ser un buen recurso útil para la educación y difusión del conocimiento debido a que existen investigaciones que no se encuentran en libros, en bibliotecas o en otros audiovisuales, además, quienes lo crean mantienen una responsabilidad del uso de objetos culturales realizados en el espacio virtual, generando nuevos productos culturales basados en el arte, la ciencia, o la educación, que identifican y sirven a un determinado grupo de personas que comparten y aportan a la cultura digital. Para Van Dijck, (2013) YouTube, junto con Facebook, Twitter, Flickr y Wikipedia, es una de las plataformas de la cultura de la conectividad que maneja y aporta expresiones culturales ya que los usuarios trasladan muchas de sus actividades sociales, culturales y profesionales a estos entornos.

Por último, mucho importan los votos de me gusta y no me gusta, las suscripciones, las visualizaciones, la fecha de emisión y la breve descripción del contenido audiovisual como: la introducción, el desarrollo del tema, comentarios, cierre, bibliografía y los objetivos.

De la misma manera, cuentan los aspectos funcionales, técnicos, estéticos y expresivos, para la eficacia comunicativa como utilidad de divulgación y de relevancia social, por lo que los elementos importantes considerados para la realización del material audiovisual son:

- La imagen, textos, encabezados, tarjetas y títulos, a la par que las identificaciones del canal como son los logotipos y las miniaturas, el uso de la ilustración, fotografía y animación para soporte de su guion.
- La Iluminación: el espacio de grabación, imagen personal, encuadre en donde se prefiere el close up y el medio plano.
- El audio: voz, música y efectos, son importantes, aunque depende del youtuber o del tema.
- El contenido: introducción al tema, presentación o tráiler del canal, desarrollo, desenlace, cierre del tema, sugerencias e invitaciones a participar.
- La plataforma: accesibilidad, usabilidad, efectividad, eficiencia y satisfacción de usuario, navegación intuitiva, optimización del tiempo de carga, compatibilidad con diferentes navegadores, soportes que facilitan el acceso a contenidos y funcionalidades complementarias con elementos multimedia que pueden incluir subtítulos y transcripciones.

5. Conclusiones

Se llega a la conclusión general de que la difusión de la historia del arte sí mantiene una relación estrecha y dialéctica entre la cultura digital y los prosumidores, considerando que se construye una comunidad virtual, que se mantiene activa al producir, publicar y difundir información relacionada con el arte y su historia, convirtiéndose en divulgadores y prosumidores culturales en una plataforma que cuenta con las características adecuadas para este fin.

Los resultados de la investigación confirman que el contenido audiovisual de la historia del arte está relacionado con los factores acordes a la profesión del prosumidor ya que, quienes son historiadores del arte tienen publicaciones relacionadas con el análisis teórico y de apreciación sobre la arquitectura, escultura y pintura, sus obras, biografías de sus representantes, así como su contexto. En el caso de los artistas plásticos, los documentos audiovisuales están centrados en la apreciación de la pintura, críticas, análisis de arte, biografías, entrevistas, tutoriales, actividades en espacios expositivos y teoría del arte, de la misma forma sucede con el aficionado, quien transmite su apreciación e interés por compartirla y por su parte, la divulgadora utiliza los medios creando audiovisuales para este fin.

Los museos tienen muchos visitantes en sus recintos y usan redes sociales, como Instagram Facebook y Twitter, pero poco es el movimiento que hay en sus páginas de YouTube. El elemento digital es la forma en la cual nos relacionamos con el mundo, no hay una obra estática con las nuevas tecnologías, la imagen, sea pintada, impresa, digital o en movimiento, es el elemento de relación directa en esencia con una obra artística. La relación entre una obra de arte y las nuevas tecnologías produce un cambio en la visión del mundo que fomenta el análisis, la crítica, la apreciación y comprensión de las artes plásticas visuales en el espacio y en el tiempo, que a su vez fomenta los valores culturales; es por esto por lo que son amplias las oportunidades que ofrece la era digital para la cultura digital, verosímil o no.

Resulta indispensable la educación en los medios para entender la comunicación como diálogo y herramienta de intercambio, dado que ofrece una posición más democrática en tanto que se espera la participación del sujeto que recibe los mensajes, reflexionando y cuestionando en torno a la vida cotidiana. Por ello, aprender de historia del arte a través de medios audiovisuales, desarrolla la capacidad de análisis, abstracción, síntesis y reflexión crítica.

La elaboración de material documental y educativo se lleva a cabo, en su mayoría, por profesionales dedicados al multimedia. Los prosumidores de YouTube, desde su experiencia profesional comprometidos en la difusión de contenidos de las artes plásticas, pueden dotarnos de un valioso recurso para el aula.

En el argot popular considera que el youtuber produce una cultura banal y se le ve como amenaza para la auténtica cultura y sus valores, sin considerar que estamos inmersos en ella, sin comprender que la creación profesional y amateur es capaz de producir tan buen material como el de la auténtica cultura, o ¿no es que algunas obras de arte que están en los museos, fueron en su momento obras populares hasta que alguien las valoró?, ¿no es que películas o escritores fueron amateurs en su momento?

Las horas que pasa un prosumidor, investigando y elaborando material para que el usuario de diferentes culturas y latitudes se quede expectante desde el principio hasta el final del vídeo no es algo fácil. Éste es un espacio que crea controversia, posiblemente porque se puede expresar (y no tan libremente) y trabajar o crear material de calidad. Las nuevas formas de consumo audiovisual desde el que acceden en su mayoría nativos digitales son quienes más buscan material audiovisual, porque es accesible y puede visualizarse desde diferentes dispositivos, es por lo que este estudio resalta la labor del prosumidor como la mezcla de voluntad activa propia y la incorporación de las demandas del consumidor cultural.

Ver una obra de arte, supone adentrarse en un mundo de contextos y significados donde el primer encuentro podría ser la percepción, la sensación de lo que evoca la imagen, después, la explicación en su contexto, seguida de la reflexión.

El arte cumple un propósito cuando se entiende, pero existen otros modos de relación entre un cuadro un museo y la sociedad.

Hay mucha gente que no tiene acceso por cualquier barrera que suponga una brecha, ya sea de educación, de lugar, cultural o económica. Las características de una población de un núcleo rural son distintas a las de un núcleo urbano, quienes pueden acudir a un museo. No siempre es posible estar en ciudades, países o lugares donde se encuentran obras que nos interese ver.

Posiblemente sea más sencillo adaptar las posibilidades de acceso, fomentar, motivar, divulgar la historia del arte, como lo que se observa en este estudio. Por medio del audiovisual, los profesionistas investigan, se documentan, nos hablan de lo que ellos conocen, desde su experiencia y profesionalidad porque difundir es dar acceso al conocimiento, a la labor artística de gente y organizaciones dedicadas al quehacer artístico-cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, L. J. (2017). YouTube como herramienta para la construcción de la Sociedad del Conocimiento. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 2(3), 81-99.
- Alloway, L. (1958). The arts and mass media. *Architectural Design & Construction*. February, 84-85
- Antolín, R. (2012). *YouTube como paradigma del vídeo y la televisión en la Web 2.0*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Información., Madrid.
- Aparici, R. (2005). Medios de Comunicación y Educación. *Revista de Educación*, (338), 85-99.
- Aparici, M. R., y García, M. D. (2018). Prosumidores y Emirecs: Análisis de dos Teorías Enfrentadas. *Comunicar*, XXVI (55), 71-79.
- Bååth, S., & Hulkko, M. (2013). *Interactivity on YouTube – A qualitative user study on the role of interactivity on YouTube*. (BA Thesis in Media and Communication Studies). Linnaeus University, Suecia.
- Bisquerra, R. A. (Coordinador). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Brea, J.L. (1991). *Las auras frías. El culto a la obra de arte en la era postaurática*. Barcelona: Anagrama.
- Brea, J. L. (2007). *Cultura_RAM. mutaciones de la cultura en la era de su distribución electrónica*. Barcelona: GEDISA.
- Burguess, J., & Green, J. (2009). *You Tube online video and participatory culture*. Malden, MA: Polity Press.
- Callejo, V. A., y Viedma, R. A. (2006). *Proyectos y estrategias de Investigación Social: la perspectiva de la intervención*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Castells, M. (2000). *La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura. La Sociedad Red*. (1). Madrid: Alianza Editorial.
- Echeverría, J. (2009). Cultura digital y memoria en red. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXV 737 (mayo-junio), 559-567.
- Escaño, C. (1999). Arte en la era audiovisual: replicantes, realidades. *Arte, Individuo y Sociedad*, (11), 61-68.

- Gallardo, C. J., y Jorge A. A. (2010): La baja interacción del espectador de vídeos en Internet: caso YouTube España. *Revista Latina de Comunicación Social, La Laguna (Tenerife): Universidad de La Laguna*, (65), 421 - 435.
- Jenkins, H. (2007). Afterword: The Future of Fandom. In Gray, J., Sandvoss, C., & Harrington, C. *Fandom: Identities and Communities in a Mediated World*. (pp. 357-364). New York, USA: NYU Press.
- Levy, P. (2007). *Cibercultura informe al Consejo de Europa*. Barcelona: Anthropos
- Mukarovsky, J. (1977). *Escritos de estética y Semiótica del Arte*. Barcelona: Gustavo Gili, Colección Comunicación Visual.
- Nakajima, S. (2012). Prosumption in Art. *American Behavioral Scientist*, 56(4), 550-569.
- Prada, J. M. (2012). *Otro tiempo para el arte. Cuestiones y comentarios sobre el arte actual*. Valencia: Sendema.
- Rodríguez, O. N. (2010). La cultura histórico-artística y la Historia del Arte en la sociedad digital. Una reflexión crítica sobre los modos de hacer Historia del Arte en un nuevo contexto. *Museo y Territorio*, 2 (3), 9-26.
- Rodríguez, O. N. (2016). Desarrollos digitales de la Historia del Arte: implicaciones epistémicas, críticas y metodológicas. In *Inquiry on a Paradigm Shift Called Digital Art History*. On Paradigm in the Billow: The International Conference on Chen ChenPo and Modern East Asia Art History. Taipei 2015.
- Van Dijck, J., & Poell, T. (2013). Understanding Social Media Logic. *Media and Communication*, 1(1), 2-14.
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Walter, B. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México: Itaca.
- YouTube. (14 de 07 de 2019). *YouTube para la prensa*. Obtenido de YouTube en cifras. Recuperado de: <https://www.youtube.com/yt/about/press/>
- Zafra, R. (2015). Educación y cultura red: Potencias y contradicciones para una transformación necesaria. *Revista Profesorado Universidad de Granada*, 19 (2), 1-10.
- Zygmunt, B. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. México: FCE. (Colección Sociología).

Arte Incluye Chilensis: ausencia de la formación profesional en situación de artista/docente Sordo en Chile

Chilensis Inclusive Art:
absence of professional training in situation of
Deaf artist/teacher in Chile

Arte Inclui Chilensis:
ausência de formação profissional em situação
de artista/professor Surdo no Chile

DIEGO BERNASCHINA | diego_artista@yahoo.es
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE | CHILE

Received · Recibido · Recebido: 2 de enero de 2020 | Accepted · Aceptado · Aceito: 14 de marzo de 2020

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2020.i03.07>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA

How to cite this article · Cómo citar este artículo · Como citar este artigo:

Bernaschina, D. (2020). Arte Incluye Chilensis: ausencia de la formación profesional en situación de artista/docente Sordo en Chile. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social*,3, 115-133.

Resumen:

En este artículo queremos reflexionar y cambiar un paradigma de desarrollo social en la formación profesional para los artistas y/o docentes en situación de discapacidad auditiva en Chile, proponiendo una nueva visión estratégica basada en experiencias diversas y en el acercamiento a las obras de arte interdisciplinarias. Sin embargo, este objetivo será capaz de interpretar y demostrar su propósito en la búsqueda permanente de nuestros valores humanos a través del mundo laboral, tanto desde la formación artística para la cohesión social como desde el papel docente para la educación artística. A pesar de esta situación, el contexto actual de desigualdad social es un complejo escenario para conocer y reconocer las obras realizadas y no exhibidas previamente al público. Asimismo, respondiendo a este propósito, la apreciación estética y los estudios interdisciplinarios de artes constituyen en sí mismos una aproximación a la problemática de la inclusión social, reforzando una nueva mirada sobre el diálogo interartístico contemporáneo y la cuestión de la materialidad visual-tecnológica.

Palabras claves: Artes visuales. Artes gráficas. Sordera. Desigualdad cultural. Identidad cultural. Creación artística.

Abstract:

In this paper we want to reflect and change a paradigm of social development in professional training for artists and/or teachers in situation of hearing impairment in Chile proposing a new strategic vision based on diverse experiences and the approach to interdisciplinary works of art. However, this objective will be able to interpret and demonstrate its purpose in the ongoing search for our human values through the world of work, both from artistic training for social cohesion and from the teaching role for artistic education. In spite of this situation, the current context of social inequality is a complex scenario to know and recognize the works made and not previously exhibited to the public. Likewise, in response to this, aesthetic appreciation and interdisciplinary studies of the arts constitute in themselves an approach to the problem of social inclusion, reinforcing a new view of contemporary interartistic dialogue and the question of visual-technological materiality.

Keywords: Visual Arts. Graphic arts. Deafness. Cultural inequality. Cultural identity. Artistic creation.

Resumo:

Neste artigo queremos refletir e mudar um paradigma de desenvolvimento social na formação profissional de artistas e/ou professores com deficiência auditiva no Chile, propondo uma nova visão estratégica baseada em diversas experiências e na abordagem de obras de arte interdisciplinares. No entanto, este objetivo será capaz de interpretar e demonstrar a sua finalidade na busca contínua dos nossos valores humanos através do mundo do trabalho, tanto da formação artística para a coesão social como do papel pedagógico para a educação artística. Apesar desta situação, o contexto atual de desigualdade social é um cenário complexo para conhecer e reconhecer as obras realizadas e não expostas anteriormente ao público. Do mesmo modo, a apreciação estética e os estudos interdisciplinares das artes constituem em si mesmos uma abordagem do problema da inclusão social, reforçando uma nova visão do diálogo interartista contemporâneo e a questão da materialidade visual-tecnológica.

Palavras-chave: Artes visuais. Artes gráficas. Surdez. Desigualdade cultural. Identidade cultural. Criação artística.

1. Introducción: breve reflexión sobre la situación humana diferente

La intervención humana se expresa a través de las obras de arte mostrando una gran diversidad. Una muestra de esa diversidad es la provocada por las obras estropeadas, oscurecidas y rotas para el artista/docente Sordo¹. Será imposible formular un proyecto

¹ Según definición terminológica: "La palabra de *sordo* con minúscula se refiere a la condición fisiológica de pérdida de audición. Por otro lado, la palabra de *Sordo* con mayúscula se refiere a la condición cultural (o biculturalmente) que está conformada por la comunidad «sorda» a través del sistema de comunicación gestual. En ambas palabras, no debe preocuparse por estos significados. Pues, la mayoría de las personas oyentes se confunden y se ignoran a estos términos. Hay otra palabra nueva y antigua. La palabra errónea y obsoleta de «sordomundo» —sin importar con la letra mayúscula y minúscula— es raramente y existe un término actual. No obstante, es imposible de suprimirla y jamás deberías utilizar el término de

de creación artística, así como la capacidad de dominar las prácticas a través de algunas teorías estéticas que no eran los entendimientos artísticos en general. Asimismo, será muy difícil integrarse en el contexto artístico/educativo de la formación profesional a través de una situación humana distinta a la generalidad para la que parece haber sido diseñada en un principio. En este sentido, podemos describir y distinguir una serie de estudios e hipótesis de visualidad, educatividad/educabilidad, interdisciplinariedad y creatividad en las artes. Desde este punto de vista, podemos prestar atención a la aproximación sensorial y a la coherencia formal de la obra, así como a una teoría unificada de la obra de arte contemporáneo y a la importancia de la inclusión social. Sin embargo, esta evidencia no debe dejar al borde de la barrera inaccesible y del alejamiento la participación artística-educativa; así como la propuesta de arte comunitario e inclusión social en el contexto educativo-cultural.

Martínez Luna (2016) se refiere a la imagen contemporánea sobre la cuestión de la materialidad y la cultura visual, afirmando que se ha distanciado de sus obligaciones con la mimesis², la representación visual, la memoria artística y los diferentes sentidos, por la cual se establece una dimensión ontológica —o estudio de la interculturalidad sobre las entidades sociales— para comprender el reconocimiento de la visualidad en la historia cultural y la diferencia cultural. Por ejemplo, en algunas obras (Figuras 1 al 6) se analiza la importancia de las imágenes en el mundo contemporáneo a través del lenguaje, los textos y otros medios.

Por lo tanto, esta definición tendrá un nuevo significado, como la propia idea como un cambio paradigma artística. Se significa especialmente "... el poder constitutivo de lo visual en las sociedades contemporáneas, o el afectivo, por lo que se pueden replantear las relaciones entre imagen, representación y corporalidad" (Martínez Luna, 2016, p. 96). ¿Podemos afirmar las relaciones humanas, tanto la situación social como la cohesión social en el arte, como inclusivas desde el papel artista/docente? ¿Se pueden solucionar problemas complejos y resolver situaciones difíciles dentro del entorno laboral? No obstante, podemos analizar la relación desde un enfoque situacional, integral, funcional, histórico o sociocultural. En este sentido, para hablar del "arte incluyente por el arte actual", existen variaciones y creaciones históricas en las obras que hay que tener en cuenta. Por ejemplo, se puede abordar un tema de relevancia contemporánea, pero con una presencia interrumpida en el desarrollo de la humanidad diferente. Como sabemos, los mensajes transmitidos por el arte visual (u otro no verbal), principalmente a la pintura y la escultura, no pueden expresarse sin grandes pérdidas. Por lo tanto, los mensajes visuales se pueden transmitir completamente solo por medio de sus colores y formas,

sordomudo(a) para referirte a una persona sorda. Hay otro término novedoso en la palabra audismo se refiere a la discriminación negativa o arbitrariamente, y a la situación de aislamiento sufrida por las personas sordas a lo largo de la vida. Es muy distinto de la discriminación de personas con discapacidad en general, sino específicamente en la relación con las personas sordas". (Bernaschina, 2018, p. 47).

² Para entender la terminología filosóficamente, se refiere un concepto estético sobre la «imitación» de la naturaleza, según los filósofos griegos, Aristóteles y Platón. En ambos se utilizaron en sus reflexiones sobre la producción artística. Sin embargo, este concepto formaba parte de una antigua tradición ritual en el mundo griego (Gutiérrez Canales, 2016; Mimesis, s.f.).

que a su vez suscitan respuestas kinestésicas³ y sinestéticas⁴, para las cuales apenas existe un vocabulario (Moga, Burger, y Winner, 2000; Scharfstein, 2009; Winner, Goldstein y Vincent-Lancrin, 2014; Winner, 1993). Por tanto, esas cuestiones estéticas y artísticas son capaces de transmitir sus intereses personales y prejuicios, así la comunicación verbal y no verbal pueden obstaculizar y dificultar la apreciación artística.



Figura 1. Obra propia de "Sin educación artística inclusiva... estamos muertos IVa" (2011). Arte digital. Imagen propia bajo licencia CC BY-NC-ND 4.0

³ La "inteligencia [kinestésica]" es la capacidad de usar el cuerpo para expresar sentimientos e ideas, así como la habilidad para producir o transformar cosas con las manos; así como la teoría de las inteligencias múltiples (1983) de Gardner; asimismo, dentro de la inteligencia corporal cinestésica o kinestésica; también se incluyen con la inteligencia visual y espacial (capacidad para orientarse en el espacio visual) y la inteligencia interpersonal (capacidad de ejercer de la pedagogía u otra área profesional), para crear un mundo en el que todos queramos vivir (Cárdenas Chicón, s.f.; Gardner, 2001, 2011; Martos Silván, s.f.).

⁴ La "sinestética" (o sinestesia) corresponde un término muy discutible, a pesar de esta terminología griega, cuyo el significado de "junto" y "sensación"; se define como la percepción humana de una misma sensación a través de dos sentidos diferentes, es decir, la fusión de dos palabras, dependiendo de la estimulación biológica o la subjetividad; el uso de la sinestesia como una preparación experimental única para informarnos sobre los modelos típicos de cognición y percepción; utilizándolo como base para la generación de un pensamiento holístico creativo, o más bien, las distintas experiencias sensoriales/perceptuales, así como la experimentación artística para el estudio científico de la sinestesia (Banissy, Jonas y Cohen Kadosh, 2014, 2015; Cavallaro, 2013; De Córdoba y Riccò, 2014; Definición de sinestesia, s.f.).



Figura 2. Obra propia de "Sin educación artística inclusiva... estamos muertos II" (2011). Arte digital. Imagen propia bajo licencia CC BY-NC-ND 4.0



Figura 3. Obra propia de "Sin educación artística inclusiva... estamos muertos III" (2011). Arte digital. Imagen propia bajo licencia CC BY-NC-ND 4.0



Figura 4. Obra propia de "Sin educación artística inclusiva... estamos muertos IVb" (2011). Arte digital. Imagen propia bajo licencia CC BY-NC-ND 4.0

Sin educación artística inclusiva... estamos muertos.

Figura 5. Obra propia de "Sin educación artística inclusiva... estamos muertos I" (2011). Arte digital. Imagen propia bajo licencia CC BY-NC-ND 4.0

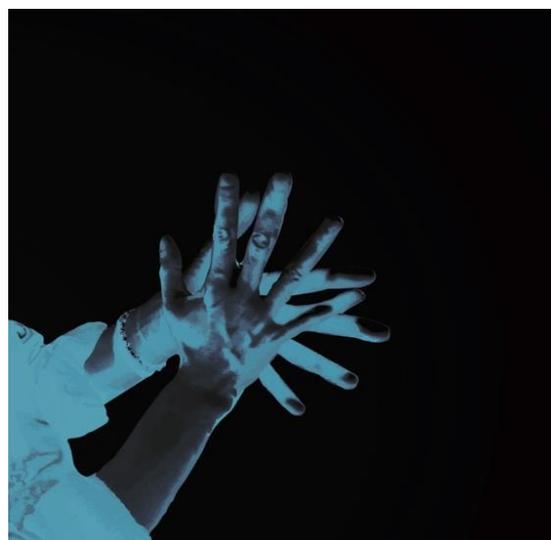


Figura 6. Obra propia de "Sin educación artística inclusiva... estamos muertos V" (2011). Arte digital. Imagen propia bajo licencia CC BY-NC-ND 4.0.

Desde el punto de vista de la inclusión, podemos analizar los cambios en las actividades profesionales, dependiendo de la situación del contexto social. Por ejemplo, es fundamental la intervención laboral para generar cambios, mejorando las habilidades profesionales, tanto en la educación como en el arte y la cultura. En esos contextos, es siempre difícil mantener la adaptación social. En general, podemos decir que existe un problema en la evaluación profesional de ambos papeles. Sin embargo, esta situación genera una nueva convergencia profesional hacia la inclusión social. Así pues, sabemos que hay dos casos favorables:

Esta situación, resulta inevitable que se pueda hacer que la respuesta distinta; y se deben dar en diferentes espacios. En primer lugar, es preciso que la persona sorda esté dispuesta a jugar un papel importante, colaborando en los equipos de trabajos y la toma de decisiones en clase, a fin de crear y establecer relaciones basadas en la confianza mutua en el transcurso de la vida profesional de la escuela y de la formación artística-cultural. En segundo lugar, siendo la protagonista principal del proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de educación artística. Por lo contrario, no existe una voluntad decidida por parte de la persona sorda de instruir y asumir un desafío que les impide optar a un trabajo digno. Así pues, resultará imposible que el apoyo que se le pueda recibir un salario igualitario a la inclusión social-laboral (Bernaschina, 2018, p. 47).

La situación social de distintos papeles de la educación y la cultura juzga e influye en los problemas relacionados con los sistemas de recursos laborales. El reto no solo depende de la formación profesional, sino que también adquiere sus resultados favorables en el campo laboral de la participación de ambos papeles. Sin embargo, estas visiones diferentes constituyen uno de los principales obstáculos y dificultades para ejercer la formación en diferentes áreas, tanto la propuesta artística como la elaboración de proyecto personalizado para desempeñarse como tal. Aunque no podemos captar estos mensajes con precisión, el deseo de distinguirlos que nos sensibiliza y, al menos, mejoramos la capacidad de discriminar entre ellos (Scharfstein, 2009, p.6). Existen varias razones para involucrar a la mayor desigualdad basada en la discriminación y el insuficiente desarrollo humano (en situación) de discapacidad [auditiva] (Bernaschina, 2018, p.47). El arte visual pone a disposición un medio de comunicación a aquellos que están aislados, por muchas razones, de la cultura dominante (Rohletter, 2016).

2. ¿Qué es el arte incluye o artista incluyente?

¿Qué es el arte inclusivo? ¿Para qué sirve? ¿Cómo funciona un arte que puede ser inclusivo para la práctica de las personas en esta situación? En este apartado, se discute el campo de la terminología sobre la situación del artista Sordo, y sería difícil de predecir la definición oficial/no oficial. Para Fox y Macpherson (2015), sobre un resumen del *Chapter 1: Situating Inclusive Arts: aesthetics, politics, encounters*: El arte inclusivo (o el arte incluye) se utiliza para describir colaboraciones creativas entre los artistas con diferentes tipos de discapacidad, y sin discapacidad para el (multi)aprendizaje (colaborativo, creativo, estrategia, significativo, etc.). Por lo tanto, el arte incluye busca el conocimiento y habilidades creativas para desarrollar la sensibilidad estética¹, y teniendo en cuenta las reglas del intercambio comunicativo sobre el

¹ Este nuevo "arte" como la "sensibilidad artística" (o "sensibilidad estética") está relacionado con el surgimiento de la deshumanización, es decir, surge en el proceso de afirmación de otro ser humano o humanamente distinto; es

análisis de estrategias discursivas estéticos-visuales para interpretar y producir mensajes codificados (como la lengua de señas/signos²) con diferentes intenciones comunicativas — combinar recursos expresivos lingüísticos (comunicación verbal) y no lingüísticos (comunicación no verbal)—, comenzando a establecer relaciones entre el artista Sordo y su propia cultura sorda.

Al igual que con las artes de otras culturas marginadas que se superponen con la cultura dominante, el arte de la cultura de los Sordos ha existido algunas veces en forma paralela a los de la cultura dominante y algunas veces se ha integrado en el arte de la cultura en general (Rohletter, 2016, párr. 1 [en el cap. *Deaf Art*]).

Sin embargo, será difícil para el ser humano diferenciado (o deshumanizado) crear nuevas propiedades intelectuales —sobre el «derecho de autor» de una obra artística o literaria para asegurarse de que nadie pueda utilizar sin permiso—, y sus cualidades, —sobre las circunstancias naturales que distinguen a los artistas diferenciados—; así como las nuevas relaciones entre sujeto (del creador o del educador artístico) y objeto (de las obras en diferente disciplina), manifestando sus conocimientos asociados con la sensibilidad estética sobre la naturaleza humana y la riqueza del objeto. Por lo tanto, adquiere un mayor significado para la humanidad, diferenciada como tal, el artista Sordo. Para que el ser humano pueda manifestar su capacidad creadora requiere también de un orden interno, de no lograrlo sus obras serán simple imitación de la naturaleza y de la apariencia extrema de la forma (Hernández Salas, 2003). Hay una rica historia de Sordos, muchas organizaciones de Sordos y muchas formas de arte Sordo (Glickman, 2017). Debemos pensar en ello, y también podemos integrar el estudio complejo sobre el discurso visual y la cuestión del arte incluye. Esto implica una doble perspectiva para comprender las distintas formas de la producción artística y la identidad Sorda en un papel donde la creatividad es un factor dominante.

entonces cuando la sensibilidad humana tiene una capacidad de crear algo nuevo a través del objeto (obras de arte o nuevo arte) para dominar la comprensión de la estética social; asimismo, la búsqueda propuesta hacia una nueva vida de la creatividad o la percepción artística; así, la actitud del nuevo arte tiene algo de inhumano (Hernández Salas, 2003; Souriau, 1998).

² Para entender la terminología de la lengua de señas/signos "es una herramienta de comunicación a través de la lengua natural de expresión, configuración gestoespacial y percepción visual (e incluso con el uso de táctil para las personas sordociegas). Pues, la observación de interpretación de la lengua de señas/signos para facilitar la comunicación entre las personas sordas y las demás personas, independientemente de los diferentes niveles de pérdida de audición. A la diferencia de la lengua oral que nos hablamos sus propios idiomas. Asimismo, la lengua de señas/signos no es universalmente; y, sin embargo, la lengua de señas/signos corresponde una comunicación no lingüística (comunicación no verbal) para expresar o comprender un mensaje silenciado como una estructura lingüística signada, como también los gestos son completamente lexicalizados" (Bernaschina, 2018, p.49 [en la Nota 4]).

2.1. Nueva transformación a través del arte incluye

Figura 7. Obra propia de "Autorepresentación" (2014). Técnica mixta sobre tela. 30 x 40 cm. Imagen propia bajo licencia CC BY-NC-ND 4.0



Para comprender el papel del ser humano distinto, así pues, adquieren importancia los cambios de valores estéticos. Por ejemplo, aparece en la imagen sobre la obra propia de «autorepresentación» (Figura 7), que representa una ruptura de la propia autoría, de una manera extremadamente provocativa, es decir, la manifestación social a través del arte inclusivo. Por lo tanto, será necesario proporcionar diferentes elementos artísticos para detener una realidad dura y compleja a través de la comunicación no visual. De hecho, la belleza existe desde un nivel de reconstrucción de las estrategias de autorepresentación visual e identidad sorda. Asimismo, la belleza en la mente es independientemente de la actividad creativa o profesional creativa. Se busca el concepto de belleza en el mundo incluyente. Estos cambios y representaciones en el arte revelan la confusión de grandes configuraciones, estructuras y composiciones del trabajo artístico. El significado del quehacer artístico, por tanto, no adopta una especificidad del objeto conceptual y proceso de creación en la propia práctica estética. Sin embargo, es posible de cambiar la práctica de las artes de la reflexión sobre el alcance y la importancia de éstas en la noción del artista de la vida humana diferente. No será fácil, no obstante, comprender la reflexión sobre los problemas del arte, la experiencia sociopolítica cultural y la historia del arte contemporáneo. Por otro lado, se trata de una reflexión constante, no solo para resolver cuestiones técnicas y formales, sino en la concepción artística en su contexto, es decir, en la visión y proyección de las ideas y su importancia sobre el trabajo del artista inclusivo.

¿Cómo nos influyen las expectativas sociales en el arte inclusivo? Es importante desarrollar una visión integral sobre el estudio y la experimentación de las nuevas tendencias en el arte y la tecnología (o artes mediales), para la utilización de las posturas ideológicas extremas identificadas con la inclusión social o democracia inclusiva, así como la perversión totalitaria como la relación del arte y del medio ambiente. Por esta razón, se muestra un análisis crítico de la situación en discapacidad y sus roles sociales en diferentes problemas de género e

inclusión, discriminación en la vida situacional de exclusión laboral, vulnerabilidad y precario económico, frecuentemente en el quehacer artístico. Es muy importante la función social del arte en el desarrollo cultural. Un ejemplo autobiográfico es la muestra individual de "Identidad deteriorada en memoria social y ambiental" (2018) en Santiago de Chile (Figura 8 y 9). Esta exposición, compuesta por 25 retratos intervenidos digitalmente para recrear confusas condiciones ambientales y sociales, genera limitaciones como el estigma —marca o señal en el cuerpo-, que lleva al ser humano a esforzarse por hacer menos visibles y responder a las demandas construidas y transmitidas por la sociedad a través de la memoria, la identidad y el medio ambiente.



Figura 8. Obras propias de "Los cuatros elementos: Aire, Agua, Tierra y Fuego" (2012). Fotomontaje digital en impresión lambda y foam. 42 x 60 cm. (por cada obra). Imágenes propias bajo licencia CC BY-NC-ND 4.0



Figura 9. Obras propias de "Retrato ambiental" (2015). Fotomontaje digital en impresión lambda y foam. 52 x 70 cm. (por cada obra). Imágenes propias bajo licencia CC BY-NC-ND 4.0

En este sentido más estricto sobre el cuestionamiento del arte y la cultura inclusiva, no se reconoce la existencia de lo estético más allá de lo artístico en todas esferas de la actividad social, donde la participación activa ha incorporado sus preocupaciones esenciales. Por ejemplo, cabe mencionar al artista chino, Ai Weiwei (1957), es uno de los artistas más influyentes a nivel mundial contra el poder del régimen comunista en China, así como el «artista democracia» por la lucha por la libertad de expresión. No hay compromiso que el artista y sus obras adquieren cuando se da cuenta de que el arte es una herramienta para la transformación social.

La pregunta es: ¿Crees que el arte social sigue siendo un lenguaje artístico que podrá cambiar la mentalidad¹ del artista en situación de discapacidad auditiva? El videoarte puede ser un medio interesante de expresión en este sentido (Figuras 10 a 12). El propio uso de la lengua de señas/signos es un sinónimo del código gestual para personas Sordas. Como concepto de código no lingüístico, no necesita una comunicación verbal, es decir, no requiere de un idioma determinado (comunicación verbal, así como el código verbal o semiología), que será capaz de transmitir el mensaje. Para este código gestual será útil que, tanto el emisor como el receptor, sepan su significado visualmente, sin necesidad de tener conocimiento de la lectura y la escritura. Se debe reconocer este código gestual al usar su propio idioma de la lengua de señas chilena². En este sentido, no se trata de la identidad social de las personas sordas, ni de las organizaciones e instituciones para las personas Sordas, sino de ver sus problemáticas la estar involucrados en la estructura social de las comunidades educativas, artísticas y culturales. Las personas sordas que viven una situación de sus barreras comunicacionales en diferentes espacios de formación profesional. Esto nos obliga a reflexionar en las barreras que impiden una comunicación a través del bilingüismo³ en el campo artístico y educativo (Bernaschina, 2018, p. 49).



Figura 10. Captura de "Código de señas" (2015). 1:48 min. Videoarte (DV). Imagen propia bajo licencia CC BY-NC-ND 4.0

¹ Por otro lado, también, el funcionamiento de la mente de los seres humanos, por lo tanto, hay 5 clases: la "mente disciplinada" se caracteriza una disciplina académica, un oficio o una profesión para mejorar las habilidades y la comprensión; la "mente sintética" es la capacidad de información con objetividad para acumular o incrementar sus sentidos; la "mente creativa" presenta nuevas ideas como base para la disciplina y la síntesis; la "mente respetuosa" se trata de comprender a esos "otros" y apunta a desarrollar el trabajo con ellos de forma efectiva; y la "mente ética" actúa sobre la bases del análisis y el concepto de la naturaleza del trabajo en sí mismo y, sobre las necesidades y deseos de la sociedad en que vivimos (Gardner, 2016).

² El término de "Lengua de Señas Chilena" (LSCh) es utilizado con el alfabeto dactilológico en LSCh. Así como una lengua natural de expresión y configuración gesto-espacial y percepción visual (o incluso táctil por ciertas personas con sordoceguera). Por lo tanto, este LSCh, solo corresponde el idioma que representa o que reconoce la comunicación natural de la comunidad sorda en Chile. En cada país se reconoce en su propio idioma. Lo mismo que las personas oyentes hablan en diferentes idiomas oficiales o en idiomas aislados.

³ "Se define el «bilingüismo» en personas sordas como la coexistencia del mismo sujeto de la lengua de señas — simplemente, lengua de signos es el término mayoritaria en España. Así pues, los países americanos de habla hispana es el término tradicional de «señas» y donde aparece la terminología universal de la ONU sobre la Convención Universal de los Derechos de las Personas con Discapacidad, incluyendo el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad— en cada país como lengua primera; y la lengua oral —o simplemente de oralista e hipoacúsico— corresponde como lengua segunda. En ambas lenguas, cuando el sujeto que habla dos lenguas separadas; y relativamente, cuando el sujeto será capaz de usar las dos lenguas simultáneamente" (Bernaschina, 2018, p. 48).



Figura 11. Captura de "Life of Chilean Deaf" (2015). 2:23 min. Videoarte (DV). Imagen propia bajo licencia CC BY-NC-ND 4.0



Figura 12. Captura de "Conversación en silencio" (2015). 11:29 min. Sonido de 2º mov. de la Sinfonía nº 9 de Beethoven. Videoarte (HD). Imagen propia bajo licencia CC BY-NC-ND 4.0

Sin embargo, estas visiones diferentes pueden ser uno de los principales obstáculos y dificultades a la hora de ejercer la profesión o desarrollar actividades de producción artística. Existen varias razones que generan una mayor desigualdad basada en la discriminación y el desarrollo humano insuficiente de personas en situación de discapacidad.

Uno ejemplo en este sentido es un pintor español, Francisco Goya (1746-1828), que nadie suponía que era sordo durante el siglo XIX, superviviente de la Guerra de la Independencia Española. Una de las obras más famosas es «la Quinta del Sordo», donde se creó una decoración de una serie de 14 pinturas negras con la técnica de óleo sobre paredes recubiertas de yeso (o simplemente muro seco):

Goya que «confiesa que no ha podido ocuparse en cosas de su profesión, en relación con la fábrica de tapices, por hallarse tan sordo "que no usando de las cifras de la mano [el lenguaje de signos de los sordos]¹ no puede entender cosa alguna"» (Glendinning, 1992; Bozal, 2005; Francisco de Goya, s.f.).²

Asimismo, se encontraba en un estado de aislamiento de la Academia de Pintura. Recurrió y utilizó un estudio de las manos, que representa diferentes técnicas y gráficas del lenguaje de signos para las personas sordas, planteando una práctica codificación iconográfica o lenguaje de la imagen. Este código iconográfico corresponde a un estudio de la imagen fijada en un

¹ El término obsoleto e inusual debe ser suprimido. Le recomiendo que utilice el término apropiado de la "lengua de señas/signos" para facilitar la comunicación entre las personas Sordas, evitándola la molestia especialmente a la comunidad sorda. Véanse las notas de este artículo de 1 a 4.

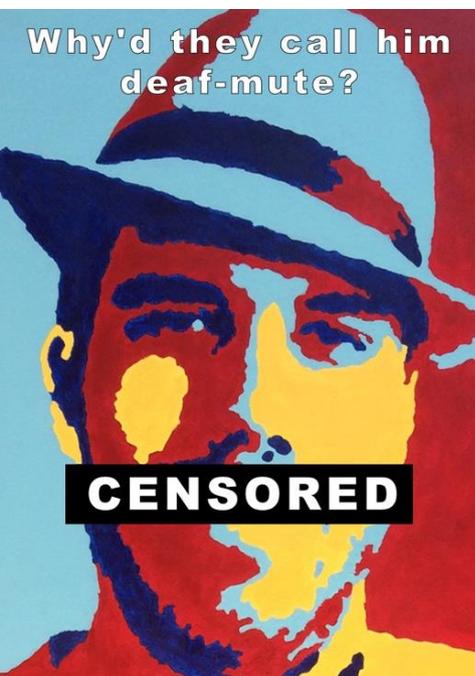
² Cita original de Glendinning (1992, p.25) en el libro de Bozal (2005, p.120).

medio plástico. Por ejemplo, el dibujo de la figura humana, el retrato pictórico, la escultura de las manos, etc. El otro concepto de icono es un tipo de signo que corresponde a una adaptación física en diversas magnitudes (volumen, tamaño, etc.) y una apariencia visual en un medio plástico, es decir, que puede tocar, mirar y sentir en algo visualmente (casi) comprensible.

2.2. Crítica ausente en el arte incluye

La crítica del arte estará ausente, pero la obra revive, así como una perspectiva original, es decir, la obra de arte inclusiva tiene un fuerte significado (simplemente lo considera como un perfil extraño) por el artista sordo a través de la lengua de señas/signos para desarrollarse una teoría o una creatividad sobre la cuestión de la materialidad y la cultura visual. Esta vez, para ejemplificar el nuevo significado de la obra de arte inclusiva. Para hablar del arte como una noción de ausencia, sin tener la existencia del mundo de la obra real, así como la obra de arte y su reproducción técnica —según el pensamiento filosóficamente de la teoría crítica (sobre la situación social y la concepción de la realidad) y la racionalidad en la sociedad contemporánea (sobre el desarrollo del lenguaje humano y las nuevas generaciones de tecnología humana) por Uribe Flores (2005)—, para favorecer la experiencia estética, y será importante evitar la ausencia de la obra artística como la imitación de la naturaleza, la idea de la ilusión a través de un objeto o simbólico para identificar ciertos rasgos comunes a distintas concepciones del arte a lo largo de su historia.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de las obras rechazadas para exposiciones artísticas en el extranjero. Así como la necesidad de conocer obras rechazadas. Para ello será necesario profundizar en las cuestiones relativas a su intervención a través del arte incluye: La desigualdad del artista Sordo como la identificación de exclusión social por el arte contemporáneo, así como la obra artística por el grado de vulnerabilidad. Esto hace que su obra resulte particularmente problemática a efectos de aplicarla a un estudio de la mente centrado sobre todo en la innovación y la creación, así como en la elaboración[/producción] de obras de arte originales (Gardner, 2005, pp.28-29). Sin embargo, para simplificar la descripción de obras rechazadas, tomemos par de ejemplos: 1) Nada importante de este término obsoleto hacia una palabra tan anticuada. Imposible de comunicarse con ellos. Así pues, la censura es la ausencia de las barreras de comunicación de las personas sordas (Figura 13); y 2) Una pequeña demostración sobre el término de «insultar» a través de un gesto de *digitus medius*. No se trata de enseñar un dedo vulgar hacia una persona dirigida, sino que se trata de un símbolo de no lingüística (Figura 14 y 15).



Figuras 13, 14 y 15.

Figura 13. Obra propia de "Deaf artist's censored" [Artista Sordo es censurado] (2017). Arte digital. Imagen propia bajo licencia CC BY-NC-ND 4.0

Figura 14. Obra propia de "[Do] It's an insult? No is an insult..." [¿Es un insulto? No es un insulto ...] (2017). Arte digital. Imagen propia bajo licencia CC BY-NC-ND 4.0

Figura 15. Obra propia de "Autoinsulto" (2018). Fotografía digital Imagen propia bajo licencia CC BY-NC-ND 4.0

En general, estos son ejemplos concretos de la visualidad y el simbolismo de las manos. Ambos están fundamentalmente conectados entre sí, aunque esto no siempre se reconoce. Pero todas estas obras no bastan para hacerle frente a estos problemas de la situación actual en el arte incluye, tanto el artista Sordo como la obra creativa. Así, se trata de una identidad artística para adquirir su propia obra y su propio pensamiento en el arte inclusivo. Todos ellos tienen la finalidad de enriquecer y demostrar aspectos esenciales del estudio de la producción artística. Esta aproximación al tema de la identidad sorda y a los diversos problemas sobre la cultura sorda que se derivan de su excesiva sensibilidad (Bernaschina, 2018, p. 48). Es una consideración de la actividad en el campo artístico para que da paso a la visión existencialista —sobre la corriente filosófica que persigue de la realidad a través de la experiencia inmediata de la existencia concreta en el mundo actual— de la vida humana o del pensamiento de la creatividad. Sin embargo, un breve poema hace referencia a las tres últimas obras de este apartado:

*Un gran insulto para callarte,
y no será posible de ser cobarde.*

*No hay buen camino; un buen camino errático
para odiarse la obra abierta³ hacia un papel decente,
y demasiado exigente de la obra élite.*

En cada momento desaparece su deseo sensible.

¡Un buen gesto al corazón marcado!

*¡Tápate la boca sin decir sus propias palabras,
demasiados tediosos para el artista y el docente
por sus oídos difuntos!*

*¿Todos se ríen de aquellos y aquellos
que estarían sufriendo miserablemente?!*

*Imposible el mundo inclusivo se puede compartir
un juego de la mente creativa; y un buen amor para*

*instituir que la vida está llena de lucha
por el aprendizaje espléndido,
tan mágico y tolerancia
positivamente.*

Fuente: Obra propia (2019) bajo licencia CC BY-NC-ND 4.0

Esto se trata de apertura y ambigüedad que delimita su propia cultura y sus relaciones de la comunidad sorda —también el público en general— para expresar una respuesta total a la obra de arte inclusiva. Así, la situación del arte inclusivo que se encuentra aislado para pertenecer al conjunto de estudio restringido de algunas disciplinas, como tal la manifestación

³ Sobre la referencia del ensayo de *Obra abierta* de Umberto Eco (1932-2016), "referida a la pluralidad de significados de la obra de arte, no se propone como una categoría crítica, sino como un modelo útil para indicar, mediante una fórmula manejable, una dirección del arte contemporáneo" (Hernández-Belver y Martín, 1998, p.46).

artística, la intervención, la instalación, la videoinstalación, el espacio público o el arte público, etc., en la propia producción artística. Con esto no queremos adquirir las cuestiones artísticas sobre la exigencia del cumplimiento de la propuesta creativa (originalidad, calidad y coherencia) para los creadores. En este sentido, se atraviesa entre la numerosa propuesta artística tiene en varias competencias y conflictos. Sin embargo, hay algunas precisiones importantes para entender la situación de los artistas y educadores sordos:

En todas estas propuestas artísticas se dará una confluencia entre práctica de producción y práctica de recepción. El artista centra su actividad en el estudio de los procesos de mediación en los que se encauza la recepción de la obra de arte, anteponiendo su función de receptor a la de creador y revelando las instancias políticas que controlan la recepción y la interpretación de la cultura y de las obras de arte. Su intención principal es la de cuestionar el prejuicio filosófico e histórico de que el significado y el valor son propiedades intrínsecas de los objetos, proclamando un desplazamiento de la atención crítica de las obras de arte individuales hacia sus marcos institucionales. Se trata, en definitiva, de convertir en objeto de arte la investigación sobre las relaciones entre el hecho artístico y los fenómenos sociales que acompañan y determinan su producción y su recepción por parte del público. Este nuevo enfoque de la creación artística supone la valoración de estos temas desde el punto de vista de la producción creativa, recuperando, dentro de las posiciones más radicales, la reflexión sobre lo que fue uno de los más importantes proyectos del pensamiento de vanguardia: la crítica a la institucionalización del arte y a sus procesos de mediación (Hernández-Belver y Martín, 1998, p. 48).

El pintor español Luis Gordillo (1934) explica que, en general, la mayoría de los artistas prefirieron el arte sin críticos, pues ellos son parte de trabajos personalizados o sus propias obras de arte: "El arte puede vivir sin críticos porque el arte lo hacen los artistas y de ellos es el trabajo, incluso los propios artistas podrían ser «explicadores» de su obra, pero la sociedad ha preferido una división del trabajo: por un lado el artista y por otro los «explicadores»" (Artista versus crítica, 2007). Asimismo, algunos artistas y curadores se dan explicaciones de los trabajos artísticos, dependiendo de las decisiones por los espectadores para diferenciar entre crítico (que analiza las obras de arte como tal periodismo especializado) y teórico (que plantea la filosófica-estética como tal historiador o historiadora de arte contemporáneo). Sin embargo, en ambos casos existe una sensación de frustración e insatisfacción por parte del artista incluyente. El crítico de arte —según Bernardí Roig— es un agente más del complicado, confuso y sofisticado sistema de relaciones que es el arte contemporáneo (2007). ¿Para quién se escribe la crítica? Se escribe para un público medio, de cierto nivel cultural pero no especializado..., según la explicación de Gordillo (2007). Es algo aplicable para todos los artistas, especialmente los artistas Sordos. Sin embargo, no debe preocuparse por las críticas, y será demasiado difuso y amargo, por lo tanto, emitirán sus oradores y juicios dominantes a través del análisis y el pensamiento crítico. Desafortunadamente, esta no es una buena alternativa para compartir la experiencia del lenguaje artístico; y está demasiado razonada para ellos.

3. Conclusión: deuda de compromiso para el futuro sobre el artista incluyente contemporáneo

Tiene una gran trascendencia la nueva necesidad de adaptarse a estos cambios sociales y culturales que afectan nuestra creación artística, y al espacio laboral, tanto al creador como al educador para representar a estos fenómenos sobre la participación del arte inclusivo o el artista incluyente a través de la obra de arte contemporáneo. También es importante tener en cuenta que este cambio en perspectiva innovadora y propuesta de diversidad artística para repensar y trascender las diferentes barreras en el arte actual, por supuesto, el contexto socioeducativo favorece la accesibilidad sobre las obras artísticas, tanto la materialidad como la visualidad para incorporar al arte comunitario junto con la lengua de señas/signos para los artistas Sordos —por supuesto, la interpretación a través del mensaje codificado y la semiología asociada con la sensibilidad estética—, dependiendo del desarrollo y la capacidad como estrategia diferenciada.

Sin embargo, con este sentido, la sensibilidad estética adquiere su propia cultura del arte incluye para los artistas Sordos, a través de la estructura lingüística signada. Asimismo, esta cuestión tiene una doble perspectiva, tanto el creador de la producción artística como la identidad Sorda en su propia cultura de la lengua de señas/signos (chilena) para rescatar y dominar los cambios valores en el arte incluye, y su propio perfil del arte social; es decir, las interculturalidades y las entidades de arte contemporánea para reforzar la educación y la producción asociada con el artista Sordo hacia un nuevo cambio de la propuesta del medio comunicación signada por las obras y/o por las actividades formativas.

Hay que tener en cuenta que la humanidad diferenciada como tal, el lenguaje y la comunicación a través de diferentes medios visuales y signos. Por supuesto, es fundamental el contenido del lenguaje visual —por supuesto, el lenguaje (del arte) de los nuevos medios— en diferentes manifestaciones artísticas, a través de la pintura, el dibujo, el grabado, la fotografía, la escultura, el teatro, el cine y otros. Para comprender el arte inclusivo hay que entender que busca un nuevo concepto estético para dar la necesidad de la apreciación y el interés del individuo como el creador/educador hacia la diversidad (comunitaria) y la visualización (contemporánea) de la obra de arte accesible.

Finalmente, el arte social hacia la inclusión artística, interviene específicamente en las relaciones humanas a través de la codificación iconográfica sobre el estudio de la imagen — como tal la sensibilidad estética sobre la materialidad y la cultura visual, por supuesto, la lengua de señas/signos—, para profundizar los problemas relacionados con el arte inclusivo (o la producción social del arte por la diversidad), concebido desde deuda de compromiso y la nueva experiencia de sus obras propias como otros artistas emergentes.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Artista versus crítica. (2007, 18 de octubre). *El Cultural*. Recuperado de: <https://m.elcultural.com/revista/arte/Artistas-versus-critica/21460>
- Banissy, M., Jonas, C. y Cohen Kadosh, R. (2014, 15 de diciembre). Synesthesia: an introduction. *Frontiers in Psychology*, 5(1414), 5-7.
- Banissy, M., Jonas, C. y Cohen Kadosh, R. (2015). Synesthesia: an introduction. En M. Banissy, C. Jonas y R. Cohen Kadosh (eds.). *Synesthesia* (pp. 5-7). Lausanne: Frontiers Media.
- Bernaschina. (2018). Arte en el silencio: Nueva experiencia hacia el rol del docente hipoacúsico bilingüe. *Educación Artística Revista de Investigación*, (9), 45-55.
- Bozal, V. (2005). *Francisco Goya: vida y obra, Vol. 1*. Madrid: Tf Editores.
- Cárdenas, M. (s.f.). Howard Gardner: Biografía y Teorías Principales. *Sitio web de Psicología y desarrollo personal. Lifeder*. Recuperado de: <https://www.lifeder.com/howard-gardner/>
- Cavallaro, D. (2013). *Synesthesia and the Arts*. Jefferson, NC: McFarland.
- De Córdoba, M. y Riccò, D. (ed.). (2014). *Sinestesia. Los fundamentos teóricos, artísticos y científicos* (2ª ed.). Granada: Fundación Internacional Artecittà.
- Definición de sinestesia. (s.f.). *Definición.de*. Recuperado de: <https://definicion.de/sinestesia/>
- Fox, A. y Macpherson, H. (2015). *Inclusive Arts Practice and Research: A Critical Manifesto*. Abingdon: Routledge. Recuperado de: <https://bit.ly/2TuqJ93>
- Gardner, H. (2001). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica* (M. Melero Nogués, trad.). Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2005). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad* (G. G. M. de Vitale, trad.). Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2011). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI* (G. Sánchez Barberán, trad.). Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2016). *Las cinco mentes del futuro* (F. Meler Ortí, trad.). Barcelona: Paidós.
- Glendinning, N. (1992). *Goya. La década de los caprichos. Retratos 1792-1804*. Madrid: Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.
- Glickman, N. (2017). *Preparing Deaf and Hearing Persons with Language and Learning Challenges for CBT [Cognitive behavioral therapy]: A Pre-Therapy Workbook*. New York, NY: Routledge.
- Goya. (s.f.). En Wikipedia, La enciclopedia libre. Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Francisco_de_Goya
- Gutiérrez-Canales, G. (2016). Sobre el concepto de mimesis en la antigua Grecia. *Byzantion nea hellás*, (35), 97-106.

- Hernández-Belver, M. y Martín, J. (1998). La recepción de la obra de arte y la participación del espectador en las propuestas artísticas contemporáneas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (84), pp. 45-63. Recuperado de: http://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_084_06.pdf
- Hernández-Salas, Y. (2003, 18 de mayo). La Sensibilidad Estética. *El Siglo de Durango* [Periódico Regional]. Recuperado de: <https://www.elsiglodedurango.com.mx/noticia/461.la-sensibilidad-estetica.html>
- Martos, C. (s.f.). Inteligencia kinestésica: definición, características y ejemplos. *Sitio web de Psicología y desarrollo personal. Lifeder*. Recuperado de: <https://www.lifeder.com/inteligencia-kinestesica/>
- Martínez-Luna, S. (2016). La cultura visual contemporánea y la cuestión de la materialidad. Imágenes, mediaciones, figuralidad. *Escritura e imagen*, 12, 93-111.
- Mimesis (s.f.). En Wikipedia, La enciclopedia libre. Recuperado de: <https://es.wikipedia.org/wiki/Mimesis>
- Moga, E., Burger, K, y Winner, E. (2000). Does studying the arts engender creative thinking? Evidence for near but not far transfer. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 91-104. Recuperado de: <https://www2.bc.edu/ellen-winner/pdf/artandcreareap.pdf>
- Rohletter, W. (2016). Deaf Art. In G. Gertz and P. Boudreault (ed.). *The SAGE Deaf Studies Encyclopedia*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Scharfstein, B. (2009). *Art Without Borders: A Philosophical Exploration of Art and Humanity*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Souriau, E. (1998). *Diccionario Akal de Estética*. Madrid: Akal.
- Uribe, M. (2005). El arte como ausencia. *Alpha (Osorno)*, (21), 219-224.
- Winner, E. (1993). Exceptional artistic development: The role of visual thinking. *Journal of Aesthetic Education*, 27(4), 31-44. Recuperado de: <https://www2.bc.edu/ellen-winner/pdf/exceptionalartdevel.pdf>
- Winner, E., Goldstein T. R. y Vincent-Lancrin S. (2014). *¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística: La influencia de la educación artística*. Ciudad de Mexico: OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development] Publishing.

Nomadismos culturales innovadores emergentes: experiencias artísticas educativas basadas en el activismo y ciberactivismo

Emerging innovative cultural nomadisms: art educational experiences based on activism and cyberactivism

Nomadismos culturais inovadores emergentes, experiências artísticas educativas baseadas no ativismo e ciberativismo

ANA MARÍA MARQUÉS IBÁÑEZ | amarquez@ull.edu.es
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA | ESPAÑA

GUSTAVO HILARIO REBOSO MORALES | alu0100205855@ull.edu.es
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA | ESPAÑA

ÁNGELA BEJARANO QUINTERO | alu0100692235@ull.edu.es
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA | ESPAÑA

ALEJANDRO FERNÁNDEZ PÉREZ | alu0101034270@ull.edu.es
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA | ESPAÑA

Recibido: 1 de diciembre de 2019 | Aceptado: 14 de marzo de 2020

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2020.i03.08>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA

How to cite this article · Cómo citar este artículo · Como citar este artigo:

Marqués-Ibáñez, A. M., Rebozo-Morales, G.H., Bejarano-Quintero, A. & Fernández-Perez, A. (2020). Nomadismos culturales innovadores emergentes: experiencias artísticas educativas basadas en el activismo y ciberactivismo. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social*,3, 134-149.

Resumen:

Las prácticas artísticas contemporáneas dialogan con la realidad política y social actual cuestionando y reivindicando libertades y derechos. En sus inicios, eran acciones públicas, físicas y tangibles asociadas al activismo. Conforme la cultura visual evoluciona, el imaginario individual y colectivo se relaciona con entornos virtuales de reciente creación, se da paso al ciberactivismo. Estas experiencias artísticas sociales se amplían con plataformas digitales que asumen la democratización en la red con el ciberactivismo mediante software, hackers y el arte en red.

En el presente artículo se analizan los modos narrativos que progresan en formatos como el transmedia, para entender la complejidad de su estructura y cómo es mostrada la información. Uno de los desafíos es vincular las creaciones de activismo con la educación artística, se detallan casos reales de prácticas artísticas, como los procesos de creación artesanales textiles como parte de la identidad canaria, para que sea expuesto en instituciones educativas. Así como, la problemática de las pateras que llegan al archipiélago, la finalidad es visibilizar en primera instancia esas nociones culturales y sociales a través de artefactos educativos adecuados y generar un cambio cultural positivo, para la mejora del bienestar social de una comunidad en espacios urbanos, rurales o periféricos de la ciudad.

Palabras Claves: Ciberactivismo. Activismo. Prácticas artísticas. Disidencia. Arte en la red. Educación artística.

Abstract:

Contemporary artistic practices dialogue with current political and social realities while also questioning and demanding freedoms and rights. Initially, these practices involved public, physical and tangible actions associated with activism. With the evolution of visual culture, our individual and collective imagination has interacted with more recently created virtual environments, thereby laying the foundations for cyberactivism. These social art experiences have expanded through digital platforms, leading to online democratisation with cyberactivism through software, hackers, and online art.

This article analyses the evolution of narrative formats, such as transmedia, in an attempt to understand their structural complexity and how the information is displayed. One of the challenges is how to integrate works of activism into art education. Therefore, we examine different examples of artistic practices, such as traditional textile production processes as part of the identity of the Canary Islands, with the aim of studying these crafts in schools. Furthermore, we address the issue of the migrant boats landing on the shores of the Canary Islands. Our ultimate aim is to raise awareness about these cultural and social issues through appropriate educational artefacts and to generate positive cultural change with a view to improving the social well-being of urban, rural and peripheral communities.

Keywords: Cyberactivism. Activism. Artistic practices. Dissent. Online art. Art education.

Resumo:

As práticas artísticas contemporâneas dialogam com a realidade política e social atual questionando e reivindicando liberdades e direitos. Nos seus inícios, eram ações públicas, físicas e tangíveis associadas ao ativismo. De acordo a cultura visual evoluir, o imaginario individual e coletivo relaciona-se com ambientes virtuais de recente criação, cedendo o passo ao ciberativismo. Estas experiências artísticas sociais ampliam-se com plataformas digitais que assumem a democratização na rede com o ciberativismo mediante software, hackers e o arte na rede.

No presente artigo analizam-se os modos narrativos que progressam nos formatos como o transmedia, para perceber a complexidade da sua estrutura e de que maneira é mostrada a informação. Um dos desafios é vincular as criações de artivismo com a educação artística, detalham-se casos reais de práticas artísticas, como os processos de criação artesanais têxteis como parte da identidade canaria, para que seja exposto em instituições educativas. Assim mesmo, a problemática das "pateras" que chegam no arquipélago, a finalidade é visualizarem em primeira pessoa esas noções culturais e sociais por conta de artefatos educativos adecuados e a geração duma mudança cultural positiva, para a melhora do bem-estar social duma comunidade nos espacios urbanos, rurais ou nos arredores da cidade.

Palavras-chave: Ciberartivismo. Artivismo. Práticas artísticas. Dissidência. Arte na rede. Educação artística.

1. Introducción

La aldea global en países industrializados a través de su desarrollo y progreso se ha ido tecnificando mediante una vida moderna que se visualiza y desarrolla a través de una pantalla. Esta espiral en la que el ciudadano se encuentra inmerso, responde a una imaginaria puramente visual, que no es una fracción de la vida habitual, sino que ha conquistado nuestra cotidianeidad.

De forma progresiva, el hombre se relaciona con lo visual sin ser consciente de ello en ocasiones, nuestra vida se desenvuelve a través de artefactos, dispositivos o espacios cada vez menos físicos, entre cámaras de vigilancia en espacios públicos y centros comerciales donde prima la seguridad, máquinas para comprar, cajeros automáticos o vías de transporte como las autopistas o puentes.

El trabajo y tiempo de ocio se establecen a través de medios de comunicación visuales, como ordenadores, dispositivos móviles, teléfonos, etc. Los formatos de representación de las imágenes disponibles abarcan una gran variedad, pueden ser desde fotografías vía satélite, a difusión de información en internet, realidad virtual y aumentada; la percepción de la realidad es más visual y múltiple que antes, compleja y en continuo cambio.

Esta tecnocultura artística ha generado lo que se conoce como ciberartivismo y piezas de índole diversa de net art, son propuestas artísticas que cuestionan aspectos del sistema social o político.

Y el artivismo surge como un desarrollo de las corrientes del posmodernismo que de forma conceptual pretendieron dar otro sentido al arte a través de la deconstrucción, nomadismo, posmaterialismo; así como de la idea de que el arte no sea solo un espectáculo, sino que derribe barreras en lo social y económico

La posmodernidad en arte y su conceptualización se desarrolló a través de la crítica estética, iniciada por autores franceses posestructuralistas como Foucault, Derrida y Barthes. La posmodernidad que derribaba concepciones de la modernidad comenzó a desarrollarse a través de la cultura visual de un modo emergente y fue estudiado por críticos en historia del arte, cineastas, periodistas o sociólogos.

Las prácticas a estudiar son de dos tipos, por una parte, ejemplos de obras consolidadas de artistas relevantes que sustentan la propuesta práctica a modo de marco teórico. Por otro lado,

están las relativas a su aplicación práctica en el ámbito educativo, se presentan dos de ellas, una vinculada a la tradición textil tradicional en la isla del Hierro, como seña de la identidad canaria y otra de carácter social la llegada y recepción de pateras al archipiélago canario.

Los objetivos de la investigación son los que se describen a continuación:

- Situar las manifestaciones artísticas de artivismo y ciberartivismo en el contexto de la Educación artística, llevándola a las instituciones educativas a través de maletas nómadas educativas o kit didácticos.
- Exponer materiales teóricos u obras creadas piloto, que pretenden visualizar problemáticas sociales actuales.
- Creación de piezas artísticas vinculadas al artivismo como vehículo relacionado con la educación y como un referente sobre modos de crear piezas artísticas con finalidad didáctica.
- Establecer dos lazos de unión ente diversas metodologías, la primera de preservación del patrimonio cultural canario relacionado con una Aprendizaje Basado en Proyectos o una investigación de exploración y de recogida de datos mediante encuestas y documentación, con la idea de que se aplique en el ámbito educativo. La segunda se relaciona se relaciona con el Aprendizaje Basado en Servicio pues la inmigración en patera, es un tema social vinculado con una comunidad, la idea sería mejorar las condiciones de vida de los refugiados que llegan al archipiélago canario.

2. Perspectiva actual: cultura visual desde prácticas artísticas sociales

Los formatos sociales de cultura visual responden a sistemas de representación de algunos países, así lo visual es un espacio en el que se pueden configurar, estructurar y poner en discusión significados específicos. En la cultura de occidente se prioriza al mundo de las representaciones, siendo considerada una forma noble de práctica intelectual.

La noción de cultura visual origina lo que Mitchell (1994) nombró como "*teoría de la imagen*", en la que características propias de la ciencia y la filosofía han generado una visión más gráfica y menos relacionada con el texto del mundo que habitamos. Esto supone un desafío a la concepción del mundo como representación de un formato de texto escrito que es lo que primaba en corrientes lingüísticas como fueron el estructuralismo y el postestructuralismo. Como afirma Mitchell, dicha teoría de la imagen es una consecuencia de:

[...] la comprensión de que los elementos que forman parte de la condición de espectador (la mirada, la mirada fija, el vistazo, las prácticas de observación, la vigilancia y el placer visual) pueden ser un problema tan profundo como las diversas formas de lectura (el acto de descifrar, la decodificación, la interpretación, etc.) y esta experiencia visual o alfabetismo visual no se puede explicar por completo mediante el modelo textual. (Mitchell, 1994, p.16)

Existen diversos artistas que han trabajado en sus prácticas artísticas con la noción de cultura visual, en este caso la que es ofrecida en los medios de comunicación con sus prácticas artísticas

vinculadas a lo social, a la sociedad de consumo o al feminismo. Entre ellos se puede destacar el colectivo Guerrilla Girls en el que su identidad era cubierta para no ser reconocidas y sus obras son una crítica a la mínima visualización o participación de obras de arte de mujeres en museos. También está el caso de Barbara Kruger, que en su trabajo establece una crítica mordaz a los estamentos de poder, a la sociedad de consumo y para ello emplea tipografía de palo seco, en este caso Futura, en la que se apoya con imágenes extraídas de medios de comunicación. Posteriormente es vinculada a las instalaciones de obras creadas para ese espacio, en las que son zonas envolventes con frases que cubren todo el espacio y hacen reflexionar a su espectador.

3. Exposición de la terminología: activismo y ciberactivismo

Los términos de activismo y ciberactivismo van ligados, responden a un ente colectivo formado por artistas, teóricos, historiadores del arte, activistas, hackers, entre otras identidades asociadas a dichos movimientos todavía en expansión y que derivarán en otras teorías a partir de una noción rizomática y nómada.

Ambas expresiones artísticas que derivan del activismo se originan a finales de los años 50, cuando la figura del artista desafía los ámbitos y espacios de las galerías y museos a través de acciones como el *happening*, Kaprow fue uno de sus máximos exponentes en este campo.

El activismo cultural puede definirse como el uso de medios culturales para promover cambios sociales. Relacionado con los programas activistas iniciados por artistas, músicos, escritores y otros productores culturales, tal activismo señala la interrelación entre la crítica cultural y el compromiso político. (Blanco, Carrillo, Claramonte y Expósito, 2001, p.41)

Mediante las formas tradicionales de movilizaciones sociales como huelgas, campañas en contra de productos, boicots y reparto de folletos; están teniendo su eco y réplica en la red y los dispositivos móviles que han supuesto un cambio en los movimientos de libertades y defensa de la democracia en los países árabes del norte de África. El activismo digital se ha expresado en España con protestas reconocidas como la Ley Sinde, que hace referencia a la disposición segunda referente a la Ley de Economía sostenible de 2/2011, del 4 de marzo o en los movimientos civiles denominados como #nolesvotes que se iniciaron en Marzo del 2011, en el que se solicita no apoyar con el voto a partidos que estaban a favor de esa medida propuesta por el parlamento. Recientemente debido a la incidencia de la crisis en el país se han llevado a cabo acciones de este tipo.

Activismo: Práctica híbrida que combina la aproximación artística, basada en el proceso estético, con el enfoque instrumental que busca resultados del activismo. El activismo artístico señala cómo para cambiar el poder es necesario cambiar de punto de vista, y viceversa, para cambiar de punto de vista es necesario cambiar el poder. (Ramírez, 2014, p.290)

En la actualidad existen procedimientos y formatos de acción en ciberactivismo que como expone Ugarte (2007) en la construcción de su concepto, son acciones llevadas a cabo por un colectivo formado en tecnología como hackers, programadores o ciberactivistas.

Un ciberactivista es alguien que utiliza internet [...] para difundir un discurso y poner a disposición pública herramientas que devuelvan a las personas el poder y la visibilidad que hoy

monopolizan las instituciones [...] la potencia de las redes distribuidas sólo pueden aprovecharla plenamente quienes creen en un mundo de poder distribuido [...] en el que los nodos van sincronizando mensajes hasta acabar propiciando un cambio en la agenda pública [...] y, en el límite, la movilización en la calle, las ciberturbas. (Ugarte, 2007, p.66. Citado en Tascón y Quintana, 2012, p.229)

Existen prácticas y acciones artísticas asociadas al activismo con un componente social como eje vertebrador de la pieza. Aunque en el arte contemporáneo, progresivamente, las áreas del activismo y ciberactivismo se encuentran difusas con un enriquecimiento a través de esa simbiosis. En el ciberactivismo y en el arte en la red (Net Art) está estructurado en artistas que emplean Internet como un medio de difusión de su obra, así como analizan como funciona esa red aparentemente horizontal. En este segundo caso, puede existir una colaboración entre programadores y artistas, pues los procesos de creación son más complejos que en el primer caso. Como comenta Baigorri (2006) los artistas más relevantes de net.art son: "Heath Bunting, Rachel Baker, Alexei Shulgin, Olia Lialina, Vuk Cosic, Pit Schultz, los JODI y Andreas Broeckmann" (Baigorri, 2006, p.167). El eje temático de las obras de estos artistas es similar y se base en una crítica hacia los sistemas de la red, aplicado desde una perspectiva irónica y de humor.

3.1. Prácticas artísticas basadas en activismo

En el año 1995 en la ciudad de Newbury, instalan catorce poblados en los árboles que se encuentran conectados entre sí. En ese mismo año en Londres se inicia la primera campaña metropolitana del movimiento anticarreteras, donde el formato se reproduce adaptándose al área de las ciudades.

A mitad de los años 90 se crean formas híbridas de carácter reivindicativo, las protestas son realizadas como eventos de celebración. *Reclaim the Streets* confluyen en estas acciones y participan de estas sinergias, desorganizando la invasión de los espacios urbanos mediante fiestas que pretenden bloquear el tráfico y parar el comercio.

Reclaim the Streets crea un cartel titulado *Never Mind the Ballots, Two Day Festival of Resistance!*, 1997 a partir de una imagen de una película de Charles Chaplin referente a la película de *Tiempos modernos*, 1936, rememora las estrategias específicas del ecologismo de acción que obstaculiza las máquinas con el cuerpo.

La propuesta de las autoras *Suzanne Lacy* y *Leslie Labowitz* se inició con *The Performing Archive Project*, una pieza artística compuesta de performance, video e instalaciones; con temáticas sobre el análisis del arte efímero, revalorizar la obra creada por colectivos femeninos y la investigación sobre la memoria a niveles personales, profesionales e institucionales. La instalación mostraba ejemplos de los objetos que seleccionaron, un video sobre esta investigación y la proyección de las artistas grabadas en video. Este material de la obra *The Performing Archive: Restricted Access*, 2007, supuso una reflexión sobre la práctica de la performance contemporánea, las acciones feministas, el activismo asociado a la política y el arte.

3.2. Prácticas artísticas basadas en ciberactivismo

Las prácticas artísticas específicas derivadas del *Net Art* o *Web Art* tienen su origen en propuestas que pretenden experimentar las opciones que proporciona la red. Esto sucedió en el 1994, un año después de que estuviera disponible el Mosaic que era el primer navegador web de carácter comercial, y unos 25 años posteriormente de lo que serían los inicios de *ARPANET*.

En ciberarte hay nociones que aparecen cohesionadas como la estética y la ética, sin embargo, el arte se desarrolla a través de acciones y formas que no se pueden normalizar. El arte digital supone una serie de temas que son controvertidos, puesto que la obra se puede reproducir y en ocasiones puede ser valorado como arte superficial al no ser comprendido por un público amplio.

Los trabajos que realiza Jodi, autor belga de Net.art, son inéditos, pues ocupa internet desde una visión crítica. Jodi creó una web en sus primeros trabajos en 1995 con código en html sin legibilidad, que eran descripciones de bombas de uranio e hidrógeno, como si el artista quisiera dinamitar la *www*. Además, la pareja de artistas Joan Heemskerk y Dirk Paesmans fueron los artistas más significativos de Net. art, junto con Vuk Ćosić, Olia Lialina, Alexei Shulgin o Heath Bunting

Otro ejemplo más reciente se puede encontrar en la obra de Mark Napier titulada *Feed*, 2001, que fue un encargo del Museo de Arte Moderno de San Francisco, donde se plantea una reconfiguración amplia de la página web, en este caso, el visitante puede introducir la dirección de una página web y el software programado por Napier manipula los datos y de esta forma el entorno.

4. Nuevas concepciones asociadas a movimientos disidentes

En la concepción artística de mundo o espacio utópico de rebelión se exponen las perspectivas estéticas e ideales de diferentes formatos de activismo comunitario. Se presenta como una proidea o protoidea, un sueño que se conforma en un colectivo social específico y se manifiesta en situaciones donde aparece una confrontación de carácter político. Es por esto que se considera que es importante profundizar en diferentes concepciones para articular de un modo global un término tan complejo como los movimientos activistas.

En primera instancia se definen aquellos conceptos asociados al activismo según Ramírez (2014), para en un segundo estadio conceptualizar los específicos del ciberactivismo.

Acción directa: Pretende tomar el control de nuestras vidas, negándose a aceptar la autoridad de políticos, "líderes" o "expertos" que actúen por nosotros y poner en nuestras manos los asuntos, permitiéndonos actuar colectivamente en aquello que nos concierne.

Activismo: Aquellos que desarrollan una actividad de invención, difusión y coordinación en relación con iniciativas encaminadas a modificar la sociedad y el sistema político que la regula. (Ramírez, 2014, pp.289-290)

En relación a los específicos del ciberartivismo según Ramírez (2014) que analiza prácticas artísticas contrarias a lo establecido políticamente, culturalmente y socialmente se nombran los más significativos al respecto.

Cultura libre: Concepción de la cultura como un intercambio de obra (software, música, literatura, etc.) que tiene en cuenta que para la existencia de la misma son importantes por igual la parte creadora y la receptora. La cultura libre devuelve al autor el poder de decisión sobre la producción y publicación de su obra, e implica al receptor como sujeto activo y responsable de la obra que recibe.

DiY: [...] (do it yourself ["hazlo tú mismo"]) se presenta como el imperativo empoderante que viene a romper las barreras de la cualificación exclusiva (Ramírez, 2014, pp.292-293)

Tanto en el artivismo como en el ciberartivismo se puede observar lo que se denomina como desobediencia civil, Andrea Bowers en su obra *Nonviolent Civil Disobedience Training*, 2005 efectúa una obra en vídeo a partir de una serie de acciones artísticas en una iglesia. El hecho que se considere un lugar con connotaciones religiosas es relevante pues se están teniendo en cuenta otros espacios para llevar a cabo actos de activismo progresista, en una época en la que en EEUU había un nuevo resurgimiento de las nociones religiosas conservadoras. Dicha desobediencia civil (Bowers, 2009) puede ser conceptualizada por la artista como:

La desobediencia civil se define como una infracción deliberada de la ley para protestar contra la injusticia social y tiene como fin atraer la atención pública, por lo que debe presentarse abierta y públicamente. (Bowers, 2009, p.34).

5. Formatos narrativos asociados al artivismo y ciberartivismo

Entre los formatos narrativos podemos encontrar discursos lineales, en una sola dirección, pluridimensionales o asociados a otras áreas de conocimiento, algunos de ellos responden a contextos sociales o puramente artísticos.

Existen otras nociones como el hacktivismo, palabra de reciente creación o neologismo que parte de hacking, acciones artivistas y arte en la red. Las prácticas efectuadas por hackers son: "Acciones políticas de sabotaje consistentes en penetrar en espacios institucionales y políticos para introducir mensajes de contenido contrario" (Baigorri, 2006, p. 168) La diferencia que presentan con los hackers es que estos buscan su beneficio individual, sin embargo, los hacktivistas funcionan con unas bases fundamentadas en beneficio a una comunidad de carácter social o político. Ambos tienen atracción por el empleo de internet como una plataforma en red independiente, la gratuidad, los servicios que proporciona y el compartir conocimiento de forma libre. En este caso se puede citar al colectivo denominado *Electronic Disturbance Theater*, que en el año 1998 con bases en las redes rizomáticas de internet, ejerció una lucha para crear nuevos modelos de desobediencia de carácter civil electrónico en Méjico. El 1998 es un año clave pues fue cuando se construyeron los términos: hacktivismo y desobediencia civil electrónica.

5.1. Hipermedia

Esta noción es sinónimo de multimedia o de multimedia de carácter interactivo, diferenciando que multimedia es la recopilación y adición de medios, no una confluencia interactiva de los medios.

Hipermedia designa la convergencia interactiva de medios y sustancias expresivas de los mismos (imagen fija, imagen en movimiento, sonido, imágenes tipográficas, e incluso, imágenes extraterritoriales en soportes digitales [...] en los que el receptor-lector se convierte en lectoautor, en coautor del programa seleccionando, transformando e incluso construyendo. (Moreno, 2012, p.21).

Las prácticas artísticas analizadas se vinculan con la noción de Hipermedia, que es conocido como multimedia de carácter interactivo que es una unión de medios. Así formatos como el libro o el cine, se construyen empleando herramientas digitales y se distribuyen de forma digital, se trata de una migración hacia soportes digitales. Sobre todo, en su narrativa que es más plural y menos lineal que los medios tradicionales, es donde estas prácticas artísticas encajan en un escenario que supone y plantea retos de diversa índole, así como cuestiones para ser resueltas ante una situación de injusticia.

5.2. Biocibernética

Es habitual que en los discursos artísticos contemporáneos exista una hibridación de los medios, enriqueciendo de esta forma su representación como pieza artística. Tal es el caso de la bio – cibernética, en la que se tratan temas específicos de la biología de los seres humanos, animales o plantas y su aplicación en las máquinas y en la tecnología actuando como objetos inteligentes manipulables.

[...] Se enfatiza las operaciones de doble sentido de la desintegración de las oposiciones entre lo mecánico y lo orgánico. No es sólo que las cosas vivientes se conviertan en algo similar a las máquinas, sino que las máquinas, [...] se comportan como cosas vivas, y que la línea entre el hardware y el software se enreda cada vez más con una tercera zona que puede llamarse "wetware". A nivel global de los macroorganismos, no se puede ignorar la emergencia de un paradigma biocibernético en las investigaciones informáticas de Albert-Lászlo-Barabási. (Mitchell, 2017, p. 390)

Artistas como Lisa Jevbratt, emplea la metáfora de Internet como un ente u organismo que presenta vida. Su obra profundiza acerca de los procesos vitales, el desarrollo de las formas de vida y entre sus proyectos podemos destacar en la *Exposición: Zoomorph. Torrance13. Tree*, 2011, en las que emplea filtros de programas de imágenes y video, así como teléfonos inteligentes con los que reproduce el modo en el que visualizan los animales. Se puede visualizar su obra en la página web Zoomorph.

En el caso del artista Stelarc, su performance *Third Arm*, 1982, es el cuerpo del artista que ha sido sometido a cirugías protésicas con la finalidad de injertarse extremidades adicionales. La relación que mantiene el artista, con su cuerpo y su obra, se articula de un modo íntimo y de forma simultánea hay cierta dualidad en su propia percepción corporal y su propia subjetividad está dispersa, fragmentada a través de extremidades que se incorporan como prótesis y del control remoto que ejerce la audiencia.

Para la artista Janet Zweig, en su pieza *Abstraction Device*, 2000, se presentan las primeras manifestaciones en arte desde su origen, como en las pinturas en las cuevas de Lascaux. Para ello, la artista transfiere copias de las pinturas rupestres en el lateral de un carrete de cinta de ordenador que está impreso con los códigos en genética de animales que son parecidos. Esto viene a demostrar que la noción entre bio y ciber siempre ha estado presente entre el hombre. En estos ejemplos de obras de artistas arte, ciencia y tecnología se encuentran en simbiosis en el primer caso es más leve la relación y en los últimos más visible.

6. Artivismo aplicado al ámbito educativo

Una de las problemáticas actuales más desafiantes y prioritarias de índole social, educativo, artístico y político es la de nuestro compromiso a través de prácticas artísticas socio – educativas en relación al cuidado del medio ambiente, pues es uno de los valores fundamentales que están repercutiendo en la vida cotidiana.

Se muestran dos propuestas artísticas de alumnos del Máster de profesorado de secundaria de la Universidad de La Laguna con fines educativos para visualizar el problema del medio ambiente y su cuidado en entornos rurales y finalmente el movimiento migratorio de refugiados en época de crisis social, económica y cultural. Ambas son creaciones para ser expuestas en instituciones en todos los niveles educativos.

En el primer trabajo se muestra una serie de fotografías rurales de la isla del Hierro, así como creaciones de las piezas de cómo se realiza el tejido con lana artesanalmente, creadas con programas CAD, de forma específica con Fusion 360 de Autodesk (Ver: Figuras: 1, 2, 3 y 4)

Esta visión de imágenes sobre el método de crear tejidos con lana artesanalmente, está planificado con la idea de que sea impreso en 3D y pueda ser material didáctico para que se visualice en centros educativos de primaria, secundaria, formación profesional y estudios universitarios.

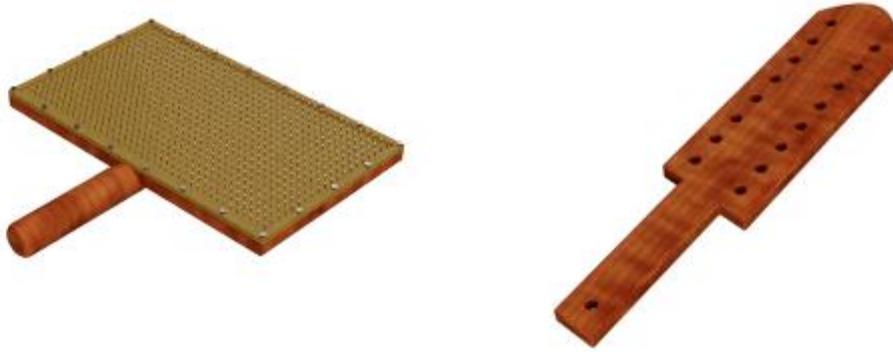
La propuesta educativa gira en torno a tres ejes, la divulgación de ciertos procesos artesanales en extinción, las nuevas tecnologías como herramienta didáctica y la enseñanza y aprendizaje del dibujo técnico.

La combinación de estos tres aspectos siguiendo una metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos, nos permitirá desarrollar una propuesta educativa bajo el marco curricular de la asignatura de Dibujo Técnico, de manera que resulte atractiva para el alumnado al introducir el uso aplicaciones informáticas, pero trabajando unos contenidos, estructuras y modelos con una aplicación real y concreta relacionada en este caso con el procesado manual de la lana y la artesanía textil.

El estudio del sistema diédrico nos permitirá trabajar la representación de diferentes objetos y herramientas para su posterior modelado digital con aplicaciones informáticas como puede ser Autodesk Fusion 360. Este programa nos permite modelar fácilmente diferentes objetos que a su vez pueden ser combinados y ensamblados para conformar otras estructuras más complejas y elaboradas, trabajando de forma colaborativa, organizados por grupos y

proyectos y con unos resultados profesionales, que nos abren la puerta a continuar el proyecto de forma intercurricular.

De esta forma, podemos acercar este tipo de contenidos de manera indirecta al aula ayudando así a divulgar y conservar una serie de conocimientos relacionados con las tradiciones, usos y costumbres populares que de otra forma quedaría excluidos de los contenidos curriculares.



Figuras 1 y 2. Herramientas cardas y espadilla, 2019. Gustavo Hilario Rebozo Morales.



Figura 3. Herramienta devanadera, 2019. Gustavo Hilario Rebozo Morales.



Figura 4. Telar artesanal, 2019. Gustavo Hilario Rebozo Morales.



Figuras 5, 6 y 7. Acciones de escarmenado, lavado y tejido artesanal, 2019. Gustavo Hilario Rebozo Morales.

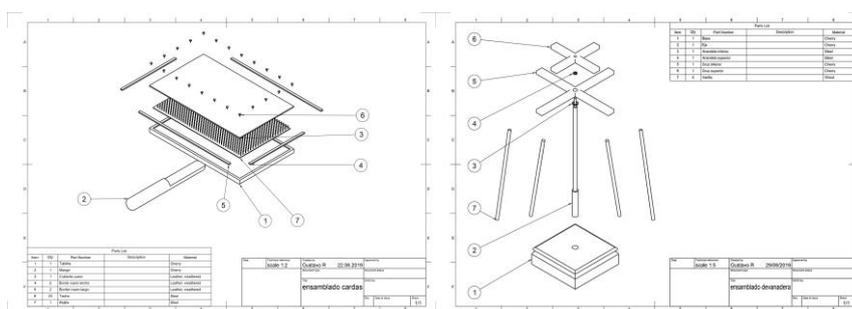


Fig. 8. Plano ensamblado: Herramienta carda y devanadera, 2019. Gustavo Hilario Rebozo Morales.

En la segunda se expone el problema de los refugiados que huyen de zonas de conflicto para una mejora en su calidad de vida o de supervivencia. Para esto a través de imágenes se realizan reinterpretaciones sobre pateras o barcos, crear conciencia sobre este movimiento migratorio, en el que en un mundo cada vez más globalizado y tecnificado, se abren más fronteras físicas y existen más medidas de seguridad. No se puede obviar u olvidar que el pueblo español también vivió ese movimiento migratorio en tiempos de crisis y hambruna.

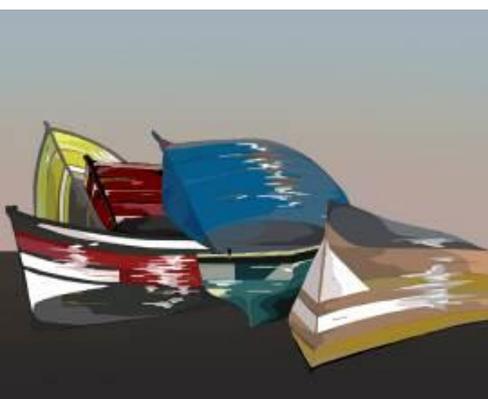


Figura 10.



Figura 11.



Figura 12

Figura 10. Reinterpretación de patera de refugiados, 2019. Ángela Bejarano Quintero Tacoronte.

Figuras 11 y 12. Teatro de sombras, 2019. Alejandro Fernández Pérez.

6.1. Justificación del proyecto: Teatro de sombras sobre refugiados, 2019

En concordancia con la indolencia de las propuestas didácticas esbozadas anteriormente, se presenta un recurso educativo muy versátil, que puede implementar la praxis docente y que proporciona una óptica simulada e instructiva sobre los problemas sociales contemporáneos. Se trata de un teatro de sombras, un material accesible y adaptable a cualquier escala educativa, incidiendo obviamente en la etapa de primaria y de infantil, donde alcanza su mayor vigencia práctica. En este caso, vemos reflejado un contexto que busca plasmar, a través de una historia, el drama nacido en el Mediterráneo con la crisis de los refugiados acaecida en el anterior lustro y que aún pervive en la actualidad. Cabe destacar, que este material didáctico es multifuncional si se salvaguarda el teatrillo (Figura 12) y se modifican a placer las marionetas realizadas para generar la historia que se desee presentar (en este caso, Figura 11).

El teatro de sombras es un material didáctico muy versátil, accesible y funcional dedicado a plasmar historias a través de la abstracción de las sombras. De ahí, que usemos dicho recurso para trabajar el problema social nacido de los refugiados. Asimismo, podemos generar productos de aprendizaje secundarios derivados de mismo como propuestas teatrales alternas, debates, ponencias individuales, etc.

Descritos anteriormente materiales didácticos creados para su uso en el aula, se exponen a continuación acciones y patrones realizados conforme a ideas artivistas.

Como expone Perales (2012) el fenómeno artístico y su perspectiva social han estado siempre de la mano en la actualidad como nociones que comparten ideas comunes, de esta forma el medio en el que habita el ciudadano común afecta a las relaciones sociales que se pueden establecer y parece un hecho racional que determinados colectivos artísticos se impliquen en una perspectiva que se posicione en temas de ecología de gran impacto en zonas locales o de ámbito global. En relación al empleo de la tecnología Perales (2012) expone: "El uso de los dispositivos tecnológicos puede ser una estrategia de acercamiento a lo natural, siempre que valoremos su impacto medioambiental y sobre todo, que estudiemos bien el discurso que genera la utilización de dicho aparato"(Perales, 2012, p.123).

Las redes posibilitan una democratización de las diversas ramas del conocimiento y esto debería ser uno de los ejes determinantes que propone y difunde los dispositivos tecnológicos, además debe existir un sistema equilibrado y armónico con la biosfera para que no se rompan los sistemas naturales que responden a la sostenibilidad como una necesidad.

Existen propuestas artísticas que se muestran seguidamente que pueden servir como base y eje vertebrador para crear prácticas artísticas educativas. Como expone Perales (2012) al respecto la noción de: "Green New Deal es el término que se le ha dado al conjunto de propuestas artísticas planteadas para ayudar a abordar el calentamiento global y la crisis financiera actual" (Perales, 2012, p.126).

Entre acciones artísticas se encuentran las de Ecological Footprint [Documento en línea] que ha demostrado ser útil, pues da información a los habitantes acerca de cualquier ciudad sobre datos específicos y la repercusión que producen sus acciones diarias, además de que se les proporcionan datos prácticos sobre como aprender a tener un mejor rendimiento y optimizar el consumo energético que realiza cada ciudadano de forma individual. Sobre esta temática un colectivo de formación arquitectos *Urban Ecology* (1996) realizaron una publicación:

Blueprint for a Sustainable Bay Area; que estudia la sostenibilidad en los hogares, así como modificar conductas inadecuadas del ciudadano en relación con sus hábitos y su respeto con el medioambiente; dichos actos individuales se pueden ampliar a un sistema de redes comunitarias que supongan un cambio en un área, barrio o ciudad.

7. Metodología

La metodología empleada se basa en el análisis teórico y práctico de dos metodologías activas de investigación: Aprendizaje Basado en Proyectos o una investigación de exploración y Aprendizaje Basado en Servicio, así como heurístico para tratar de analizar una situación artística que plantea una problemática social y política para que pueda ser resuelta a través de su reflexión sobre las prácticas artísticas generadas y crear otras nuevas acciones a partir de éstas que proporcionen otros interrogantes o un enfoque distinto.

Establecer dos lazos de unión ente diversas metodologías, la primera de preservación del patrimonio cultural canario relacionado con una Aprendizaje Basado en Proyectos o una investigación de exploración y de recogida de datos mediante encuestas y documentación, con la idea de que se aplique en el ámbito educativo. La segunda se relaciona se relaciona con el Aprendizaje Basado en Servicio, pues la inmigración en patera, es un tema social vinculado con una comunidad, la idea sería mejorar las condiciones de vida de los refugiados que llegan al archipiélago canario.

La creación de actividades en educación artística, parte de una idea prototipo para ser desarrollada en el aula, que sirva como eje vertebrador de la propuesta que es un inicio, pero para un análisis más exhaustivo de proyectos culturales en los que se analizan las propuestas de arte, el ámbito educativo y la intervención en política es recomendable revisar el trabajo del libro *Transductores* (Collados & Rodrigo, 2012), pues se estudian pedagogías para ser aplicadas al aula algunas de ellas como a modo de pedagogías enlazadas o en red. A través de una metodología heurística en el campo de las artes es más apropiado la divergente pues abre el campo de la creatividad a nuevas formas de expresión, más que el convergente que de tipo racional y focalizado en una solución lógica. Se pretende crear las bases estructurales para considerarlo en el ámbito educativo a través de la metodología heurística con un procedimiento de tipo empírico para llegar a la solución. Para llevarlo a cabo se debe detectar el problema en concreto, estudiar y exponer la problemática detectada, organizar estrategias para llevarlo a la práctica, llegar a la solución y finalmente repensar sobre las consecuencias obtenidas a través de las actividades colaborativas y cooperativas de corte activista y hacktivista.

8. Contribución de la investigación

La aportación que se pretende exponer en el artículo es mostrar obras de artistas y corrientes culturales de principios del s. XXI que son propios de espacios alternativos contraculturales y que suponen una manifestación de acciones antibélicas, en ocasiones alineadas al poder de los medios tecnológicos. Desde sus inicios, con amplia acogida en los años 60 y 70, la cultura de

masas de los medios de comunicación ha significado una plataforma para difundir las obras, considerarlas como piezas individuales que no son reproducibles. Pero esas ideas se han visto modificadas, pues en la actualidad se pueden ajustar con el espectáculo, la cultura del entretenimiento y la idea de obra singular ha sido sustituida por la de creación de piezas de serie para ser reproducidas de forma múltiple.

En otras ocasiones se emplea las acciones artísticas o performances para generar obras singulares que responden a contextos sociales específicos, esto sería a través del activismo que, aunque podría ser expuesto como un ente de movimiento artístico único se ha enlazado con el cibeartismo, en el que hackers o artistas emplean la red como plataforma de difusión de su obra o para que a partir de ella y de los nodos que se generan a partir de esta configurar piezas propias de artista. Esto supone la redefinición de artista, que debe trabajar de forma colaborativa con programadores, diseñadores, entre otros; los campos de actuación se encuentran abiertos y más difusos.

9. Consideraciones finales

Las propuestas de acciones activistas y ciberactivistas es un campo que puede ser interesante si las bases e implementaciones de las propuestas artísticas – educativas mejoran las condiciones de vida de una comunidad, como es el caso del cuidado del medio ambiente. Existen festivales como el Trash Plant Festival (2018) en Tenerife con acciones e intervenciones urbanas de esculturas empleando basura, para visualizar el problema actual que se presenta en las islas sobre la contaminación. Este modelo de festival que parte del activismo y de propuestas es positivo y puede ser llevado a las escuelas.

El activismo y hacktivismos generan nuevos lenguajes artísticos y formatos como el hipermedia que deben ser analizados para crear propuestas educativas conforme a esos nuevos modos de representación en arte contemporáneo en niños. Estos modos de representación en educación artística, crean discursos innovadores en arte contemporáneo y constituyen nuestra identidad que está presente en la cultura visual con la que convivimos, además son realizadas en comunidad, por lo que es adecuado para plantear en instituciones educativas, pues se valoran no sólo el producto generado, sino también la transmisión de valores de justicia social.

Las acciones artísticas de activismo que son más adecuadas en educación deben fundamentarse en una ética respetuosa con su comunidad, una formación que sea interdisciplinaria en materia de arte y permita generar prácticas que desarrollen valores de identidad en los grupos colaborativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baigorri, L. y Cilleruelo, L. (2006). *Net.Art: Prácticas estéticas y políticas en la red*. Madrid: Brumaria.
- Blanco, P., Carrillo, J. Claramonte, J. & Expósito, M. (2001). *Modos de hacer: Arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

- Bowers, A. (2009). Non violent Civil Disobedience Training. En M. Rosler et al. *Multitud Singular: El arte de resistir* (pp. 34). Madrid: Museo Nacional de Arte Reina Sofia.
- Collados, A. y Rodrigo, J. (2012). *Transductores: Pedagogías en red y prácticas instituyentes*. Diputación de Granada: Centro José Guerrero.
- Ecological Footprint: My Foot Print. Recuperado de: <http://www.myfootprint.org>
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Mitchell, W. y Thomas, J. (2017). *¿Qué quieren las imágenes? Una crítica de la Cultura Visual*. Vitoria Gasteiz: Sans Soleil Ediciones.
- Mitchell, W. y Thomas, J. (1994). *Picture Theory*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Moreno, I. (2012). Narrativa hipermedia y transmedia. En Perales, Verónica. (Ed.) *Creatividad y discursos hipermedia*. (pp. 21) Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Perales, V. (2012). *Creatividad y discursos hipermedia*. Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Ramírez, J. (2014). *Utopías artísticas de revuelta: Claremont Road, Reclaim the Streets, la Ciudad de Sol*. Madrid: Cuadernos Arte Cátedra.
- Tascón, M. y Quintana, Y. (2012). *Ciberactivismo: Las nuevas revoluciones de las multitudes conectadas*. Madrid: Catarata.
- TrashPlant (2018). Festival Internacional de Trash Art. (25 de Junio – 1 de Julio de 2018) San Cristóbal de Laguna, Tenerife. Recuperado de: <http://trashplantfestival.org>
- Ugarte, D. 2007. *El poder de las redes: Manual ilustrado para personas, colectivos y empresas abocados al ciberactivismo*. Dominio Público.
- Urban Ecology. (1996). *Blueprint for a Sustainable Bay Area*. London: Mobius Press.

ZONA REMIX



La definición de Software libre

The definition of Free Software

A definição de Software Livre

RICHARD STALLMAN | <https://stallman.org/gpg.html>
MIT (Massachusetts Institute of Technology) (hasta 2019) | USA

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2020.i03.09>

How to cite this article · Cómo citar este artículo · Como citar este artigo:

Hacemos referencia a la versión completa del libro | Referimo-nos à versão completa do livro | We refer to the full version of the book: **Español**

Resumen:

En este número y en la presente sección *Zona Remix* publicamos un texto de Richard Stallman. Se trata de un capítulo de su texto *Software libre para una sociedad libre*. Específicamente nos centramos en el capítulo titulado "La definición de Software libre". Un capítulo fundamental para comprender no solo el movimiento, del que Stallman es fundador, sino para entender los porqués de la necesidad de liberar el conocimiento en sus diferentes dimensiones científica y cultural. La filosofía del software libre procura una liberación del lenguaje informático y con ello facilita las claves para la liberación del conocimiento más general.

El texto mantiene: © Copyright 2004 del texto: Richard M. Stallman y © Copyright 2004 de la Edición: Copyright 2004 de la Edición, Traficantes de Sueños. Se permite la copia, ya sea de uno o más artículos completos de esta obra o del conjunto de la edición, en cualquier formato, mecánico o digital, siempre y cuando no se modifique el contenido de los textos, se respete su autoría y esta nota se mantenga.

Palabras Claves: Software Libre. Software. Libertad. Copyleft. Licencia. GNU.

Abstract:

In this issue and in the present section *Remix Zone* we publish a text by Richard Stallman. This is a chapter from his text *Free Software for a Free Society*. Specifically we focus on the chapter entitled "The Free Software Definition". A fundamental chapter to understand not only the movement, of which Stallman is the founder, but to understand the whys of the need to liberate knowledge in its different scientific and cultural dimensions. The philosophy of free software seeks a liberation of computer language and thus provides the keys to the liberation of knowledge more generally.

The text maintains: © Copyright 2004 of the text: Richard M. Stallman and © Copyright 2004 of the Edition: Copyright 2004 of the Edition, Traficantes de Sueños. Copying, whether of one or more complete articles of this work or of the whole edition, is permitted in any format, mechanical or digital,



as long as the content of the texts is not modified, the authorship is respected, and this note is maintained.

Keywords: Free Software. Software. Freedom. Copyleft. License. GNU.

Resumo:

Nesta edição e na presente secção *Zona Remix* publicamos um texto de Richard Stallman. Este é um capítulo do seu texto *Software Livre para uma Sociedade Livre*. Especificamente focamos no capítulo intitulado "A Definição de Software Livre". Um capítulo fundamental para compreender não apenas o movimento, do qual Stallman é o fundador, mas para compreender os porquês da necessidade de libertar o conhecimento nas suas diferentes dimensões científicas e culturais. A filosofia do software livre procura a libertação da linguagem informática e assim fornece as chaves para a libertação do conhecimento de uma forma mais geral.

O texto mantém: © Copyright 2004 do texto: Richard M. Stallman e © Copyright 2004 da Edição: Copyright 2004 da Edição, Traficantes de Sueños. A cópia, seja de um ou mais artigos completos desta obra ou de toda a edição, é permitida em qualquer formato, mecânico ou digital, desde que o conteúdo dos textos não seja modificado, a autoria seja respeitada, e esta nota seja mantida.

Palavras-chave: Software Livre. Software. A liberdade. Copyleft. Licença. GNU.

Fuente : <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Software%20libre-TdSs.pdf>

Definición de Software Libre¹

Conservamos esta definición de software libre para expresar claramente el verdadero significado de los programas de software libre.

El "software libre" es una cuestión de libertad, no de precio. Para comprender este concepto, debemos pensar en la acepción de libre como en "libertad de expresión" y no como en "barra libre de cerveza".

Con software libre nos referimos a la libertad de los usuarios para ejecutar, copiar, distribuir, estudiar, cambiar y mejorar el software. Nos referimos especialmente a cuatro clases de libertad para los usuarios de software:

- Libertad 0: la libertad para ejecutar el programa sea cual sea nuestro propósito.
- Libertad 1: la libertad para estudiar el funcionamiento del programa y adaptarlo a tus necesidades —el acceso al código fuente es condición indispensable para esto.
- Libertad 2: la libertad para redistribuir copias y ayudar así a tu vecino.

¹ Escrito originalmente en 1996.

- Libertad 3: la libertad para mejorar el programa y luego publicarlo para el bien de toda la comunidad —el acceso al código fuente es condición indispensable para esto.

Software libre es cualquier programa cuyos usuarios gocen de estas libertades. De modo que deberías ser libre de redistribuir copias con o sin modificaciones, de forma gratuita o cobrando por su distribución, a cualquiera y en cualquier lugar. Gozar de esta libertad significa, entre otras cosas, no tener que pedir permiso ni pagar para ello.

Asimismo, deberías ser libre para introducir modificaciones y utilizarlas de forma privada, ya sea en tu trabajo o en tu tiempo libre, sin siquiera tener que mencionar su existencia. Si decidieras publicar estos cambios, no deberías estar obligado a notificárselo a ninguna persona ni de ninguna forma en particular.

La libertad para utilizar un programa significa que cualquier individuo u organización podrán ejecutarlo desde cualquier sistema informático, con cualquier fin y sin la obligación de comunicárselo subsiguientemente ni al desarrollador ni a ninguna entidad en concreto.

La libertad para redistribuir copias supone incluir las formas binarias o ejecutables del programa y el código fuente tanto de las versiones modificadas como de las originales —la distribución de programas en formato ejecutable es necesaria para su adecuada instalación en sistemas operativos libres. No pasa nada si no se puede producir una forma ejecutable o binaria —dado que no todos los lenguajes pueden soportarlo—, pero todos debemos tener la libertad para redistribuir tales formas si se encuentra el modo de hacerlo.

Para que las libertades 2 y 4 —la libertad para hacer cambios y para publicar las versiones mejoradas— adquieran significado, debemos disponer del código fuente del programa. Por consiguiente, la accesibilidad del código fuente es una condición necesaria para el software libre.

Para materializar estas libertades, deberán ser irrevocables siempre que no cometamos ningún error; si el desarrollador del software pudiera revocar la licencia sin motivo, ese software dejaría de ser libre.

Sin embargo, ciertas normas sobre la distribución de software libre nos parecen aceptables siempre que no planteen un conflicto con las libertades centrales. Por ejemplo, el copyleft, grosso modo, es la norma que establece que, al redistribuir el programa, no pueden añadirse restricciones que nieguen a los demás sus libertades centrales. Esta norma no viola dichas libertades, sino que las protege.

De modo que puedes pagar o no por obtener copias de software libre, pero independientemente de la manera en que las obtengas, siempre tendrás libertad para copiar, modificar e incluso vender estas copias.

El software libre no significa que sea "no comercial". Cualquier programa libre estará disponible para su uso, desarrollo y distribución comercial. El desarrollo comercial del software libre ha dejado de ser excepcional y de hecho ese software libre comercial es muy importante.

Las normas sobre el empaquetamiento de una versión modificada son perfectamente aceptables siempre que no restrinjan efectivamente tu libertad para publicar versiones

modificadas. Por la misma razón, serán igualmente aceptables aquellas normas que establezcan que "si distribuyo el programa de esta forma, deberás distribuirlo de la misma manera" —cabe destacar que esta norma te permite decidir si publicar o no el programa. También admitimos la posibilidad de que una licencia exija enviar una copia modificada y distribuida de un programa a su desarrollador original.

En el proyecto GNU, utilizamos el "copyleft" para proteger legalmente estas libertades. Pero también existe software libre sin copyleft. Creemos que hay razones de peso para recurrir al copyleft, pero si tu programa, software libre, carece de él, todavía tendremos la opción de seguir utilizándolo.

A veces la normativa gubernamental de control de las exportaciones y las sanciones comerciales pueden constreñir tu libertad para distribuir copias a nivel internacional. Los desarrolladores de software no tienen el poder para eliminar o invalidar estas restricciones, pero lo que sí pueden y deben hacer es negarse a imponer estas condiciones de uso al programa. De este modo, las restricciones no afectarán a las actividades y a los individuos fuera de la jurisdicción de estos gobiernos.

Cuando hablamos de software libre, es preferible evitar expresiones como "regalar" o "gratis", porque entonces caeremos en el error de interpretarlo como una mera cuestión de precio y no de libertad. Términos de uso frecuente como el de "piratería" encarnan opiniones que esperamos no compartas. Véase el apartado de "Palabras que conviene evitar" para una discusión sobre estos términos. Tenemos disponible también una lista de traducciones de "software libre" en distintos idiomas.

Por último, señalaremos que los criterios descritos para definir el software libre requieren una profunda reflexión antes de interpretarlos. Para decidir si una licencia de software específica puede calificarse de licencia de software libre, nos basaremos en dichos criterios y así determinaremos si se ajusta al espíritu y a la terminología precisa. Si una licencia incluye restricciones desmedidas, la rechazamos aun cuando nunca predijimos esta cuestión al establecer nuestros criterios. En ocasiones, ciertas condiciones en una licencia pueden plantear un problema que requiera un análisis exhaustivo, lo que significa incluso debatir el tema con un abogado, antes de decidir si dichas condiciones son aceptables. Cuando llegamos a una solución sobre un problema nuevo, a menudo actualizamos nuestros criterios para hacer más fácil la consideración de que licencias están cualificadas y cuáles no.

Si estás interesado en cualificar una licencia específica como licencia de software libre, visita <http://www.gnu.org/licenses/license-list.html> . Si la licencia no aparece en la lista, envíanos un correo electrónico a licensing@gnu.org.



SECCIÓN PENSAMIENTO [AUDIO] VISUAL

Conocimiento artístico generado por la escultura en el espacio no museístico

Artistic knowledge generated by sculpture in non-
museum space

Conhecimento artístico gerado pela escultura no
espaço não-museu

ELKE CASTRO LEÓN | elkecastroleon@us.es
UNIVERSIDAD DE SEVILLA | ESPAÑA

PABLO UCEDA GUTIÉRREZ | pabloucedag@gmail.com
UNIVERSIDAD DE SEVILLA | ESPAÑA

Recibido: 12 de enero de 2020 | Aceptado: 15 de marzo de 2020

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2020.i03.10>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA

How to cite this article · Cómo citar este artículo · Como citar este artigo:

Castro-León, E. & Uceda-Gutiérrez, P. (2020). Conocimiento artístico generado por la escultura en el espacio no museístico. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social*,3, 156-160.

Planteamiento:

La experiencia artística educativa recogida pretende evidenciar algunas de las ventajas que nos ofrece el tipo de aprendizaje que sucede en un entorno más abierto y lúdico, frente al aprendizaje deliberado que pudiese tener lugar en la institución académica como puedan ser el aumento de la curiosidad y la participación, así como también el favorecimiento del disfrute personal. En el proyecto se explora el valor de la Investigación Basada en las Artes en contextos de descubrimiento y desarrollo compartido de conocimiento para desvelar los acontecimientos generadores del aprendizaje artístico que tienen lugar en el proceso de enseñanza intervenido por la obra escultórica *Monumento a la Tolerancia* de Eduardo Chillida, ubicado en un espacio urbano de la ciudad de Sevilla, España. Por consiguiente, se indaga acerca de las posibilidades de la fotografía como recurso eficiente para la investigación etnográfica, herramienta pedagógica y medio de expresión visual.

El estudio se concreta con una sesión de trabajo llevada a cabo con un grupo de 10 menores que se encuentran cursando segundo año de educación primaria, la profesora-investigadora y al mismo tiempo, se determina necesaria la participación de un fotógrafo-observador no interviniendo en el acto educativo. De este modo, en la práctica artística presentada se disuelve la dicotomía entre espectador de la obra artística y creador, mientras la escultura es descubierta por los menores de una manera distinta; mediante una experiencia estética y educativa esencialmente intuitiva, sensorial y colaborativa. Así pues, en el acto colectivo de apropiación del espacio urbano, los participantes hacen del vacío que subsiste entre los volúmenes un espacio social, y del tiempo compartido por el grupo en interacción y producción un tiempo también social.

Al respecto de la acción educativa que posibilita ilustrar las situaciones acontecidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cabe significar que el empleo de la fotografía como herramienta pedagógica y medio de expresión visual nos permite generar una práctica interactiva para acercar a los participantes a la obra de arte contemporáneo.

Palabras Claves: Investigación Basada en las Artes. Etnografía visual. Proceso artístico colaborativo. Interacción social. A/r/tografía. Chillida.

Proposal:

The artistic and educational experience collected aims to highlight some of the advantages offered by the type of learning that takes place in a more open and playful environment, as opposed to the deliberate learning that might take place in the academic institution, such as increased curiosity and participation, as well as personal enjoyment. The project explores the value of Arts-Based Research in contexts of discovery and shared development of knowledge to reveal the events that generate artistic learning that take place in the teaching process involved in the sculptural work *The Monument to Tolerance* by Eduardo Chillida located in an urban space in the city of Seville, Spain. Therefore, it explores the possibilities of photography as an efficient resource for ethnographic research, a pedagogical tool and a means of visual expression.

The study is made concrete with a work session carried out with a group of 10 minors who are in the second year of primary education, the teacher-researcher and at the same time, it is determined necessary the participation of a photographer-observer not involved in the educational act. In this way, in the artistic practice presented, the dichotomy between the spectator of the artistic work and the creator is dissolved, while the sculpture is discovered by the minors in a different way; through an essentially intuitive, sensory and collaborative aesthetic and educational experience. Thus, in the collective act of appropriation of the urban space, the participants turn the gap that remains between the volumes into a social space, and the time shared by the group in interaction and production into a social time as well.

With respect to the educational action that makes it possible to illustrate the situations that occur in the teaching-learning process, it should be noted that the use of photography as a pedagogical tool and a means of visual expression allows us to generate an interactive practice to bring the participants closer to the work of contemporary art.

Keywords: Arts-Based Research. Visual Ethnography. Collaborative artistic process. Social interaction. A/r/tography. Chillida.

Proposta:

A experiência artística e educativa recolhida visa destacar algumas das vantagens oferecidas pelo tipo de aprendizagem que se realiza num ambiente mais aberto e lúdico, por oposição à aprendizagem deliberada que possa ter lugar na instituição académica, tais como aumento da curiosidade e participação, bem como do prazer pessoal. O projeto explora o valor da Pesquisa Baseada nas Artes

em contextos de descoberta e desenvolvimento compartilhado de conhecimento para revelar os eventos que geram a aprendizagem artística que ocorrem no processo de ensino envolvido no trabalho escultórico *O Monumento à Tolerância* de Eduardo Chillida localizado em um espaço urbano da cidade de Sevilha, Espanha. Por isso, explora as possibilidades da fotografia como um recurso eficiente para a pesquisa etnográfica, uma ferramenta pedagógica e um meio de expressão visual.

O estudo é concretizado com uma sessão de trabalho realizada com um grupo de 10 menores que estão no segundo ano do ensino primário, o professor-pesquisador e, ao mesmo tempo, é determinada a necessidade da participação de um fotógrafo-observador não envolvido no acto educativo. Desta forma, na prática artística apresentada, a dicotomia entre o espectador da obra artística e o criador é dissolvida, enquanto a escultura é descoberta pelos menores de uma forma diferente; através de uma experiência estética e educativa essencialmente intuitiva, sensorial e colaborativa. Assim, no acto colectivo de apropriação do espaço urbano, os participantes transformam a distância que resta entre os volumes num espaço social, e o tempo partilhado pelo grupo na interacção e produção num tempo social também.

No que diz respeito à acção educativa que permite ilustrar as situações que ocorreram no processo ensino-aprendizagem, é de salientar que a utilização da fotografia como ferramenta pedagógica e meio de expressão visual permite gerar uma prática interactiva que aproxima os participantes da obra de arte contemporânea.

Palavras-chave: Pesquisa baseada na arte. Etnografia Visual. Processo artístico colaborativo. Interação social. A/r/fotografia. Chillida.







Obras fotográficas licenciadas bajo Creative Commons (BY-NC-ND) 4.0

Conocimiento artístico generado por la escultura en el espacio no museístico (2019). Elke Castro y Pablo Uceda

iCopiad, malditos!

Copyright, or the right to copy | Direitos autorais, ou o direito de cópia

STEPHAN M. GRUESO (DIRECTOR) | elegantmob@elegantmob.net
ESPAÑA

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2020.i03.11>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC

Sinopsis:

¿Qué es la propiedad intelectual? ¿Hasta que punto se puede poseer una idea? ¿Qué derechos emanan de esta propiedad? La propiedad intelectual está reconocida ampliamente por la ley desde los tiempos de la revolución industrial, pero ¿hasta que punto puede ser un delito copiar? ¿no copiamos todos constantemente cuando pensamos?

¡Copiad, malditos! pone sobre la mesa los nuevos retos éticos y morales que la revolución digital plantea y abre una ventana para el debate público en un tema que nos atañe a tod@s

(Sinopsis procedente de Vimeo: <https://vimeo.com/elegantmob>).

Palabras Claves: Propiedad intelectual. Derechos de autor. Copia. Copyright. Internet. Cultura.

Synopsis:

What is intellectual property? To what extent can you own an idea? What rights do you derive from this property? Intellectual property has been widely recognized by law since the time of the industrial revolution, but to what extent can it be a crime to copy? Don't we all copy constantly when we think?

Copyright, or the right to copy puts on the table the new ethical and moral challenges posed by the digital revolution and opens a window for public debate on a subject that concerns us all

(Synopsis from Vimeo: <https://vimeo.com/elegantmob>).

Keywords: Intellectual property. Copyright. Copy. Copyright. Internet. Culture.

Sinopse:

O que é propriedade intelectual? Até que ponto você pode ter uma idéia? Que direitos você deriva desta propriedade? A propriedade intelectual tem sido amplamente reconhecida por lei desde a época da revolução industrial, mas até que ponto pode ser crime copiar? Não copiamos todos constantemente quando pensamos?



Direitos autorais, ou o direito de cópia coloca em cima da mesa os novos desafios éticos e morais colocados pela revolução digital e abre uma janela para o debate público sobre um tema que nos preocupa a todos

(de Vimeo: <https://vimeo.com/elegantmob>).

Palavras-chave: Propriedade intelectual. Direitos de autor. Copiado. Direitos de autor. Internet. Cultura.

Créditos del documental:

Título: ¡Copiad, malditos! / Copyright, or the right to copy

Año: 2011

Producción: elegant mob films / TVE

Formato: HDCAM / STEREO

Dirección: Stéphane M. Grueso

Producción: Stéphane M. Grueso

Productores ejecutivos: Juan Luis de No / Javier Gómez Serrano / Andrés Luque



Obra licenciada bajo Creative Commons BY-NC 3.0 | ¡Copiad, malditos! (2011). Stephan M. Guesso.



NORMAS DE PUBLICACIÓN Y ENVÍOS DE PROPUESTAS

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



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.