

eISSN 2603-6681

#9 · 2023

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

e-ISSN 2603-6681

eISSN: 2603-6681

Revista de acceso abierto coordinada por | Revista de acesso aberto coordenada por | Open access journal edited by: Communiars

Editada por: Universidad de Sevilla | Universidade de Sevilha | University of Seville

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

EQUIPO EDITORIAL | CONSELHO DE EDITORES | EDITORIAL BOARD

Coordinación general | Coordenação geral | General coordination
Colectivo Communiars | Coletivo Communiars | Communiars Group

Editor jefe | Editor-Chefe | 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.

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

Email: revistacommuniars@us.es

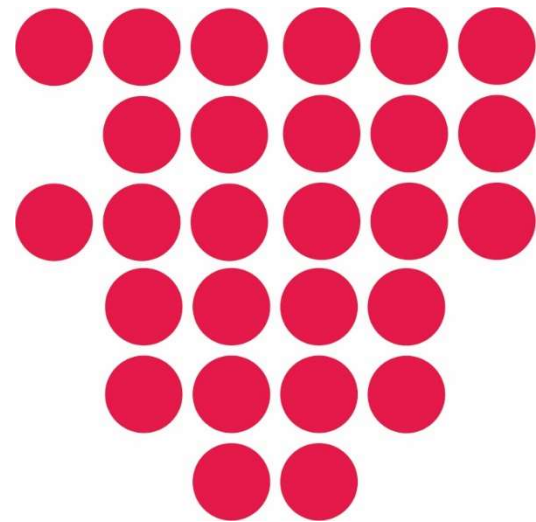


Los textos e imágenes publicados en la presente revista están bajo licencia Creative Commons (BY-NC-SA. 4.0 Internacional), salvo aquellas obras que el autor/autora señale con otra licencia y permiso. En este caso, la coordinación de la revista queda eximida de la responsabilidad legal que derive de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

«It's funny how the colors of the real world only seem really real when you watch them on a screen».

ALEX DeLARGE,
A CLOCKWORK ORANGE, 1971

Kubrick, S. (Director) (1971). *A clockworck Orange* [Película]
Polaris Productions - Hawk Films.



COMITÉ ASESOR CIENTÍFICO | COMITÉ CONSULTIVO CIENTÍFICO | SCIENTIFIC ADVISORY COMMITTEE

Peter McLaren. *University of Chapman* | USA.

Ana Mae Barbosa. *Universidade de São Paulo* | Brasil.

Teresa Eça. *Presidente da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual- Apecv* | Portugal

John Steers. *Secretario General de NSEAD - National Society for Education in Art and Design (30 años hasta 2011)* | United Kingdom.

Kerry Freedman. *Northern Illinois University* | USA.

Petar Jandrić. *Tehnicko Veleuciliste u Zagrebu · Zagreb University of Applied Sciences* | Hrvatska · Croatia

Dipti Desai. *New York University* | USA.

Zaida García Valecillo. *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* | Venezuela.

Roberto Marcelo Falcón Vignoli. *Univerité Paul-Valery Montepellier 3* | France.

Roberto Aparici Marino. *Universidad Nacional de Educación a Distancia* | UNED. España.

Apolline Torregrosa. *Université de Genève* | Suisse.

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.

Carlos Plasencia. *Universitat Politècnica de València* | España.

Ricard Huerta. *Universitat de València* | España.

Lidia Cáliz Vallecillo. *Universidad Nacional Autónoma de Honduras* | Honduras.

María Isabel Moreno Montoro. *Universidad de Jaén* | 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.

Francisco Aznar. *Universidad de La Laguna* | España.

Núria Rajadell Puigròs. *Universitat de Barcelona* | España.

Gabriela Augustowsky. *Universidad Nacional de las Artes* | Argentina.

NÚMERO · ISSUE · 9

Presentación · Apresentação · Introduction	
Caracteres de ficción · Caráteres fictícios · Fictional characters	07
Communiars	
Artículos · Artigos · Articles	
Sobre documentário e cidade: leitura urbana e transformação social	10
Pedro Teixeira e Marcelo Tramontano	
Las vías del artivismo: tres momentos de acción social a través del arte, sus logros en la comunidad y alcances pedagógicos	22
Candela Ocón Aburto	
El patrimonio y las salidas de campo como método didáctico	39
Leonor Bonifacio Sánchez	
Educasigno: un diccionario visual y digital de conceptos educativos en lengua de signos	56
Ruth Cabeza Ruiz, Rocío Alcázar Jiménez y Manuel Rodríguez Servián	
El arte y la Capoeira en el alumnado de 6º de primaria de una escuela de Barcelona	70
Sergio Moneo Benítez	



PRESENTACIÓN · APRESENTAÇÃO · INTRODUCTION

Caracteres de ficción · Caráteres fictícios · Fictional characters

Cuando la *realidad* implica caracteres de la ficción, nuestra sociedad asume con sorpresa incrédula la verdadera posibilidad de existencia de ese acontecimiento una y cien veces narrado en las pantallas. En estos días de junio, el apocalipsis de la megalópolis de Nueva York, tantas veces contado en la ficción, teñía de naranja la realidad como un efecto (más) de la materialidad del cambio climático, atestiguado por enésima vez por la ciencia. Quizá los colores de esa realidad solo parecen reales cuando los vemos en una pantalla, como sentenciaba Alex, el protagonista de *La Naranja Mecánica*, de Kubrick. En esa intersección, entre espacios mediáticos y culturales, donde todo sucede y acontece, desdibujando y cruzando fronteras entre dimensiones digitales, no digitales, artísticas, científicas, educativas y sociales, es donde emerge la necesidad de atención plural, holística y realmente transformadora de nuestros contextos. La realidad debe ser acometida estudiando los códigos de la narración: la expresión cultural es indisociable del análisis. Este número 9 de *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social* implica seguir ahondado en ese enfoque analítico que pone el valor el cruce de espacios conceptuales, en la necesidad de asumir que el conocimiento es un espacio que engloba múltiples disciplinas entrecruzadas que acometen el contexto sin desligarse de sus narrativas. Agradecemos el trabajo y compromiso de los autores y autoras que han contribuido a desarrollar el presente número de la revista: Pedro Teixeira y Marcelo Tramontano (Universidade de São Paulo, Brasil); Candela Ocón Aburto (Universitat Oberta de Catalunya); Leonor Bonifacio Sánchez (Universidad de Sevilla); Ruth Cabeza Ruiz, Rocío Alcázar Jiménez y Manuel Rodríguez Servián (Universidad de Sevilla); y Sergio Moneo Benítez (Universitat de Barcelona). Gracias. *Omnia sunt communia*.

Comité de coordinación de Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social.

...

Quando a realidade envolve personagens fictícios, nossa sociedade assume com surpresa incrédula a possibilidade real da existência desse evento, narrado centenas de vezes nas telas. Nesses dias de junho, o apocalipse da megalópole de Nova York, tantas vezes contado na ficção, tingiu a realidade de laranja como mais um efeito da materialidade da mudança climática, testemunhada pela enésima vez pela ciência. Talvez as cores dessa realidade só pareçam reais quando as vemos em uma tela, como Alex, o protagonista de *Laranja Mecânica*, de Kubrick, costumava dizer. É nessa interseção, entre a mídia e os espaços culturais, onde tudo acontece e ocorre, borrando e cruzando as fronteiras entre as dimensões digitais, não digitais, artísticas, científicas, educacionais e sociais, que surge a necessidade de uma atenção plural, holística e verdadeiramente transformadora aos nossos contextos. A realidade deve ser abordada por meio do estudo dos códigos de narração: a expressão cultural é inseparável da análise. Este número 9 da *Communiars*.

Revista de Imagem, Artes e Educação Crítica e Social implica continuar a aprofundar esse enfoque analítico que valoriza o cruzamento de espaços conceituais, a necessidade de assumir que o conhecimento é um espaço que engloba múltiplas disciplinas entrelaçadas que abordam o contexto sem se desprender de suas narrativas. Agradecemos o trabalho e o comprometimento dos autores e autoras que contribuíram para o desenvolvimento desta edição da revista: Pedro Texeira e Marcelo Tramontano (Universidade de São Paulo, Brasil); Candela Ocón Aburto (Universitat Oberta de Catalunya); Leonor Bonifacio Sánchez (Universidad de Sevilla); Ruth Cabeza Ruiz, Rocío Alcázar Jiménez e Manuel Rodríguez Servián (Universidad de Sevilla); e Sergio Moneo Benítez (Universitat de Barcelona). Obrigado. *Omnia sunt communia*.

Comitê de Coordenação dos Communiars. Revista de Imagem, Artes, Educação Crítica e Social.

. . .

When *reality* involves characters of fiction, our society assumes with incredulous surprise the real possibility of the existence of this event, narrated a hundred times on the screens. In these days of June, the apocalypse of the megalopolis of New York, so often recounted in fiction, tinged reality with orange as one more effect of the materiality of climate change, witnessed for the umpteenth time by science. Perhaps the colors of that reality only seem real when we see them on a screen, as Alex, the protagonist of Kubrick's *A Clockwork Orange*, used to say. It is at this intersection, between media and cultural spaces, where everything happens and occurs, blurring and crossing boundaries between digital, non-digital, artistic, scientific, educational and social dimensions, that the need for plural, holistic and truly transformative attention to our contexts emerges. Reality must be approached by studying the codes of narration: cultural expression is inseparable from analysis. This issue 9 of *Communiars. Journal of Image, Arts, and Critical and Social Education* implies to continue deepening in this analytical approach that values the crossing of conceptual spaces, in the need to assume that knowledge is a space that encompasses multiple intertwined disciplines that address the context without detaching from its narratives. We are grateful for the work and commitment of the authors who have contributed to the development of this issue of the journal: Pedro Texeira and Marcelo Tramontano (Universidade de São Paulo, Brazil); Candela Ocón Aburto (Universitat Oberta de Catalunya); Leonor Bonifacio Sánchez (Universidad de Sevilla); Ruth Cabeza Ruiz, Rocío Alcázar Jiménez and Manuel Rodríguez Servián (Universidad de Sevilla); and Sergio Moneo Benítez (Universitat de Barcelona). Thank you. *Omnia sunt communia*.

Communiars Coordination Committee. Journal of Image, Arts and Critical and Social Education.



ARTÍCULOS · ARTIGOS · ARTICLES

Sobre documentário e cidade: leitura urbana e transformação social

On documentary and the city: urban reading and social transformation | Sobre el documental y la ciudad: lectura urbana y transformación social

PEDRO TEIXEIRA · pedroptxr@gmail.com
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (IAU-USP) · BRASIL

 <https://orcid.org/0000-0002-5751-2790>

MARCELO TRAMONTANO · tramont@sc.usp.br
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (IAU-USP) · BRASIL

 <https://orcid.org/0000-0002-0044-4432>

Recibido · Recebido · Received: 06/04/2023 | Aceptado · Aceito · Accepted: 02/05/2023

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2023.i09.01>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA.

Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article: Teixeira, P. e Tramontano, M. (2023). Sobre documentário e cidade: leitura urbana e transformação social, *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 9, 10-21. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2023.i09.01>

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo contribuir para o debate em torno do conceito de leitura urbana, formulada a partir da sistematização de experiências práticas. Considerando sua extensiva utilização, especialmente na área dos estudos urbanos, buscamos oferecer uma análise crítica que dialoga com diversos campos do conhecimento que o atravessam, dentre os quais destacam-se o Cinema e a Pedagogia. Propomos, inicialmente, relacioná-lo com o pensamento freireano, no qual encontramos, na ideia de *leitura do mundo* (Freire, 1985), uma importante correspondência. Tal aproximação evidencia o potencial transdisciplinar do conceito e as múltiplas possibilidades relativas ao entendimento do termo “leitura”, em especial dos processos de leitura do espaço construído. Buscando elucidar modos de ler, propomos, em seguida, uma investigação acerca do filme documentário, explorando o saber-fazer audiovisual como um meio de observação, percepção e interpretação da cidade. O trabalho aborda e analisa, por fim, o caso do Filme de Rua, um coletivo e um filme homônimo, verificando limites e potencialidades desses dois exemplos para os estudos urbanos e, em particular, o campo de Arquitetura e Urbanismo.

Palavras-chave:

Documentário. Leitura urbana. Palavravundo. Pedagogia. Estudos urbanos. Filme de Rua.

Abstract:

This article aims to contribute to the debate on the urban reading concept, formulated from the systematization of practical experiences. Considering its extensive use, especially in urban studies, we offer a critical analysis that dialogues with several knowledge areas that cross it, particularly

Cinema and Pedagogy. Initially, we propose to relate the concept to works by Paulo Freire, in which we find a crucial correspondence with the idea of reading the world (Freire, 1985). Such approximation highlights the transdisciplinary potential of the concept and the multiple possibilities related to understanding the term reading, especially the processes of reading the built environment. Seeking to elucidate ways of reading, we investigate the documentary film, exploring the know-how related to the audiovisual field as a means to observe, perceive, and interpret the city. Finally, the work approaches and analyzes the case of Filme de Rua, a Brazilian collective and a film of the same name, checking the limits and potential of these two examples for urban studies, especially within the field of Architecture and Urbanism.

Keywords:

Documentary. Urban reading. Word World. Pedagogy. Urban studies. Filme de Rua.

Resumen:

Este artículo pretende contribuir al debate en torno al concepto de lectura urbana, formulada a partir de la sistematización de experiencias prácticas. Considerando su uso extensivo, especialmente en el área de los estudios urbanos, buscamos ofrecer un análisis crítico que dialoga con varios campos del saber que lo atraviesan, entre los que se destacan el Cine y la Pedagogía. Inicialmente, nos proponemos relacionarlo con el pensamiento de Freire, en el que encontramos, en la idea de *lectura del mundo* (Freire, 1985), una importante correspondencia. Esta aproximación destaca el potencial transdisciplinario del concepto y las múltiples posibilidades relacionadas con la comprensión del término lectura, especialmente los procesos de lectura del espacio construido. Buscando dilucidar modos de lectura, proponemos, entonces, una investigación sobre el cine documental, explorando el saber hacer audiovisual como medio de observación, percepción e interpretación de la ciudad. Finalmente, el trabajo aborda y analiza el caso de Filme de Rua, colectivo y película del mismo nombre, constatando los límites y potencialidades de estos dos ejemplos para los estudios urbanos y, en particular, el campo de la Arquitectura y el Urbanismo.

Palabras clave:

Documental. Lectura urbana. Palabra Mundo. Pedagogía. Estudios Urbanos. Filme de Rua.

...

1. Introdução

Nos anos 1930, Louis Wirth apontou a crescente relevância da cidade na história da civilização e o desenvolvimento de teorias urbanas oriundas de diferentes campos do conhecimento. Não obstante o esforço para produzir uma fundamentação capaz de explicar fenômenos e processos de urbanização, Wirth verificou que disciplinas como a Geografia, a História e a Economia buscavam responder a tais questões através do isolamento de características mensuráveis da vida urbana. Contrapondo-se a esta visão substancialmente fragmentada, o autor sugeriu uma compreensão de base sociológica, considerando-a capaz de relacionar as várias características e de articulá-las através da ênfase da dimensão humana da cidade. A construção de uma compreensão sociológica tem, aqui, o objetivo articular vida social e contexto urbano, levando em consideração as singularidades que permeiam a existência de cada cidade. Neste sentido, esta perspectiva busca não apenas formular definições a partir de características amplamente aceitas, como também identificar diferenças entre territórios.

Assumindo uma posição similar à de Louis Wirth, Antônio Arantes afirmou, a partir de suas observações antropológicas ao percorrer a cidade de São Paulo, que o deslocamento dos habitantes pelo território urbano assegura a construção coletiva de fronteiras simbólicas, caracterizadas pelas relações sociais estabelecidas nos diferentes espaços da cidade. Na visão do antropólogo, a labiríntica rede de relações subjetivas e interpessoais

que caracteriza a experiência urbana contemporânea “propicia a formação de uma complexa arquitetura de territórios, lugares e não-lugares, que resulta na formação de contextos espaço-temporais flexíveis, mais efêmeros e híbridos do que territórios sociais identitários.” (Arantes, 1994, p. 191). Em outras palavras, o processo por ele descrito define-se pela atribuição de significações compartilhadas, nas quais espaços como ruas e praças, assim como monumentos e outros símbolos, tornam-se culturalmente ambíguos, cujo sentido depende daqueles que os utilizam e das relações sociais e humanas que se manifestam nestes locais.

Tanto Wirth, quanto Arantes, percebem a cidade como um palimpsesto, uma superposição de experiências (Pesavento, 2004). Na perspectiva de Sandra Jatahy Pesavento, este termo encerra em si um duplo olhar sobre o espaço urbano: por um lado, implica em sua análise formal e funcional, buscando entender o modo como o patrimônio material é produzido e usufruído pelos homens. Por outro lado, revela a possibilidade de compreensão do não-visível, entendendo que “a cidade enquanto espaço construído é também significado, valor e entendimento que teve um dia seu sentido construído e fixado pelos homens.” (Pesavento, 2004, p. 27). Amparados pela noção de palimpsesto, buscamos evidenciar a compreensão da cidade enquanto cruzamento das várias narrativas nela presentes, resultantes da interpretação realizada por seus habitantes-observadores e dos cruzamentos que ocorrem a partir da interação entre eles. Isto é, as narrativas através das quais a cidade se constitui têm como condição a interpretação do observador e as relações estabelecidas em sua vivência neste espaço, cuja forma e função só podem ser apreendidas em profundidade pelo exame de dinâmicas sociais.

Pesavento reforça este modo de entender a cidade ao afirmar que “o palimpsesto é uma imagem arquetípica para a leitura do mundo” (2004, p. 26), noção que recuperamos do pensamento freireano e, em especial, do livro *A importância do ato de ler* (Freire, 1985). Contudo, ainda que introdutória para a compreensão da ideia de palimpsesto desenvolvida pela autora, a definição de leitura de mundo, proposta por Freire, é pouco explorada. A incipiência da aplicação do termo atrai nossa atenção, especialmente por sua similaridade a outra expressão utilizada de modo recorrente nos estudos da cidade: a leitura urbana. A possibilidade de correlação entre estes termos leva-nos, neste artigo, a traçar e analisar as possíveis contribuições do conceito oriundo da pedagogia ao vasto campo que estuda aquilo que comumente se entende como urbano. A incorporação de outra disciplina a esse debate, cabe ressaltar, é inerente aos estudos da cidade e frequentemente corroborada: aqui, por exemplo, pelo fato de Pesavento ter sido uma historiadora e de as referências que utilizamos originarem-se em distintas áreas do conhecimento, com destaque para a Sociologia e a Antropologia.

Tendo em vista a complexidade intrínseca aos estudos urbanos e a consequente amplitude dos termos com os quais trabalhamos, este artigo visa realizar uma leitura crítica do tema a partir da análise dos conceitos abordados e de um estudo de caso que se desdobram de uma pesquisa de mestrado (Teixeira, 2022). Para isso, focalizamos a definição da noção freireana de leitura do mundo, buscando aproximá-la dos estudos urbanos. Exploramos este campo por meio da sistematização de referências ao assunto, sobretudo da definição de Ferrara (1986) sobre o termo leitura da cidade, cuja correlação ao termo leitura urbana parece-nos bastante direta. Este exame ampara a construção de uma definição própria da questão, verificando uma possibilidade para tal elaboração: o uso do audiovisual e, particularmente, do filme documentário como meio de leitura urbana. Examinamos, assim, a ação do coletivo *Filme de Rua* e o seu filme homônimo, discutindo as contribuições e potencialidades do documentário como meio para os estudos urbanos e, igualmente, para os diferentes campos do conhecimento com os quais este campo dialoga.

2. Antes de tudo, é preciso ler o mundo

Paulo Freire (1985) considera que o ato da leitura é desempenhado pelo ser humano desde o seu nascimento, transcendendo a noção de decodificação da escrita textual, como é usualmente reconhecido. Freire explica que, no momento em que vem ao mundo, o indivíduo inicia seu processo de familiarização com o entorno imediato, tornando-se progressivamente capaz de apreender e interpretar o contexto vivido a partir de suas próprias experiências. Ao invés de textos, palavras e letras, o ato de ler o mundo envolve a atividade perceptiva do sujeito em relação aos objetos, sinais, gestos, e até mesmo a comunicação que este estabelece com outros indivíduos. No processo de construção de sua relação com o mundo, o sujeito aperfeiçoa sua capacidade de percepção e, por consequência, constrói sua própria visão de mundo. Este seria o primeiro modo de leitura, também denominado leitura do mundo (Freire, 1985).

A leitura do mundo é, portanto, a base de qualquer outro tipo de leitura, uma vez que a compreensão de todo texto – conjuntos de signos, de modo geral – depende da sua relação com o contexto. À medida em que escrevemos um texto, imprimimos nele parte de nossa experiência pessoal, traços que nos marcam como indivíduos. A definição do termo por Freire evidencia como o texto está impregnado por resíduos pessoais, apenas expressando tal ponto de vista em razão das leituras acumuladas durante a trajetória individual:

Neste esforço a que me vou entregando, re-crio e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós – à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores. (Freire, 1985, p. 12)

O autor afirma, ainda, que a leitura do mundo simboliza o início da aprendizagem dos indivíduos, visto que este processo demanda a percepção e interpretação do espaço habitado e, por consequência, o desenvolvimento de senso crítico acerca das relações nele estabelecidas. A aquisição de outras linguagens não se sobrepõe a esta primeira, mas lhe é complementar. A conjugação entre o domínio das palavras e o mundo no qual elas se inserem constitui o que Freire (1985) chama de “palavramundo”. Em suma, a escrita do indivíduo reflete a maneira como ele enxerga e se posiciona em relação aos problemas dispostos sobre o universo ao redor e que, portanto, o atingem direta ou indiretamente. Caso a linguagem manifestada pelo indivíduo-escritor não esteja em concomitância com o contexto subordinante, a sua escrita será desprovida de conteúdo crítico, limitando-se à mera reprodução de um conteúdo programático.

Ao abordar a leitura do mundo de um ponto de vista pessoal, Freire (1985) reforça que o processo de alfabetização se consolida previamente ao ingresso em uma escola. Se a vivência do autor na casa de sua infância e o estímulo à leitura feito por seus pais marcaram o início de seu processo educacional, foi na escola que Freire aprendeu a relacionar a leitura do mundo com a leitura da palavra para, enfim, conseguir efetivamente conjugar a “palavramundo”. Conforme ele expõe em textos e entrevistas, Eunice Vasconcelos, sua professora, adotava uma metodologia na qual incorporava o arcabouço léxico de seus alunos ao processo de aprendizagem (Freire, 1994). Sua abordagem não previa intervenções, nem técnicas recorrentes à pedagogia tradicional – em seu caso, a memorização de regras –, aproximando-se do que Freire definiria, no futuro, como uma pedagogia da liberdade (Freire, 1987).

Sua formação reflete a defesa por uma educação popular, que ultrapassa os limites físicos e políticos da escola, potencializada pela assimilação das culturas locais e saberes tradicionais como princípio pedagógico. Uma educação que recusa a mera transmissão programática de conteúdo em prol da valorização do diálogo aberto e horizontal entre educadores e educandos, e que visa a produção de conhecimento de forma democrática e humanística, respaldada na emergência de ideias e soluções desenvolvidas de forma coletiva, pelas e para as pessoas. Na perspectiva de Maria da Glória Gohn (2010), trata-se de uma educação não formal, justamente por seu caráter subversivo, pois se desvencilha da ideia de educação formal e ultrapassa os limites físico-territoriais da escola, ocorrendo em e junto a outros territórios, como no bojo dos movimentos populares e organizações políticas articuladas pela sociedade civil. Essencialmente, esta categoria se opõe às normas disciplinares e hierárquicas sobre as quais a escola enquanto instituição se fundamenta, dedicando-se a uma práxis concebida na reflexão e participação conjunta daqueles que vivem e partilham espaços em comum.

Esta noção pode ser vista em Freire quando ele sugere que a leitura do mundo está diretamente vinculada à observação do entorno imediato e seus elementos. Neste modo de perceber e construir uma visão de mundo, os objetos do cotidiano tornam-se signos carregados de informação que, ao serem examinados em conjunto, ajudam a explicar contextos cada vez maiores. Entretanto, o autor se limita a narrar a experiência na casa onde nasceu e passou a sua infância e a descrever o impacto do espaço doméstico sobre a sua maneira de perceber e analisar criticamente questões relativas a espaços mais abrangentes. É assim que entendemos que o contexto pode ser entendido como parte de um universo mais amplo, inserido em uma trama constituída por outras múltiplas experiências individuais que, quando articuladas, dão forma e sentido àquilo que chamamos de cidade. Por isso, podemos afirmar que a leitura do mundo, formulada por Freire (1987), relaciona-se intrinsecamente com a leitura do espaço habitado coletivamente, isto é, a leitura da cidade (Ferrara, 1986), a leitura urbana.

3. Definindo leitura urbana e seus meios possíveis

Assim como a leitura do mundo, a leitura da cidade encontra-se, segundo Lucrécia D'Aléssio Ferrara (1986), na categoria dos textos não-verbais. Os signos desta linguagem expressam-se física e socialmente sobre o território e se manifestam não apenas na esfera pública mas também na esfera privada. Este texto não-verbal é composto por micro-linguagens que, por sua vez, são incorporadas em escala macro, como afirma Ferrara:

O texto não-verbal espalha-se em escala macro pela cidade e incorpora as decorrências de todas as suas micro-linguagens: a paisagem, a urbanização, a arquitetura, o desenho industrial ambiental, a comunicação visual, a publicidade, a sinalização viária — incluindo aí o verbal —, a moda, o impacto dos veículos de comunicação de massa nos seus prolongamentos urbanos e ambientais, o rádio, o jornal, a televisão. A cidade dominada pelo pluriespaço como decorrência da necessidade de criar espaços: o espaço horizontal e suas transformações verticais, a disponibilidade para o espaço imprevisível, uma cidade onde todo espaço gera outros, virtuais. (Ferrara, 1986, p. 19)

Ler a cidade é um ato que exige a ágil e aguçada percepção do leitor que, desde a passagem do século XIX ao XX, estaria condicionado àquilo que Georg Simmel definiu como “a rápida convergência de imagens em mudança, a descontinuidade aguda contida na apreensão com uma única vista de olhos e o inesperado de impressões súbitas.” (Simmel, 1973 [1903], p. 12). Diferentemente de outros tipos de leitura, Ferrara adjetiva a leitura da cidade como uma prática contínua, ágil, anti-temporal, antilinear e de

percepção fragmentada. Ao invés de uma sucessão de caracteres, a linguagem da cidade se oferece em toda a sua extensão territorial e sua interpretação está ancorada em sua contínua utilização e nos percursos realizados. A construção da leitura depende do modo como o leitor se desloca no espaço, como ele se relaciona com os elementos urbanos, e da sua capacidade de apreender e interpretar estas informações.

A linguagem pela qual se expressa a cidade é naturalmente complexa, uma vez que ela depende da experiência subjetiva de cada leitor. Cada edifício, rua, equipamento e até mesmo outros sujeitos são caracteres desta história e podem ser dispostos de diferentes maneiras a depender do percurso e da experiência do seu intérprete. A peculiaridade do processo desobriga a realização de leituras corretas ou incorretas, pois, ao se conjugarem diferentes histórias, desenvolvem-se significados compartilhados sobre os quais habitantes de um mesmo território podem debater e refletir. Neste processo de tecitura, recuperam manifestações situadas em outros tempos e passam a construir sua percepção do espaço e o modo como interagem com ele e com os demais habitantes. Aceita-se a cidade enquanto objeto no qual seus habitantes são criaturas e criadores, no qual eles desenvolvem formas de assimilar seu papel enquanto indivíduos, dentro do processo de construção deste texto, e também de aprender e inferir sobre questões que os tangem enquanto sociedade.

Ler a cidade é, portanto, uma das maneiras iniciais de se perceber e interpretar a vida em suas dimensões individual e coletiva, que independe de outras formas de leitura. Ainda assim, ela pode, tanto quanto a leitura do mundo, ser potencializada por outras formas de escrita que, quando aprendidas, nos ajudam a conjugar a “palavramundo” formulada por Freire (1985). É central o fato de que esta linguagem pode assumir várias formas e utilizar-se de diferentes suportes, não se limitando unicamente à escrita ou ao discurso oral. Considerando-se que a cidade se constitui através de uma miríade de formas, sons, cores e cheiros, a utilização de linguagens mais dinâmicas pode contribuir para uma percepção ainda mais complexa sobre um texto cuja leitura comporta, em essência, diferentes pontos de vista.

É desta perspectiva que assumimos que o audiovisual e, em particular, o documentário, constitui um meio de leitura pujante ao permitir a conjugação de diferentes formas de expressão e sintetização dos elementos urbanos em um produto único, construído a partir da perspectiva de um ou de vários autores.

4. Cidade e documentário

A relação entre documentário e cidade se funda em um plano mais complexo do que o simples encantamento que o audiovisual pode nos oferecer através de suas técnicas. A ideia que defendemos, neste artigo, apoia-se no assentimento da existência de princípios partilhados que tornam essa conjugação uma relação vital, como se o documentário nascesse da e para a cidade. Este pressuposto encontra fundamentação na própria origem da imagem em movimento, visto que seus primeiros exemplos, ainda no final do século XIX, acompanharam a emergência da metrópole enquanto novo modelo urbano, não apenas como reprodução de registros, mas, principalmente, como reflexão sobre o mundo histórico posto em cena. Seja pelo sobressalto causado pela projeção de um veículo em movimento ou pelo assombro de se ver na tela como em um espelho, experiências como as dos irmãos Lumière marcaram o início de uma nova dimensão de percepção e observação. Como apontou Jean Rouch sobre *La Sortie de l'Usine Lumière à Lyon* (Lumière & Lumière, 1895), “(...) de repente

eles tomaram consciência de um ritual mágico desconhecido. Eles experimentaram aquele medo do contato fatal com um sósia.” (Rouch, 1995 [1974], p. 81, tradução nossa).

No caso do coletivo Filme de Rua, que discutiremos a seguir, buscamos ressaltar o uso da imagem e do som a partir de uma perspectiva multidirecional, na qual todos os envolvidos se tornam sujeitos autores de suas próprias histórias e intérpretes daquelas dos demais, contribuindo para sua transformação subjetiva e, por consequência, do mundo comum. Isto significa que os filmes do coletivo não pretendem constituir-se como verdades absolutas, mas, ao contrário, visam oferecer novas e variadas perspectivas e compreensões dos temas por eles abordados. Neste modo de conceber e produzir documentários, conforme esclarece Bill Nichols (2010, p. 100), “são os conceitos debatidos e os conceitos contestados que os documentários rotineiramente abordam. (...) Debate e contestação cercam as instituições e práticas básicas de nossa sociedade. As práticas sociais são exatamente isto: a maneira convencional de agir. Poderiam ser diferentes”. Sob esta ótica, o documentário representaria o que Patrícia Zimmermann (2000) entende como uma prática metacrítica e produtora de história, contrária à espetacularização da vida cotidiana e capaz de se apropriar das ações e discursos – resíduos de uma esfera pública (Arendt, 1998) em constante fragmentação – para reconduzir a uma linguagem audiovisual comprometida com a realidade.

5. Percebendo a cidade através do saber-fazer audiovisual

A ação do coletivo Filme de Rua, idealizado pela psicóloga Joanna Ladeira em conjunto com um corpo multidisciplinar de ativistas das áreas da Educação e do Cinema, direciona-se a jovens em situação de rua, na cidade de Belo Horizonte. O projeto iniciou-se com a produção de filmes pelo próprio público-alvo, recusando, a princípio, a realização de oficinas de capacitação. Conforme detalha Ladeira a Felipe de Brot (2019), sua primeira ideia consistia apenas em disponibilizar equipamentos de gravação aos jovens participantes e deixá-los filmar livremente o seu cotidiano. Esta era uma alternativa para reduzir a interferência da equipe técnica e explorar um processo de auto-mise-en-scène (Comolli, 2008), que rompe substancialmente o regime clássico do documentário de representação e conduz à condição de performatividade. O primeiro filme, Filme de Rua (Ladeira et al., 2017), deu nome ao coletivo. Na obra, os jovens participantes filmam o seu dia a dia nas ruas de Belo Horizonte, registrando suas experiências na cidade, trazendo para a obra múltiplos olhares e subjetividades sobre o espaço urbano que, por sua vez, revela uma miríade de materialidades, corpos e territórios (Filme de Rua, 2019). Os jovens vivenciam e registram, assim, "a cidade dominada pelo pluriespaço como decorrência da necessidade de criar espaços", de que falava Lucrecia Ferrara (1986, p. 19).

As imagens trêmulas, os quadros desalinhados, o zoom aplicado indistintamente e o emprego de outros tantos recursos que geram uma cacofonia imagética revelam a abertura para um debate que ultrapassa os limites estéticos. A singularidade das imagens está nas relações que ocorrem no/entre o campo e o antecampo (Brasil, 2017) que a câmera registra: as interações sociais ou a falta delas, o percurso dessas pessoas na cidade e as situações espontâneas do dia a dia, evidenciadas justamente pelos recursos audiovisuais. A complexidade de imagens e sons que a obra apresenta pode ser entendida como registro da experiência urbana sob um olhar singular que difere do usual, constituindo uma cacofonia que parece não corresponder às expectativas clássicas do filme documentário. Conforme sugere Zi Reis, uma das diretoras do filme, a sua construção é melhor apreendida quando analisada sob uma perspectiva polissêmica,

tanto no contexto de produção audiovisual, no qual se encontram olhares e subjetividades, quanto em relação à cidade, composta por uma miríade de materialidades, corpos e territórios (Filme de Rua, 2019).

Neste processo narrativo e audiovisual, chama-nos a atenção o modo como o filme se constrói através dos itinerários dos autores, sugerindo uma conexão com a noção de leitura do mundo proposta por Freire. Ao mesmo tempo em que as imagens exibem uma diversidade de manifestações sociais e humanas, o fluxo do andarilho articula os espaços filmados através da montagem, oferecendo ao espectador novas perspectivas sobre a cidade enquanto unidade. O que é o espaço urbano para essas pessoas? Qual a relação delas com seus territórios? O caminhar, na visão de Antônio Arantes (1994), permite que o sujeito teça relações entre os espaços percorridos, como também lhes atribua sentido a partir de sua experiência urbana:

O caminhar permite a recolha de fragmentos de histórias pessoais e do lugar. Ao interromper o fluxo da exploração do espaço na sua superficialidade, fixando-se a um ponto, a memória desencadeia a vertigem da profundidade. (...) Reconhecendo e colocando em relação recíproca textos anteriormente escritos a muitas mãos, o transeunte vivifica o resultado de um trabalho social graças ao qual se mantém, pontilhando o tecido urbano, alguns fragmentos que perduram. Outros marcos, por processo análogo, são apagados. (Arantes, 1994, p. 198)

Constatamos, ainda, que o filme suscita questões clássicas do documentário, tal como o estatuto de veracidade das imagens exibidas. Em algumas cenas, os jovens interagem diretamente com a câmera, cantando ou relatando fatos curiosos e, às vezes, chocantes para os operadores da câmera e, igualmente, para o espectador. Encenam situações, como um possível roubo à mão armada seguido de tiros, em uma praça na área central de Belo Horizonte. Em outros momentos, as filmagens revelam, nas entrelinhas da imagem, as reações dos transeuntes em relação aos jovens, variando entre expressões de repreensão e olhares reprovadores. Outras vezes, registram-se acontecimentos cotidianos destes jovens, como uma abordagem policial, e relatos sobre sua vivência na cidade, perpassando temas como racismo, homofobia e violência de gênero. Estas dimensões nos mostram que realidade e ficção encontram-se em estreita relação, ao ponto de impedir que sejam analisadas separadamente.

Podemos considerar esta estratégia como uma auto-ficção, definida por Diane Klinger como a “(...) dramatização de si que supõe, da mesma maneira que ocorre no palco teatral, um sujeito duplo, ao mesmo tempo real e fictício, pessoa (ator) e personagem”. (Klinger, 2006, p. 58). Uma escrita sobre si próprio, na qual o autor, através da performance, assume-se também narrador e personagem de seu texto. Se, por um lado, esta atitude pode conter uma feição narcisista, ela contribui, por outro lado, para o questionamento da própria ideia de representação. Tal constatação torna-se evidente em alguns dos relatos dos participantes do coletivo, em que destacamos o uso do termo “ficção tipo real”:

E esse filme é uma ficção da rua, mas uma “ficção tipo real” (que, aliás, é o nome do novo filme que estamos produzindo), entende? Porque é uma ficção mesmo, mas mostra também a realidade. Às vezes a gente programava a cena e quando ia fazer, saía de outro jeito. Mudava tudo na hora! Se isso não é ficção e realidade misturada, não sabemos o que é. No nosso filme, cola os dois juntos: o real e a ficção. (De Brot, 2019, p. 118)

A discussão sobre uma “ficção tipo real” nos parece essencial para compreender a obra. Especialmente porque envolve uma complexa rede de relações estruturada pelo encontro de diferentes subjetividades: exige a constante e necessária negociação das pessoas envolvidas em sua realização – da roteirização à exibição, à interpretação que o

espectador faz sobre aquilo que assiste – e, no caso de um projeto crítico-reflexivo, o diálogo entre todos estes sujeitos. O resultado desta confluência é incerto, pois, como aponta Morin (2005), tais subjetividades podem repelir-se, aproximar-se ou aglutinar-se. Porém, sua confluência pode proporcionar novas compreensões, contribuindo para uma transformação sociourbana individual e coletiva. Esta dinâmica impulsionada pelo audiovisual revela-se potencialmente conveniente aos estudos urbanos, justamente por sua variabilidade, pois, como propôs Louis Wirth (1973 [1938]), as relações sociais e a condição de mobilidade do sujeito são os princípios básicos para a compreensão do espaço urbano, seus diversos usos e apropriações.

Parece-nos também relevante fazer referência às instalações da sede do coletivo, no centro de Belo Horizonte, em um prédio localizado na região central de Belo Horizonte. Situada no Edifício Sulamérica, a loja térrea que abriga o coletivo possui dois andares: no inferior, uma sala de cinema, e, no superior, uma sala de produção. Neste espaço, são realizadas exposições públicas dos filmes produzidos pelo coletivo e por parceiros, eventos para a promoção de encontros, além das oficinas de audiovisual com os jovens. A sua localização nessa área da cidade – e nesse imóvel em especial – é por si só simbólica, dada a importância da região para a história da capital mineira. No entanto, ao longo de vários anos, o projeto do edifício foi modificado e descaracterizado, com a destruição dos jardins e a obstrução da visada frontal para a construção de anexos, a flexibilização do uso misto previsto em prol de sua função comercial e, mais recentemente, o gradeamento das áreas comuns do edifício.

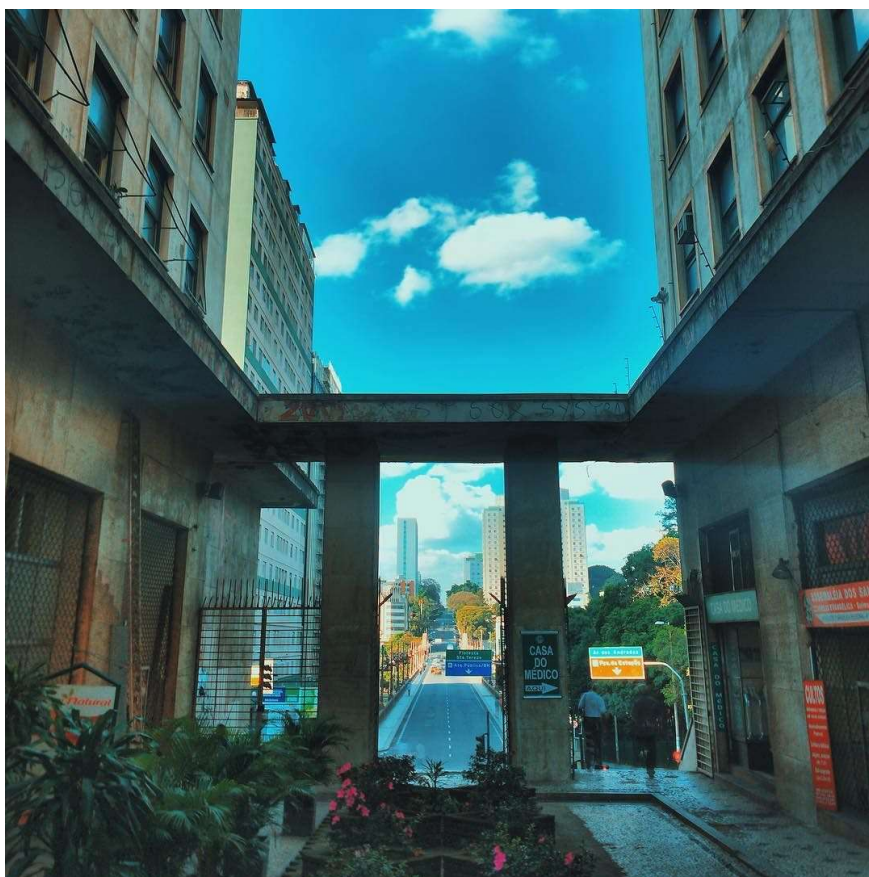


Figura 1. *Parte interna do Conjunto Sulacap-Sulamérica.* Autoria e fonte: Tofani, F. (2016).

Sua localização segue um significativo processo de perpetuação da área central como pólo dinamizador das relações sócio-urbanas, fomentando uma experiência urbana que encontra respaldo nas definições de Wirth (1973 [1938]) e Arantes (1994). Os eventos,

exibições e ações abertas ao público, promovidos pelo coletivo, exigem, por exemplo, a abertura dos portões que limitam o acesso ao prédio após o horário comercial. O fato de serem frequentemente agendados para fins de tarde ou em finais de semana permite que mais pessoas possam participar dos encontros, os quais atraem um público heterogêneo por realizarem-se em uma região com ampla oferta de transporte público e próxima a outras regiões da cidade. De fato, aos jovens do coletivo e aos realizadores juntam-se outras pessoas, muitas envolvidas direta ou indiretamente com a ação – entusiastas, cineastas, acadêmicos, parceiros – e transeuntes que circulam pela região.

Esta breve leitura, tanto do filme, quanto da ação do coletivo Filme de Rua, evidencia como o audiovisual é capaz de mediar relações em diferentes instâncias, desde o momento de idealização de um trabalho em que Joanna Ladeira e a equipe técnica reúnem-se com jovens em situação de rua para dialogar, passando pela instalação do coletivo na região central da cidade, até a própria reunião de um público plural em eventos de acesso aberto. A produção de documentários de “ficção tipo real” constitui um processo de formação crítico-reflexiva de todos os envolvidos direta ou indiretamente no projeto. A análise que procuramos desenvolver neste artigo mostra como a realização audiovisual coletiva pode não apenas tornar visíveis as situações vividas por um grupo socialmente marginalizado, mas também estimular a emergência de ideias para se responder a problemas e questões enfrentadas no cotidiano da cidade. Tal processo, cabe destacar, é viabilizado por sua inserção multiescalar na malha urbana. Sua abertura para a comunidade tem como efeito a participação daqueles que partilham o espaço urbano, além da difusão e ampliação do conhecimento ali produzido para outros espaços e contextos da cidade.

6. Considerações sobre esse outro modo de se ler a cidade

Por identificar no audiovisual um campo fértil para o aprofundamento e matização dos estudos urbanos, buscamos, neste artigo, analisar potencialidades e limites do emprego do audiovisual e do filme documentário na leitura da cidade. A partir de referências provenientes de diferentes campos do conhecimento e da análise de uma experiência, percebemos que a articulação entre documentário e cidade possui a capacidade de estimular uma observação crítico-reflexiva, podendo tornar-se um instrumento de transformação da realidade. Nesta investigação, nos deparamos com um conjunto de iniciativas nesta direção, reforçando uma visão que explora o processo como parte fundamental dessa construção. Para compreender estas ações como meio de leitura urbana e, em particular, de conjugação da “palavramundo”, (Freire, 1985), é necessário ultrapassar os limites do campo do Cinema e percebê-las como constituintes de um sistema complexo (Morin, 2005). Tal exercício implica na ideia de transdisciplinaridade, que fundamenta teoricamente o fato de as ações serem idealizadas por profissionais de diferentes áreas, como antropólogos, geógrafos, pedagogos, artistas e psicólogos, assim como a possibilidade de suas ideias poderem ser apropriadas e utilizadas em outros contextos, áreas e domínios.

A análise de ações como o Filme de Rua exemplifica como o audiovisual é capaz de mediar relações em diferentes dimensões, desde o momento em que Joanna Ladeira e os colaboradores técnicos idealizam um trabalho com jovens em situação de rua, reunindo-os para dialogar, passando pela instalação do coletivo na região central de Belo Horizonte, até a própria organização de eventos abertos ao público. A produção de documentários de “ficção tipo real” evidencia um processo de formação crítico-reflexiva de todos os envolvidos direta ou indiretamente no projeto. Os trabalhos analisados neste

artigo mostram como a realização coletiva pode não apenas tornar visíveis as situações vividas por um grupo socialmente marginalizado, mas também estimular a emergência de ideias e soluções para os problemas e questões enfrentadas no cotidiano da cidade. Tudo isso, cabe apontar, se torna possível pela inserção de sua sede na malha urbana, cuja abertura para a comunidade tem como efeito a participação daqueles que partilham essa área urbana, além da difusão e ampliação do conhecimento ali produzido para outros espaços e contextos.

Ao recuperarmos o conceito de cidade proposto por Wirth (1973 [1938]) para analisar o Filme de Rua, reiteramos a concepção de cidade enquanto definição intercambiável. Isto porque o coletivo desafia cotidianamente significados hegemônicos através de um processo de formação crítico-reflexiva que opera na integração dos espaços de formação com o território. No caso específico aqui tratado, o espaço do coletivo acolhe a comunidade em sua pluralidade e estimula o encontro de múltiplos saberes e visões de mundo, contribuindo para a transformação social através de uma ação pedagógica que se expande para a cidade, acessível à sua população. Em outras palavras, trata-se de uma abordagem que tem o diálogo, a autonomia e a emancipação como princípios básicos, visando a transformação através da mobilização coletiva. O audiovisual é a interface – o mediador, segundo Ginsburg (1991) – que torna visíveis as várias experiências e contribui para a formação de indivíduos conscientes de sua importância dentro da constante dinâmica urbana de atribuição de significados.

Por fim, parece-nos oportuno recuperar aqui o conceito de documentário elaborado por Patricia Zimmermann (2000), que se refere a ações que utilizam o audiovisual como ferramenta de reflexão e transformação social. A autora aborda o uso da imagem e do som como mediadores em um sentido similar àquele proposto por Faye Ginsburg (1991) em relação à capacidade de estimular compreensões, compromissos e reconciliações através da aproximação dos sujeitos. Tendo em vista que sua ontologia não se limita ao registro do mundo histórico, mas estende-se à reflexão sobre as dinâmicas que registra, a investigação do potencial da imagem e do som deve ser compreendida como etapa intrínseca ao campo. Isto implica na extrapolação da dimensão teórica do Cinema e na urgência de aplicação do conhecimento produzido diretamente sobre o contexto no qual o filme é realizado. Implica, ainda, na consolidação da noção de documentário como práxis, isto é, como articulação entre teoria e prática, cuja consecução depende do diálogo entre os sujeitos envolvidos e os acordos entre eles estabelecidos. É apenas experimentando novos formatos, técnicas e recursos que alcançaremos o potencial de engajar novas comunidades e atores sociais em torno da compreensão do seu cotidiano e sua transformação.

Agradecimentos e financiamento

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Brasil, pelo apoio financeiro à nossa pesquisa (processo nº 19/15341-4).

Referências

- Arantes, A. (1994). A guerra dos lugares: sobre fronteiras simbólicas e liminaridades no espaço urbano. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. (23), 191-203.
- Arendt, H. (1998). *The human condition*. The University of Chicago Press.

- Brasil, A. (2016). Ver por meio do invisível. *Novos Estudos - Cebrap*, 35(3), 124-147.
- Felipe. (2019). Os mundos entre nós: políticas do espaço no cinema documentário [Disertación de mestrado]. Universidad Federal de Minas Gerais.
- Comolli, J. L. (2008). *Ver e poder, a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário*. Editora UFMG.
- Ferrara, L. D. (1986). *Leitura sem palavras*. Editora Ática.
- Filme de Rua. Manifestos para um cinema popular. Belo Horizonte: Secretaria especial da cultura, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3SOTFXP>
- Freire, P. (1985). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Cortez.
- Freire, P. (1987) *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1994). Que saudade da minha professorinha. *Revista Nova Escola*. Dez. 1994.
- Ginsburg, F. (1991). Indigenous Media: Faustian Contract or Global Village? *Cultural Anthropology*. 6(1), 92-112.
- Gohn, M. G. (2010). *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo*. Vozes.
- Klinger, D. (2008). Escrita de si como performance. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, (12), 11-30.
- Ladeira, J., Zimo, P., Reis, Z., Marte, E., Fernandes, G., & Carneiro, D. (Director). (2017). *Filme de Rua* [online]. Brasil: Filme de Rua. <https://www.youtube.com/watch?v=ioePvMcv1JM>
- Lumière, A., & Lumière, L. (Director). (1895). *La Sortie de l'usine Lumière à Lyon*. [Película]. Francia: Lumière.
- Morin, E. (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Sulina.
- Nichols, B. (2010). *Introdução ao documentário*. Papirus.
- Pesavento, S. J. (2004). Com os olhos no passado: a cidade como palimpsesto. *Esboços: Revista do Programa de Pós-Graduação em História, Departamento de História, Centro de Filosofia e Ciências Humanas*, 11(11), 25-30.
- Rouch, J. (1995 [1974]). The camera and the man. En. P. Hockings (Ed.), *Principles of visual anthropology* (pp. 79-98). Mouton de Gruyter.
- Simmel, G. (1973 [1903]) A metrópole e a vida mental. En O. G. Velho (Org.). *O fenômeno urbano*. Zahar Editores.
- Teixeira, P. P. (2022). *A circularidade do documentário: leituras urbanas, colaboração e audiovisual*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Carlos. <https://doi:10.11606/D.102.2022.tde-17012023-163919>
- Tofani, F. (2016). Viaduto da Floresta from the empty space at Edifício Sulacap in Belo Horizonte [Photography]. <https://www.flickr.com/photos/gastaum/27508777976/in/photostream/>
- Wirth, L. (1973 [1938]). O urbanismo como modo de vida. En O. G. Velho (Org.). *O fenômeno urbano*. Zahar Editores.
- Zimmermann, P. (2000). *States of Emergency: Documentaries, Wars, Democracies*. University of Minnesota Press.

Las vías del activismo: tres momentos de acción social a través del arte, sus logros en la comunidad y alcances pedagógicos

Os caminhos do ativismo: três momentos de ação social através da arte, as suas conquistas na comunidade e o seu alcance pedagógico | The paths of activism: three moments of social action through art, its achievements in the community and its pedagogical scope

CANDELA OCÓN ABURTO · candela.ocon.a@gmail.com
UNIVERSITAT OBERTA DE CANTALUNYA · ESPAÑA

 <https://orcid.org/0009-0004-9770-9442>

Recibido · Recebido · Received: 13/03/2023 | Aceptado · Aceito · Accepted: 11/04/2023

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2023.i09.02>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA.

Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article: Ocón-Aburto, C. (2023). Las vías del activismo: tres momentos de acción social a través del arte, sus logros en la comunidad y alcances pedagógicos, *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 9, 22-38. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2023.i09.02>

Resumen:

Este es un análisis de tres modelos de acción social reivindicativa de justicia social y promoción de cambios sociales y culturales necesarios y urgentes a través de las prácticas artísticas que están enmarcadas en el concepto de activismo. Para ello se contextualiza el propio término y el movimiento desde diversos puntos de vista, principalmente el educativo, pero también el curatorial o el del receptor de estos eventos. Además, se tiene en cuenta el contexto tecnológico actual como elemento de análisis tanto desde el activismo como desde el ámbito educativo para delimitar su influencia en todos estos aspectos. En la propuesta no se pretende abarcar todos los tipos que podría haber, pues una de las características del activismo es su heterogeneidad, transversalidad y amplitud. Es más bien una descripción de algunas de estas prácticas en orden a reflexionar sobre las que llegan más lejos en sus objetivos, siendo todas igual de necesarias y oportunas, y sin que ninguna excluya a la otra. En este proceso se investiga desde la relación de los hechos culturales con el mercado como forma cultural predominante en la actualidad y de cómo estas prácticas interactúan con este marco cultural-mercantil. Desde esta perspectiva se estudia qué espacio y papel desempeñan estas acciones artísticas en la educación y en la educación artística, y qué rol juega el docente.

Palabras clave:

Artivismo. Acción social. Comunidad. Objetivos y educación artística.

Resumo:

Esta é uma análise de três modelos de acção social para reivindicar justiça social e promover mudanças sociais e culturais urgentemente necessárias através de práticas artísticas que se enquadram no conceito de artivismo. Para o efeito, o próprio termo e o movimento são contextualizados de diferentes pontos de vista, principalmente educativos, mas também curatoriais ou do destinatário destes eventos. Além disso, o contexto tecnológico actual é tido em conta como um elemento de análise tanto do ponto de vista do artivismo como do âmbito educativo, a fim de delimitar a sua influência em todos estes aspectos. A proposta não tenta abranger todos os tipos de artivismo possíveis, uma vez que uma das características do artivismo é a sua heterogeneidade, transversalidade e amplitude. É antes uma descrição de algumas destas práticas a fim de reflectir sobre as que vão mais longe nos seus objectivos, sendo todas elas igualmente necessárias e oportunas e nenhuma delas excluindo as outras. Neste processo, a investigação baseia-se na relação entre os fatos culturais e o mercado como a forma cultural predominante hoje em dia e como estas práticas interagem com este quadro cultural-mercantil. Nesta perspectiva, são estudados o espaço e o papel destas acções artísticas na educação e educação artística, e o papel do professor.

Palavras-chave:

Artivismo. Acção social. Comunidad. Objetivos e educação artística.

Abstract:

This is an analysis of three models of social action demanding social justice and promoting necessary and urgent social and essential changes through artistic practices that are framed in the concept of artivism. Therefore, the term itself and the movement are contextualized from various points of view, mainly educational, but also curatorial and the receiver of these events. In addition, the current technological context is taken into account as an element of analysis both from artivism and from the educational field to delimit its influence in all these aspects. The proposal does not intend to cover all the types that could exist, since one of the characteristics of artivism is its heterogeneity, transversality and breadth. It is rather a description of some of these practices in order to reflect on those that go further in their objectives, being all equally necessary and opportune and without any excluding the other. In this process, the relationship of cultural events with the market is investigated as the predominant cultural form today and how these practices interact with this cultural-commercial framework. From this perspective, it is studied what space and role these artistic actions have in education and in artistic education and what role the teacher plays.

Keywords:

Artivism. Social action. Community. Achievements y art education.

...

1. Introducción

Compartimos el mismo sentir que Agirre respecto a las manifestaciones artísticas a partir de las palabras de Dewey:

Eran estéticos, pero más que estéticos... Cada uno de estos modos comunales de actividad unían lo práctico con lo social y lo educativo en un modo integral con forma estética... Conectaban las cosas francamente hechas con la vida sustancial de la comunidad. (Dewey, en Agirre, 2005, p. 326)

Estamos de acuerdo entonces con la deducción de que el arte no es una actividad autónoma, en contra de la teoría de las vanguardias, y que conlleva una observación de

las relaciones que se establecen entre agentes e instituciones, puesto que su significación depende de ser institucionalizado. Sin embargo, también cuestionamos las limitaciones que pone Agirre a la capacidad transformadora del arte y la educación artística que acabaría, según este, en el crecimiento personal del alumno y con suerte “ampliar el espectro del nosotros” haciendo al alumnado empatizar mejor con el sufrimiento (Agirre, 2005). Nosotros creemos que, desde la pedagogía artística crítica, podemos cambiar la sociedad y disminuir las brechas sociales que la conforman.

No obstante, en un ejercicio de distanciamiento, iniciamos el análisis de los contenidos de arte y mercado que giran en torno al activismo, al arte social y a la noción más reciente, artivismo, a partir del texto sobre curaduría de Pinillas Sánchez (2022). De Pinillas tomamos la acepción de curador más cercana al docente, la cual concuerda mejor con la propuesta de este texto.

Los contenidos sobre lucha política desde el contexto del arte, las dificultades que presentan estas luchas respecto a la capacidad que tiene el mercado de fagocitar todo lo que se pone a su paso y los ejemplos más representativos de estas luchas, son la base de este artículo.

Para ejemplificar este recorrido se han seleccionado varias obras de diferentes colectivos, pues el arte relacionado con cambiar las realidades injustas rara vez actúa en solitario. Suele ser un esfuerzo de grupo, como afirma Gabriela Berti (2018): en estos movimientos la figura del creador individual desaparece para transformarse en un “colaborador y productor de situaciones reapropiables”. Desde esta perspectiva hacemos mención también de *La estética relacional*, de Borriaud (2006), cuando explica que “el arte es un estado de encuentro” y que “el arte contemporáneo desarrolla efectivamente un proyecto político cuando se esfuerza en abarcar la esfera relacional, problematizándola” (p.17).

Desde estas afirmaciones y a partir del artículo de Berti (2018), distinguimos el concepto de artivismo del de arte social, señalando varios puntos que los diferencian.

En este sentido, como señala Berti (2018), recordamos que existe tanto una dimensión estética en la política como una dimensión política en el arte, y que en ambos casos podemos hablar de hegemonía, puesto que ambos contextos se inscriben en un sistema de valores y creencias aceptadas por la sociedad en cuanto a lo que el arte en general se refiere. Estas por lo tanto se registrarían dentro de los movimientos de mercado “normales”.



Figura 1. *Acción Sin Mordaza*. Autoría: Colectivo Enmedio/Foto En medio (s.f.). Fuente: <https://artivismo.info/2018/07/16/activismo-creativo-enmedio/>

En siguiente lugar estarían las prácticas artísticas que se relacionan directamente con la política, pero sin hacer peligrar sus estructuras, ya que funcionan en planos más bien tradicionales. Esto es lo que se denominaría arte político, que finalmente sería asimilado por el mercado de la misma manera que describen Boltanski y Chiapello (2002) sobre los conceptos de autenticidad e inautenticidad.

También, en el mismo sentido, Mesías Lema (2018) explica cómo este arte vendría, finalmente a reproducir las representaciones ideológicas, mientras que el artivismo iría mucho más lejos que una mera denuncia de esas realidades injustas. Asimismo, Aladro Vico, Jivkova Semova y Bailey (2018) apuntan otra distinción remarcando el trabajo que se realiza desde dentro de esos mismos contextos y la implicación que conlleva con el espacio público y los receptores de dichas acciones.

Un buen ejemplo de este tipo de práctica artística podría ser *Between the Door and the Street*, de Suzzane Lazy, desarrollada en 2013, la cual supuso la colaboración de más de trescientas activistas y otros agentes en un conjunto de actividades que entrañaron debates, charlas y exposiciones. Estas actividades culminaron en un gran evento en el distrito de Brooklyn, Nueva York, en el que en cada escalera de entrada a cada casa se estableció una charla entre mujeres de todo estrato social, cultural y político, para hablar de feminismo y todo lo que ello implica, haciendo partícipe a todas las personas que pasaron por allí.

Lo que señalan varios autores —además de Berti (2018)— como Tatiana Bazzichelli o Dietrich Heissenbüttel en el libro compilatorio de Peter Weibel, *Global Activism* (2015), es que, para ir más allá, hay que repensar los mecanismos sobre los que se asientan las

prácticas artísticas, ya que por lo general lo hacen sobre los mismos mecanismos que critican: producción, publicidad y consumo.

El problema más difícil de afrontar, una vez analizados todos los procesos culturales, su relación con el mercado y las dificultades de cambios que se encuentran, se traduce en la pregunta: ¿qué aportaría realmente el arte a las luchas sociales? Y si es verdaderamente necesaria su existencia para llevarlas a cabo.

De momento, nos quedaremos con la descripción que hace Berti (2018) del activismo como arte que convoca lo político más que hablar de lo político y que promueve la creación de espacios públicos agonísticos.

Las características esenciales que la autora señala para estas prácticas son principalmente la indefinición de su identidad —más allá del antagonismo común hacia la política actual que muestran las acciones—, la desaparición definitiva —como señalábamos previamente— del *genio artista*, la resistencia a formar parte de espacio artístico hegemónico, tratar de arrebatar el monopolio informacional de las imágenes y, finalmente, todo ello reivindicando la creatividad y el disfrute como formas de resistencia. Seguramente, de acuerdo con Debord (1973), el activismo debe comunicarse en su propio lenguaje haciendo una crítica de la totalidad a la vez que histórica.

En principio, aunque ninguno de los autores lo ha explicitado en los textos analizados, estos movimientos girarían en torno a los criterios del procomún y de la cultura libre, según la descripción de dichos movimientos hecha por Roger Martínez (2013), en la que se desmarcarían de las leyes de propiedad intelectual, defendiendo una organización diferente de la propiedad y la circulación de la cultura. No obstante, más adelante, comentaremos la propuesta de la artista y comisaria Tatiana Bazzichelli sobre cómo se retroalimentan la creación artística y las estrategias de mercado y su aprovechamiento en relación a este asunto.

2. Curaduría desde el activismo

Después de describir a grandes rasgos cómo sería este arte transformador que va más allá de la comunicación, sería necesario hacer lo mismo con el proceso de curaduría de este tipo de proyectos.

En un proyecto curatorial “normal” se buscaría un tema o un artista para articular una exposición de manera más o menos tradicional —obra/espectador— en un espacio más o menos oficial. Y todo esto estaría enmarcado en el contexto de mercado capitalista en el que nos encontramos. Es de suponer que la práctica artística a la que nos referimos quiera salir, aunque no siempre lo consiga, de este circuito normativo.



Figura 2. Fotograma de *Agenciamientos creativos- Ensamblajes colectivos*. Autoría: Colectivo En medio (2014). Fuente: <https://youtu.be/tqmLnoG2d7o>

Así, según Juan Albarrán Diego (2019), la curaduría activista supondría la intención de cambiar la esencia de las instituciones con las que el curador trabaje. Albarrán indica que el término *Curatorial activism* fue acuñado por Maura Reilly en 2007, quien diferenciaba entre comisariar el activismo y hacer activismo desde la curaduría asumiendo un compromiso ético. Reilly habría partido de una selección de artistas que con sus obras habrían conseguido mayores cuotas de inclusión de artistas discriminados por género, orientación social o raza dentro del mismo espacio del arte. Sin embargo, Albarrán le critica que ella misma se mantiene dentro de ese sistema artístico, sin tener en cuenta los procesos colectivos artísticos y encumbrando al comisario por encima del contenido de las obras, como subraya también Pinillas Sánchez (2022) en su trabajo sobre *Curaduría*: “se trata de un escenario que ha convertido la curaduría en un trabajo de altísimo prestigio simbólico” (p. 20).

A este efecto, Albarrán (2019) señala el trabajo *Curating as Anti-Racist Practice*, de Natalie Bayer, Belinda Kazeem-Kaminski y Nora Sternfeld, avanza en la propuesta de Reilly, rechazando la idea de comisario activista que funciona sólo oponiéndose a lo establecido dando visibilidad a los colectivos que no la tienen dentro del sistema tradicional del arte, sino que debe cuestionar ese mismo sistema de manera radical para producir “dispositivos y discursos curatoriales” capaces de hacer mella en el contexto de xenofobia de las instituciones y cambiando su esencia más profunda. Para estas autoras, tales prácticas supondrían iniciar una crítica hacia el colonialismo europeo, romper con la narrativa occidental y cambiar las funciones dadas al museo como símbolo de la ilustración, el liberalismo, etc. Para estas nuevas fórmulas proponen cambiar el foco de la obra como producto acabado y su exposición al proceso de trabajo en sí mismo.

De su análisis, Albarrán (2019) —y tras resumir también la propuesta de Peter Weibel (2014)—, se puede concluir que, todos los autores y autoras que trabajan el concepto de activismo o la curaduría activista tienen como meta buscar soluciones a las limitaciones

de los regímenes democráticos actuales en el contexto de desencanto general por parte de la ciudadanía hacia sus líderes políticos.

3. Tres modelos en función de su relación con el mercado

Habiendo afirmado ya que no existe un modelo en el que encajar las prácticas artivistas, la propuesta va en el camino de describir tres proyectos de artivismo que podríamos comparar entre sí para explicar cuál sería el que más se ajusta a los objetivos que —se supone— persiguen todos.

Esta no es una elección objetiva. La elección final no es ni siquiera el resultado de exhaustivos análisis sobre el tema. El objetivo es pues, la visibilización de propuestas diversas, algunas más cercanas —otras no— a las personas de a pie que sufren las injusticias cotidianas del sistema en el que vivimos, para poner en valor sus intenciones y sus logros y teorizar sobre cuál sería su máximo grado de aprovechamiento.

2.1. Punk

Así pues, comenzamos con el colectivo barcelonés Enmedio que se autodefinen como profesionales de la imagen que emergen de los lugares que les habían asignado por sus profesiones “para hacer lo que quieren hacer”, como explica Leo, uno de los integrantes del grupo catalán (Fernández-Savater, 2013). La información completa de este grupo la encontramos en una entrevista realizada por El Diario.es en 2013, pasados los peores años de la crisis bancaria mundial de 2008.

A la pregunta del periodista Amador Fernández-Savater “¿De qué sirve la intervención política en el ámbito de lo simbólico en un momento de crisis como el actual que toca y afecta a lo más material de nuestras vidas, a lo más real (la casa, el salario, etc.)?” Leo responde:

No está por un lado la ficción y por otro la realidad: la ficción es el núcleo duro de la realidad. Desde una manifestación (un acto teatral en la calle) hasta la redacción de un discurso político (que maneja imágenes e imaginario), todo es ficción. Lo importante son los efectos de las ficciones, si nos las podemos reapropiar o no, si nos las creemos o no, si generan confianza en nosotros mismos o impotencia. La base del cambio social es cultural: los relatos que dan sentido a nuestra vida y al mundo en que vivimos. (Fernández-Savater, 2013, párr.9)

En este sentido, ellos trabajan a partir de la creación de eslóganes, con un modo publicitario que pretender atraer a la gente e invitarles a pensar en los diferentes contextos que generan sus propias situaciones de precariedad e injusticia social y económica. Los momentos más álgidos de este grupo se enmarcan en los años de la crisis financiera que comenzó en el 2008 y que desplazó a una parte importante de la población mundial, en general, y española, en particular, de la clase obrera a la pobreza más absoluta, y socavó otra buena parte de la clase media, sin que los que propiciaron y gestionaron esta crisis perdieran ni un ápice de su riqueza. De esta manera, es muy ilustrativa la respuesta autodefinitoria de Campa, otro miembro del grupo:

Enmedio trabaja desde la autorrepresentación. Es decir, no se trataba de una fiesta *para* los parados. Nosotros también estamos parados, vivimos en la precariedad, etc. No damos lecciones a nadie: partimos de nosotros mismos e invitamos a los demás a participar con nosotros. En el vídeo se ve que hay gente que sonríe, participa, aplaude o nos dice “me habéis alegrado el día”. Buscamos ese acercamiento a partir de nuestras propias preocupaciones, problemas y malestares. (Fernández-Savater, 2013, párr.13).



Figura 3. Fotograma de *Fiesta en el INEM*. Autoría: En medio (2009). Fuente: <https://vimeo.com/55930677>

Realmente es difícil calcular la repercusión de estas prácticas. En algunos casos como en la acción *Rodea el congreso* en España, año 2012, consiguieron congregarse a un número exorbitante de manifestantes, lo que acabó en numerosas acciones en los días posteriores y, seguramente, derivó en una concienciación difícil de alcanzar con otro tipo de actuación, lo cual supone ya una gran trascendencia.



Figura 4. Fotograma de *Friday*. Autoría: Adbusters (2022). Fuente: <https://youtu.be/49IaISRnRes>

Sin embargo, colectivos análogos como el de *Adbusters* explican en el documento audiovisual *Whatever Happened to Occupy - Joey Chaos ft. Kimmortal*, cómo también las protestas y las manifestaciones han sido absorbidas por el sistema capitalista y convertidas en publicidad por las multinacionales más poderosas.

Adbusters es un periódico digital que comenzó en 1989 y que plantea la lucha contra la corrupción encarando el poder contando *la verdad* (algo que, por otro lado, no parece importarle demasiado a ese poder).

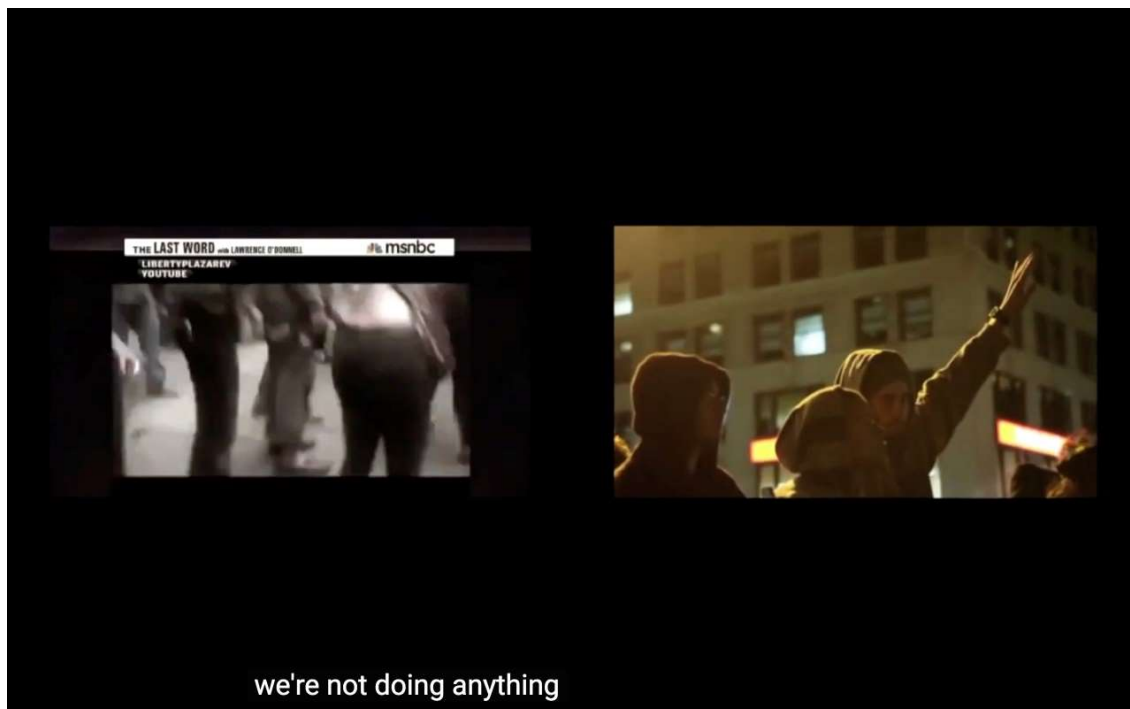


Figura 5. Fotograma de *Whatever Happened to Occupy - Joey Chaos ft. Kimmortal*: Autoría: Adbusters (2021). Fuente: <https://youtu.be/wjX5rbXtmeo>

Por último, ante el cuestionamiento sobre influencias y referentes que utilizan a la hora de realizar sus acciones, el colectivo Enmedio señala movimientos como el *punk*, el *do it yourself*, lo pop, lo emocional y hasta el movimiento *yippie* que, por otro lado, como explica Roger Martínez (2017), han sido ya mercantilizados y dispuestos en las cadenas de supermercados de los centros comerciales.

A pesar de los aspectos negativos reseñados, la existencia de estos colectivos y su visibilización en general, y para el ámbito educativo en concreto, son una buena herramienta para exponer contextos tremendamente injustos de una manera más directa y cercana a las experiencias vitales del público.

2.2. Adaptarse o morir

En el extenso catálogo de Peter Weibel, *Global Activism: Art and Conflict in the 21st Century* (2015), encontramos una interesante propuesta en el ensayo de la comisaria, investigadora y directora artística de la organización sin ánimo de lucro *Disruption Network Lab*, Tatiana Bazzichelli, establecida en Berlín.

En su ensayo, Bazzichelli (2015) nos cuenta cómo en la evolución del activismo *hacker* y su marco artístico han pasado de la oposición a la disrupción. Plantea que las grandes corporaciones han adoptado el lenguaje del activismo y del mundo *hacker* y, por otro lado, los mismos activistas y *hackers* ha adoptado estrategias de innovación empresarial

sin ser conscientes de ello. Según Bazzichelli (2015), esto habría cambiado el significado y el contexto de la crítica política y tecnológica generando retroalimentaciones y reacciones impredecibles e inesperadas.

Su propuesta, a partir de estas premisas, se traduce en la *Networked Disruption*, como nueva forma de activismo artístico, analizando las prácticas *hacker* artísticas a través del mercado y no en oposición a este. A partir del proyecto titulado *Disruption Network Lab* presenta y genera nuevas vías de acción social y política en la cultura digital y las tecnologías de la información, arrojando luz sobre las intervenciones que provocan el cambio político y social.

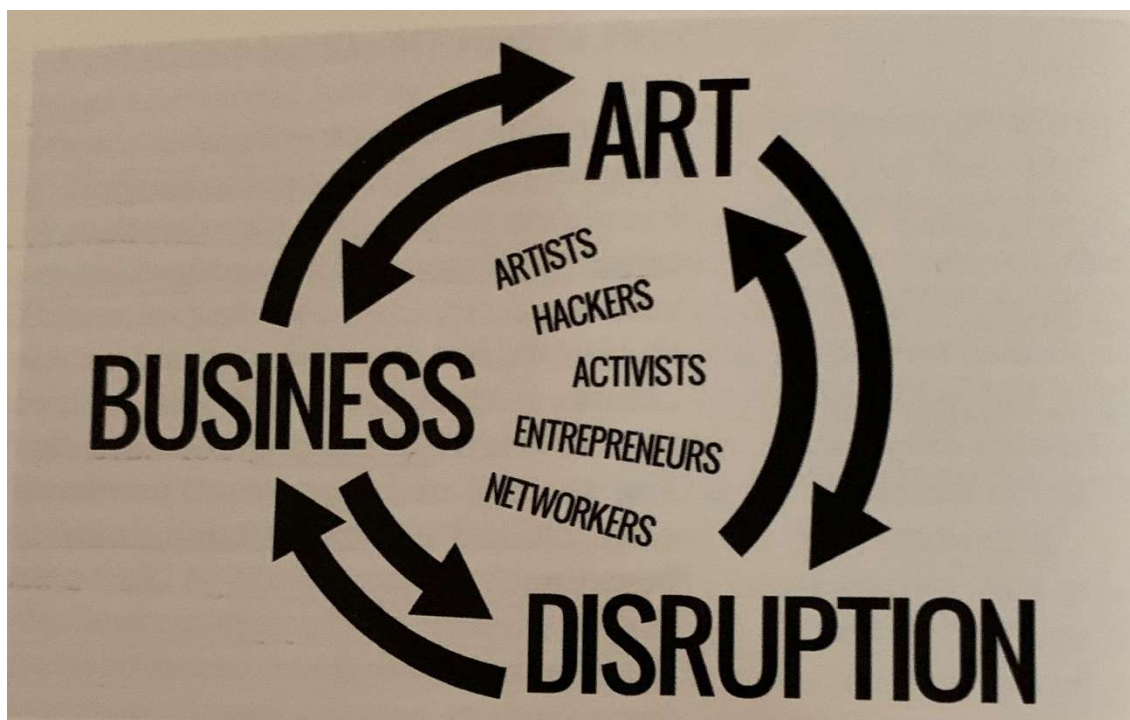


Figura 6. *Disruptive Loop Diagram*. Autoría: Tatiana Bazzichelli (2011). Fuente: <https://www.disruptionlab.org/research>

Esta noción de permeabilidad de los dos espacios, como hemos visto, no es nueva, aunque sí quizás la manera de confrontar al sistema. Bazzichelli (2015) explica que la noción de negocio es mucho más compleja que la simple lógica comercial a la que queda relegada por la mayoría de los activistas. La investigadora lo asocia, por ejemplo, a la noción del juego de palabras en inglés “being busy” en el contexto de la cultura protestante. Esto aparece ya en el estudio de Roger Martínez de 2013 cuando expone las tesis de Campbell (1994, visto en Martínez 2013, p. 18) en relación con la ética del trabajo. Bazzichelli (2015) propone, a partir de estas ideas, dos caminos estratégicos que son disruptivos en el contexto del trabajo en red: en primer lugar, crear una práctica que genere crítica y, en segundo lugar, una metodología para la producción de innovación comercial.



Figura 7. *OCTO-P7C-1 Transmediale*, 2013, Berlín. *OCTO-P7C-1 Intertubular Pneumatic Packet Distribution System* es la Plataforma Oficial de Incomunicación de Transmediale 2013 y es resultado de la colaboración entre *reSource transmedial culture* berlin/transmediale, el colectivo berlinés *Telekommunisten* y el grupo *raumlabor berlin*. Autoría de fotografía: Juan Quinones / Transmediale (CC BY-SA 4.0). Fuente: <https://archive.transmediale.de/content/octo-p7c-1-intertubular-pneumatic-packet-distribution-system>

En su investigación, la autora advirtió que, así como los *hackers* de *Silicon Valley* rechazaban la hegemonía, pero no el comercio, en Europa —concretamente en Italia—, los activistas reclamaban el aspecto político del *hackeo* y su postura con respecto al mercado. Esto es una clara representación del Viejo y el Nuevo Continente en su versión más actual y tecnológica, pero no por ello novedosa. Según la comisaria estas fórmulas le permiten crear el modelo de análisis *Disruptive Feedback loop* que estaría basado en la idea de capas y no de sustitución de un proceso por otro. En este sentido, Bazzichelli propone el festival *Burning Man*, que se lleva a cabo cada año en el desierto de Nevada (EE.UU.) como ejemplo de la *contaminación mutua* entre la lógica del mercado y la ética de la contracultura.



Figura 8. Fotograma de *Burning Man is the Protestant Church of Silicon Valley* — Fred Turner at *The Interval*. Autoría: Long Now Foundation (2020). Fuente: <https://youtu.be/DCFflaVn1tk>

Como directora artística tiene numerosos proyectos, entre ellos varios libros publicados con licencia libre, además de la serie en *streaming* titulada *Disruptive Fridays*, la cual comenzó su emisión en abril de 2020, coincidiendo con el momento más álgido de la pandemia y el momento más disruptivo de nuestra historia reciente a nivel mundial.

• 33



Figura 9. Fotograma de *Creative Solutions and Resistance to Isolation*. Autoría: Disruption Network Lab (2020). Fuente: <https://www.youtube.com/live/oUoyKFLofmw?feature=share>

2.3. La pedagogía crítica artística

Este modelo no vendría reflejado en ningún catálogo artístico ni descrito como un movimiento artivista por sí mismo, sin embargo, responde, quizás más adecuadamente, a las premisas expuestas desde el principio sobre cambios sociales a partir de experiencias artísticas.

Asimismo, de acuerdo con Aladro-Vico, Jivkova-Semova y Bailey (2018), el artivismo proporciona las herramientas necesarias para “resemantizar la enseñanza y alejar la formación del mercantilismo o la excesiva reificación de la cultura” (p.18) convirtiéndose, de hecho, en una forma de pedagogía en sí misma y no en una mera herramienta.

De esta manera, y siguiendo el planteamiento de José María Mesías Lema (2018), se destaca que los *modos de hacer* artísticos hacen *modos de ser*. Mesías Lema describe además las diferencias entre arte político y artivismo, haciendo un esquema histórico de estos procesos, definiendo también los alcances que supone el artivismo en los ámbitos educativos. Expone diferentes ejemplos de los mismos, poniendo de relieve el actual contexto de virtualidad y digitalización en el que nos encontramos. Igualmente, destaca el papel educativo de una curaduría en relación a la formación del profesorado en esta vía de activismo social.

Mesías Lema (2018) expone el proceso de deconstrucción del profesorado dentro de su propio proceso de formación, promoviendo un cambio en las prácticas docentes que dejen de perpetuar los sistemas de injusticia social en todos los sentidos, y que comiencen a participar y hacer partícipes, sobre todo, al alumnado de esos cambios necesarios. El autor demuestra, a través de proyectos concretos, cómo funcionan estos cambios y la trascendencia que adquieren, puesto que acaban involucrando a "realistas" y a "prosistemas".

De este modo, tenemos claro que debemos enfocar esa energía, la artística y la pedagógica, a favorecer los cambios urgentes que necesitan hacerse para construir sociedades más justas.



Figura 10. *Habitar lo invisible*. Autoría: Communiars (2018). Fuente: <https://communiars.org/>

También de acuerdo con Escaño (2019), las imágenes, y no sólo las físicas, sino también las mentales, tienen un poder sinestésico que les confiere la capacidad de construir realidades —asumiendo y denunciando que *lo que no se ve no existe*—, y es tarea de la educación evidenciar las injusticias que ocurren para poder realizar cambios muy necesarios.



· 35

Figura 11. Fotograma de [Ása] Artes, Educación y Esperanza. Autor: Communiars (2015). Fuente: <https://communiars.org/2015/09/27/asa-artes-educacion-y-esperanza/>

En una descripción exhaustiva de la pedagogía crítica y su desarrollo en la educación artística, Carlos Escaño (Escaño y Villalba, 2009) describe los cambios acontecidos en el ámbito de la epistemología desde la modernidad hasta el contexto actual. De esta manera, los conceptos desarrollados para describir la actualidad se definen por su heterogeneidad, fluctuación y borrosidad, lo que conlleva a diferentes situaciones que favorecen el discurso político neoliberal vigente y, en consecuencia, el discurso educativo actual. Teniendo en cuenta que esas características que se definieron en un principio como un ejercicio de democracia frente al pensamiento único conservador, se tradujeron final y realmente en un marcado inmovilismo y una adaptación al sistema por injusto que este sea. Así pues, Escaño (2018) vuelve a señalar en un estudio posterior —*Pedagogía (crítica) en tiempos del neoliberalismo*—, la importancia de no adoptar este “relativismo epistemológico” (diferente del cultural) en las prácticas educativas, puesto que “los grandes logros sociales deberían ser invariables” (p. 129).

Esta sería una diferencia esencial con los movimientos vistos anteriormente en los que de forma recurrente se vuelve la mirada al subjetivismo posmoderno, perdiendo quizás el norte de los fines que, se supone, perseguimos todos. Esta idea, sin embargo, no excluiría a estos movimientos, ya que cumplen una misión investigadora fundamental al explorar todos los ámbitos culturales y económicos posibles y mostrarlos como son, propiciando la implicación social desde la experiencia estética.



Figura 12. Imagen de cabecera de la web de *Communiars*. Autoría de la imagen: Misha Dontsov (s.f.). Fuente: <https://communiars.org/>

Mesías Lema y Escaño, junto a un grupo de compañeros y compañeras de trabajo con afinidades sociales y pedagógicas, conforman un colectivo artístico y educativo fundamentado en la pedagogía artística crítica: *Communiars*, el cual mantiene su base de acción en el procomún, lo colectivo y lo transversal, viéndose implicados en diferentes proyectos artístico-educativos de cooperación internacional, tanto en India, colaborando con *Fundación Vicente Ferrer*, como en Grecia, junto a la ONG *Open Cultural Center*, que trabaja con la comunidad migrante y refugiada.

• 36

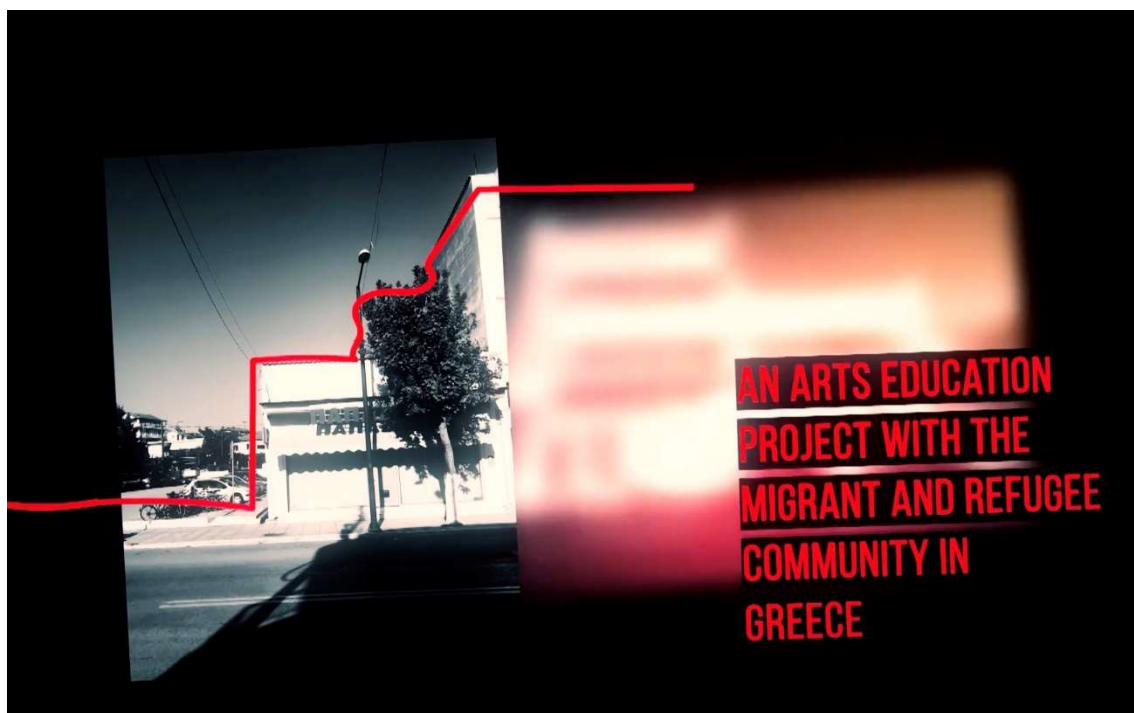


Figura 13. Fotograma de *Territories of the gaze | Territorios de la mirada*. Autoría: Communiars, (2019). Fuente: <https://communiars.org/2019/11/11/territorios-de-la-mirada-territories-of-the-gaze/>

Según la también pedagoga María Acaso (2010), “el currículum educativo posmoderno es una propuesta no sólo de planificación curricular, sino de filosofía de la educación y vital” (p. 137) y este se puede aplicar ya sea atravesando, rodeando o envolviendo al currículum legislativo impuesto. Hay que hacer hincapié en que los problemas, defectos y perversiones que podamos encontrar en el camino no son excusas para alegar que no se puede aplicar una pedagogía crítica y transformadora, sino todo lo contrario, pues en la educación, como dice Paulo Freire, no cabe el pesimismo (Freire, 2007).

3. Conclusiones

Como apuntó Leo, del colectivo Enmedio, “La base del cambio social es cultural”. Lo cultural atraviesa todo y, evidentemente y de manera muy relevante, a las instituciones las educativas. Tal y como se estructuran las materias en muchos de los currícula actuales, por separado y categorizándolas por orden de prioridad, fundamentalmente económica, se hace todavía más trascendente la educación artística basada en la pedagogía crítica, con un profesorado implicado en la relevancia de su materia. Empezando por lo difícil que es a veces que el alumnado tenga acceso a estas prácticas relacionales artísticas que se están llevando a cabo en las últimas décadas, parece pertinente que en sus espacios educativos se les pueda ofrecer dichos conocimientos, además de desarrollar los suyos propios y así ser conscientes de las capacidades, potencialidad y profundidad tanto suyas como del activismo artístico. Prácticas como la de Suzzane Lazy, en Brooklyn, demuestran que salir de los entornos oficiales y exponer lo colectivo es una práctica estética de gran alcance social y totalmente empapada de pedagogía, concretamente de pedagogía crítica.

No debe parecer, sin embargo, que se sugiera que un estilo artístico y/o pedagógico sea superior a otro, sino que este último, la pedagogía crítica artística, podría englobar a todos y además difundirlos en un espacio especialmente relevante, como es el educativo, ese espacio de seres humanos en construcción y formación de sus relaciones e identidades.

En este sentido, apuestas de investigación como las que realizan el colectivo *Communiars*, son propuestas innovadoras que pueden tomarse como ejemplo en el aula de la educación general reglada u otros contextos pedagógicos, pues la necesidad de fomentar la igualdad y la esperanza es trasladable a cualquier entorno educativo, lo cual se impulsa con energía a través de la pedagogía crítica artística (Esaño, 2019).

Mesías Lema (2018) evidencia, a su vez, la necesidad de transformación del profesorado no sólo en cuanto a la profundidad de su formación, sino, también, en cuanto a los contenidos que debe atender, incorporando en su diseño curricular actualizaciones importantes. Es el caso de la introducción del arte contemporáneo en las prácticas diarias docentes, como tema, pero también como herramienta. Esta actualización es fundamental por varias cuestiones. En primer lugar, por la obviedad de darles una perspectiva actual de lo que acontece a los alumnos y alumnas y no hacerles creer que la expresión artística acabó en las vanguardias, y, en segundo lugar, porque es el arte actual, precisamente, por su complejidad un instrumento educativo de extrema utilidad en relación con las cuestiones aquí tratadas.

Referencias

- Acaso, M. (2010): *La Educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Los libros de la catarata.
- Aladro-Vico, E., Ivkova-Semova, D., y Bailey, O. (2018). Artivismo: Un nuevo lenguaje educativo para la acción social transformadora, *Comunicar*, 26(57), 9-18.
<https://doi.org/10.3916/C57-2018-01>
- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Octaedro.
- Albarrán, D. (2019). Comisariar el activismo: Arte, política y exposiciones (dentro, alrededor y más allá de las instituciones). *Critique d'art*, 51.
<https://doi.org/10.4000/critiquedart.36591>
- Bazzichelli, T. (2015). Networked Disruption: Connecting Art, Hactivism, and Business in Political Struggles. En P. Weibel (Ed.), *Global Activism. Art and Conflict in the 21st Century*. MIT.
- Berti, G. (2018) *El activismo creativo de En medio*. Artivismo#wezine.
<https://artivismo.info/2018/07/16/activismo-creativo-enmedio/>
- Boltanski, L., y Chiapello, É. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Akal.
- Borraud, N. (2006). *La estética relacional*. Adriana Hidalgo editora.
- Debord, G. (Director). (1979). *La sociedad del espectáculo* [Film]. Simar films.
- Escaño, C. y Villalba, S. (2009). *Pedagogía Crítica Artística*. Diferencia.
- Escaño, C. (2018). Pedagogía (crítica) en tiempos del neoliberalismo. En R. Aparici, C. Escaño y D. García-Marín (Coords.), *La otra educación: pedagogías críticas para el siglo XXI* (pp. 125-140), UNED.
- Escaño, C. (Coord.). (2019). *Lo que no se ve no existe: artes, imagen y educación para el desarrollo*. UNED.
- Fernández-Savater, A. (7 de junio de 2013) Interrumpir el relato dominante y crear nuestro propio relato es la política que nos interesa. *eldiario.es*.
https://www.eldiario.es/interferencias/interrumpir-relato-dominante-consiste-politica_132_5704112.html
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Martínez, R. (2013). *Cultura y mercado*. UOC.
- Mesías-Lema, J. M. (2018). Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar*, 26(57), 19–28.
<https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>
- Pinilla-Sánchez, R. (2022) *Curaduría: breve aproximación a una práctica expandida*. UOC.
- Weibel, P. (Ed.) (2015). *Global Activism. Art and Conflict in the 21st Century*. MIT.

El patrimonio y las salidas de campo como método didáctico

O património e as viagens de campo como método de ensino | Heritage and field trips as a teaching method

LEONOR BONIFACIO SÁNCHEZ · leonorbosa@gmail.com
UNIVERSIDAD DE SEVILLA · ESPAÑA

 <https://orcid.org/0009-0004-5157-4255>

Recibido · Recebido · Received: 15/03/2023 | Aceptado · Aceito · Accepted: 02/05/2023

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2023.i09.03>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA

Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article: Bonifacio-Sánchez, L. (2023). El patrimonio y las salidas de campo como método didáctico, *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 9, 39-55. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2023.i09.03>

Resumen:

El presente artículo se desarrolla bajo una propuesta de innovación docente, donde las salidas de campo y el patrimonio son utilizados para impartir la asignatura de Educación Plástica Visual y Audiovisual. Este trabajo parte de la previa investigación de la educación al aire libre y las salidas de campo como metodologías activas, además del uso del patrimonio como herramienta didáctica. Dicha propuesta ha sido realizada para el curso de 3º de Educación Secundaria Obligatoria del Instituto Santa Aurelia, Sevilla. Gracias al estudio de su contexto y a una intervención tutorizada, se ha llevado a cabo una propuesta de itinerario curricular, donde se han trabajado diferentes enclaves culturales que permiten dar todos los contenidos del currículo de la asignatura mediante las propias salidas de campo. Además, se recoge un protocolo de actuación que resume la metodología propuesta, para así poder reproducirla en futuras intervenciones docentes.

Palabras clave:

Salidas de campo. Patrimonio. Educación secundaria. Educación artística

Resumo:

Este artigo desenvolve-se no âmbito de uma proposta de inovação pedagógica, onde se utilizam as saídas de campo e o património para lecionar a disciplina de Educação Plástica Visual e Audiovisual. Este trabalho assenta na investigação prévia da educação ao ar livre e das saídas de campo como metodologias ativas, para além da utilização do património como ferramenta didáctica. Esta proposta é feita para o 3º ano do Ensino Médio Obrigatório do Instituto Santa Aurélia, Sevilla. Graças ao estudo do seu contexto e a uma intervenção tutorada, foi realizada uma proposta de roteiro curricular, onde foram trabalhados diferentes enclaves culturais que permitem ministrar todos os conteúdos curriculares da disciplina através das próprias saídas de campo. Além disso, é coletado um protocolo de ação que resume a metodologia proposta, para poder reproduzi-la em futuras intervenções de ensino.

Palavras-chave:

Saídas de campo. Património. Ensino secundário. Educação artística

Abstract:

This article is developed under a teaching innovation proposal, where field trips and heritage are used to teach the subject of Visual and Audiovisual Plastic Education. This work is based on the previous investigation of outdoor education and field trips as active methodologies, in addition to the use of heritage as a didactic tool. This proposal has been made for the 3rd year of Compulsory Secondary Education at the Santa Aurelia Institute, Sevilla. Thanks to the study of its context and a tutored intervention, a proposal for a curricular itinerary has been carried out, where different cultural enclaves have been worked on that allow all the contents of the subject's curriculum to be given through the field trips themselves. In addition, an action protocol is collected that summarizes the proposed methodology, in order to be able to reproduce it in future teaching interventions.

Keywords:

Field trips. Heritage. High school. Art education.

1. Introducción

El aula es un entorno conocido y familiar tanto para el profesorado como para el alumnado, siendo un lugar acotado por la ley bajo unos estándares mínimos que desde un punto de vista práctico resulta ser el lugar más cómodo para llevar a cabo la docencia. Solo de forma excepcional se plantean por parte de algunos docentes excursiones o salidas que complementan la docencia, de manera que ya a principios del siglo XX numerosas escuelas europeas rompieron con el aula tradicional, llevando la docencia extramuros e incentivando el aprendizaje por descubrimiento y vivencial (Moreno-Oviedo, 2021).

Las salidas de campo hoy forman parte del currículo de cada asignatura, siendo abordadas como método válido para impartir los conocimientos y saberes de cada una de ellas (Ley Orgánica 8/2013). En la asignatura de EPVA se realizan sobre todo salidas de campo a museos y yacimientos arqueológicos, ya que son enclaves culturales y artísticos; estas salidas, que en su día fueron ideas innovadoras y permitieron que el alumnado interactuase con el patrimonio, actualmente se han convertido en opciones recurrentes para el profesorado.

El patrimonio cultural es según UNESCO “... El legado cultural que recibimos del pasado, que vivimos en el presente y que transmitiremos a las generaciones futuras.” El patrimonio es generado y utilizado por nosotros mismos, nos identifica, nos define como sociedad, tanto a nosotros como a nuestro entorno. A través de su observación, estudio e interpretación podemos favorecer al alumnado en cuanto a fomentar el valor cultural y estético, atribuir una identidad personal, ejercitar la interpretación y la percepción crítica y favorecer la conservación del patrimonio, entre otras muchas cuestiones (Aznar, 2004; Batista 2004). El patrimonio cultural permite ser utilizado como herramienta didáctica ya que abarca toda forma de expresión; tanto material como inmaterial.

Desde este estudio examinamos los motivos por los que las salidas de campo pueden ser beneficiosas para el desarrollo del currículo en la asignatura de EPVA, y más concretamente, si estas salidas pueden apoyarse en el patrimonio cultural para desarrollar el currículo de EPVA. El enfoque planteado está centrado en el desarrollo de una propuesta de innovación docente donde las salidas de campo serán la alternativa, periódica y recurrente, a las aulas; utilizando como herramienta didáctica el propio patrimonio cultural local. La filosofía de este estudio se centra en valorar y aprovechar el patrimonio cultural de nuestro entorno y de esta forma poder llevar a la práctica la asignatura de EPVA en lugares alternativos a los centros de educación convencionales. Esta idea nace de la ex-

perencia obtenida en las prácticas docentes del Master de profesorado, los buenos resultados impulsado por la investigación de métodos didácticos han suscitado el interés por el aprovechamiento del patrimonio como herramienta ante la escasez de recursos.

2. La educación extramuros

2.1. La enseñanza al aire libre

La enseñanza al aire libre comenzó a experimentarse a finales del siglo XIX y principios del XX, con el objetivo de prevenir enfermedades en el alumnado y experimentar nuevas formas de educación (Moreno, 2021). La primera escuela al aire libre se fundó en *Charlottenburg* en 1905 con fines médicos y para favorecer al alumnado de clase obrera y en situación de desigualdad (Pérez de Ontiveros, 2021). A raíz de esta iniciativa se fundaron numerosos centros en todo el mundo, como la *Open Air School* en Londres, la *Fresh Air School* en Estados Unidos y la *École a pleine air en Lyon* (Bruchner, 2017). En 1914, Rosa Sensat fundó en España la primera escuela al aire libre situada en Barcelona, que se convirtió en un centro educativo ordinario (Aguado, 2018). En la actualidad, en España, existen numerosas escuelas al aire libre llamadas Escuelas Bosque, que se caracterizan por llevar a cabo las actividades diarias en entornos externos y naturales, con un enfoque no directivo y un aprendizaje vivencial. Sin embargo, actualmente no existen centros de educación secundaria que lleven a cabo este tipo de filosofía educativa en España.



Figura 1. *Escuela bosque (Bosquescuela)*. Imagen de un día en la escuela bosque de Málaga (Bosquescuela). Tomado de: Bosquescuela, 2023, (<https://bosquescuela.com/servicios/escuelas/bosquescuela-andalucia/>). Fuente: la autora.

La educación al aire libre en la actualidad tiene como finalidad principal fomentar el aprendizaje significativo e interdisciplinar, contribuir a la inclusión escolar, mejorar las competencias sociales, romper con la monotonía, estimular al alumnado, trabajar las competencias claves y vincular el entorno a los educandos (Moreno, 2021).

2.2. Las excursiones, salidas científicas o salidas de campo

Las excursiones, salidas de campo o paseos escolares son actividades propuestas por los docentes partidarios de metodologías activas en la enseñanza como movimientos de renovación. Su práctica se remonta a la antigua Grecia y se promovió como recurso para la comprensión de materias como la geología (Montero, 2011). A principios del siglo XIX algunos pedagogos llevaban a la práctica estas salidas como métodos recurrentes en la enseñanza, y las distinguían en dos tipologías: Las excursiones romántico-nacionales, que eran excursiones exclusivas para la clase alta, fuera de la edad escolar y centradas en el aprendizaje documentado y el ocio, y las excursiones realistas, que tenían como propósito la adquisición de ideas (Fonfría, 2008).

En España, el comienzo de las excursiones llega con la Institución Libre De Enseñanza, que acogió las salidas de campo como metodología fundamental para el desarrollo de las actividades, según su enfoque pedagógico. En 1878, Rafael Torres Campos, historiador y geógrafo, las introdujo en las escuelas madrileñas, siendo una excursión a la sierra de Madrid, realizada por Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío, en 1886 bajo la Institución Libre De Enseñanza, la primera salida pedagógica de la que se tiene constancia realizada en España (Morote, 2019).

En cuanto a la normalización de esta práctica en España, no fue hasta principios del siglo XX que se dispuso una regulación legislativa. Como impulsora de esta idea se destaca a María Carbonell, que propuso en su discurso «Higiene en las escuelas» el empleo de estas salidas una vez por semana, manifestándolo así también en el IX Congreso de Higiene y Demografía (Montero, 2011).

La primera mención legislativa ante el uso de las salidas de campo en la educación secundaria dentro del marco educativo tuvo lugar en la Real Orden de octubre de 1894, que daba libertad para que institutos y universidades realizaran excursiones a la ciudad. El ILE (Institución Libre De Enseñanza), en la década de 1920-1930, promovió la incorporación de las excursiones en las enseñanzas de ciencias naturales, que fueron recogidas en la legislación educativa republicana. Estas propuestas fueron abolidas durante el franquismo y no fue hasta La Ley de Ordenación General del sistema Educativo (LOGSE) que se replantearon la necesidad del aprendizaje por descubrimiento en la legislación (Fonfría, 2008).

2.3. Salidas de campo en la educación artística

La mayoría de las investigaciones realizadas en el desarrollo de las salidas de campo en la educación secundaria se dan en asignaturas científicas, como la biología, las ciencias naturales o la geología; además de en asignaturas de educación ambiental o educación física. Las investigaciones en cuanto al uso de las salidas de campo en EPVA son nulas. Encontramos estrategias realizadas por museos o instituciones culturales, que plantean investigaciones en educación artística promovidas en los programas de Difusión Museísticas. Además, los museos también cuentan con el rol del educador de museo, que diseña y planifica las visitas de los programas didácticos en todos los niveles de enseñanzas. Sin embargo, no se ven estrategias dentro de las instituciones educativas públicas; solo asoman proyectos propios de cada centro o del propio profesorado, que se involucra o interesa por realizar estas actividades de forma extraordinaria.

2.4. El patrimonio como herramienta didáctica

Tras la Mesa de Santiago de Chile del año 1972, la principal tarea del museo ha sido la de educar, por lo que se ha convertido principalmente en un instrumento de desarrollo social y en un espacio dedicado a la comunidad (de la Salle, 2011). La museografía didáctica, a través de la figura del educador, puede ofrecer a los escolares valiosas dinámicas explicativas, interpretativas y participativas que generen un punto de encuentro entre los conocimientos previos del alumno y la obra original. Así, la visita guiada deja de ser un hecho aislado y el trabajo en el museo se complementa con el del docente en el aula.

Aprovechar esta sinergia requiere que el museo desarrolle sus actividades atendiendo a los programas de las escuelas, que forme a los docentes y les entregue el material necesario. Del mismo modo, el docente debe tener en cuenta las posibilidades que le ofrece el museo y retribuir el esfuerzo acercando a la sociedad hasta la institución, convirtiéndola en el centro social y cultural de la comunidad. Para facilitar estos procesos se han propuesto varios modelos de trabajo, como el desarrollado por el grupo GREM (*Groupe de recherche sur l'éducation et les musées*), que divide el trabajo en una etapa de exploración previa en el aula, una etapa de recolección de información durante la visita y una última etapa de análisis y síntesis, de nuevo en el aula.

Museos, jardines, lugares arqueológicos y enclaves naturales pueden convertirse en objetos didácticos (Zabala, 2006; Roura, 2006). El patrimonio cultural es un documento que, desde la propia cultura, puede construir un aprendizaje rico en conocimientos históricos, artísticos, científicos, antropológicos, etc.; que además están naturalmente conectados. Este patrimonio cultural constituye el capital cultural de las sociedades contemporáneas y es el vehículo principal para la transmisión de experiencias entre generaciones. No hay que olvidar que el uso del patrimonio en la educación es beneficioso para el propio patrimonio, ya que lo pone en valor y ayuda a su sostenibilidad (Fernandez, 2005).

Estudios como los de Fontal e Ibáñez resaltan la importancia de la educación patrimonial como vehículo para fomentar la conciencia comunitaria, crítica y reflexiva; e involucran al alumnado con los entornos culturales y naturales, favoreciendo las relaciones sociales y el sentido de pertenencia (Pérez-Brunnicardi y Gómez-Redondo, 2016).

Dentro del Plan Nacional de Educación y Patrimonio redactado por el gobierno en 2015 se pueden distinguir tres programas distintos: el programa de investigación en educación patrimonial e innovación en didáctica del patrimonio; el programa de formación de educadores, gestores y otros agentes culturales e investigadores en educación patrimonial, y el programa para la difusión de planes. Dentro de este plan encontramos baterías de cursos online con actividades, proyectos, apps, juegos, etc.



Figura 2. Cuaderno de actividades e itinerario de proyectos. Recursos dentro del Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Tomado de: Plan Nacional de Educación y Patrimonio (<https://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/educacion-y-patrimonio/actuaciones.html>).

Concretamente en Andalucía, existe desde 2019 el programa de innovación docente *Vivir y Sentir el Patrimonio*, desarrollado a partir del plan nacional. Su finalidad es la de promover el conocimiento, comprensión y disfrute de los valores artísticos, históricos, etnográficos, científicos y técnicos de los bienes culturales de Andalucía. Destacan en el programa ideas como la de “pensamiento visual”, acuñada por primera vez por Rudolf Arnheim en 1969 en su libro *El Pensamiento Visual*; esta idea se define, entre por otros conceptos, como una estrategia para sintetizar la información a partir del dibujo.

La asignatura de EPVA y la educación patrimonial son, como se concluye a partir de las descripciones de Moreno, dos disciplinas conectadas. La educación artística también busca conectarnos con nuestra esencia y nuestra cultura. Si nos remitimos a la LOMLOE, la EPVA contempla nuevos matices acerca del patrimonio y su uso en el currículo. De los cinco grandes bloques en los que se divide la asignatura, dirigidos por los saberes básicos, el primero lleva como título “Patrimonio artístico y cultural” e incluye saberes relativos a los géneros artísticos y las manifestaciones culturales más destacadas de, sobre todo, nuestra comunidad autónoma. En cuanto a las competencias específicas, se resaltan la capacidad de comprender la importancia que dichas manifestaciones han tenido en el proceso de desarrollo del ser humano.

En este artículo subrayamos la idea propuesta por la legislación en cuanto al papel del patrimonio en la EPVA como método de difusión entre los estudiantes de la historia y la evolución artística, pero avanzando un poco más en el uso del propio patrimonio como herramienta documental, estrategia didáctica y entorno educativo.

3. Propuesta de innovación

Esta propuesta se ha realizado en base a los buenos resultados obtenidos en la experiencia de las prácticas docentes, salidas guiadas y planificadas con la tutora del centro, han sido el aliciente para planificar esta idea de innovación con el fin de reflexionar sobre los beneficios que puede aportar el uso de las salidas de campo junto con el patrimonio como herramienta didáctica. De este modo, mantendremos el ideal de la educación al aire libre más allá de las instituciones privadas o de la educación infantil y primaria, además, promovemos el uso y disfrute del patrimonio como algo documental y vivo, que nos proporciona todos contenidos del currículo y de la vida; de esta forma la tarea del docente se limita a guiar al alumnado en la interpretación del entorno, siendo el espacio y el propio entorno el documento de aprendizaje.

Según González (2019) “El patrimonio facilita la construcción de habilidades que relacionan pasado, presente y futuro, por lo que desarrolla la conciencia histórica y lo que ello conlleva: aprender a interpretar el pasado para comprender el presente”.

La propuesta de innovación se desarrolla para una clase de EPVA de 3º de la ESO del centro de educación secundaria Santa Aurelia. Esta elección ha sido supeditada por una serie de parámetros a tener en cuenta: El cambio de legislación educativa y el contexto del aula y el centro:

- *El contexto del Aula*

La nueva legislación (LOMLOE) enmarca la EPVA el curso de 3º de la ESO como asignatura específica. Si nos remontamos al curso 2021-2022, el número total de alumnos era de 10 estudiantes, ya que era una asignatura optativa (Mercedes, comunicación personal, 10 de marzo 2022). Desde ahora, al ser una asignatura obligatoria el número de alumnos aumentará, teniendo una media de 20 alumnos por curso (Sistema Andaluz de Indicadores de la Educación, 2021). El alumnado es uno de los parámetros principales a tener en cuenta en la realización de la propuesta ya que en base a su número los lugares o entornos escogidos estarán limitados.

- *El centro*

El centro IES Sana Aurelia es un centro que busca mejoras que fomente la escolarización, la motivación del alumnado, y la falta de espacio (Plan de Centro, 2022) de tal modo que el centro se adhiere a proyectos que ayuden a disipar estas debilidades. En cuanto a la propuesta, es necesario un acuerdo interno ya que se trata de un cambio en la didáctica que conlleva a una reestructuración del horario de los alumnos. Esta propuesta está enmarcada en las salidas de campo como forma de impartir las clases de EPVA por lo que, al analizar su flexibilidad, creemos que es un centro que puede proporcionar un cambio en su estructura horaria para adaptar la propuesta.

- *Legislación*

El cambio legislativo ha supuesto una variación en la docencia de EPVA. El IES carece de programación para 1º de la ESO. Por otro lado, en 4º de la ESO se contempla como una asignatura optativa y pasa a ser denominada Expresión Artística, cuyos contenidos se salen del primer ciclo de EPVA.

Para la elaboración de la propuesta se han recogido todos los puntos descritos en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, acerca de los contenidos abordados en la materia de 3º de la ESO de EPVA.

Los saberes básicos

El currículo de EPVA de 3º de la ESO contempla cinco saberes básicos.

- A. Patrimonio artístico y cultural. Patrimonio en Andalucía.
- B. Elementos formales de la imagen y del lenguaje visual. La expresión gráfica.
- C. Expresión artística y gráfico-plástica: técnicas y procedimientos.
- D. Imagen y comunicación visual y audiovisual.
- E. Geometría, repercusión en el arte y la arquitectura.

Estos saberes serán clave para la elaboración de la metodología, ya que son un pilar fundamental a la hora de la ejecución de la programación.

Las competencias

Por otro lado, las competencias específicas referidas en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, señalan las capacidades básicas que debe recoger el itinerario académico y que debe obtener el alumnado en el trascurso del curso.

Tabla 1. *Competencias específicas abordadas en la ley de educación.*

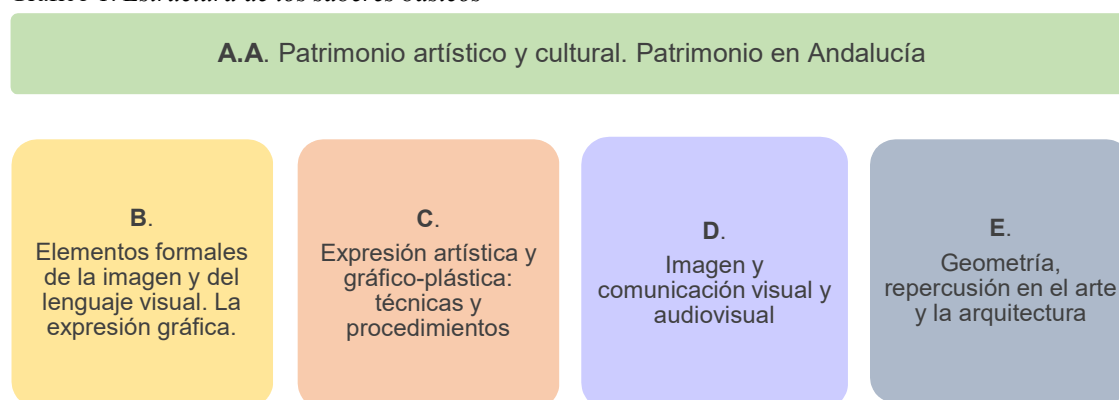
Competencias específicas
1. Comprender la importancia que algunos ejemplos seleccionados de las distintas manifestaciones culturales y artísticas han tenido en el desarrollo del ser humano, mostrando interés por el patrimonio como parte de la propia cultura, para entender cómo se convierten en el testimonio de los valores y convicciones de cada persona y de la sociedad en su conjunto, y para reconocer la necesidad de su protección y conservación, teniendo especial consideración con el patrimonio andaluz.
2. Explicar las producciones plásticas, visuales y audiovisuales propias, comparándolas con las de sus iguales y con algunas de las que conforman el patrimonio cultural y artístico dentro y fuera de Andalucía, justificando las opiniones y teniendo en cuenta el progreso desde la intención hasta la realización, para valorar el intercambio, las experiencias compartidas y el diálogo intercultural, así como para superar estereotipos
3. Analizar diferentes propuestas plásticas, visuales y audiovisuales, mostrando respeto y desarrollando la capacidad de observación e interiorización de la experiencia y del disfrute estético, para enriquecer la cultura artística individual y alimentar el imaginario.
4. Explorar las técnicas, los lenguajes y las intenciones de diferentes producciones culturales y artísticas, analizando, de forma abierta y respetuosa, tanto el proceso como el producto final, su recepción y su contexto, para descubrir las diversas posibilidades que ofrecen como fuente generadora de ideas y respuestas.
5. Realizar producciones artísticas individuales o colectivas con creatividad e imaginación, seleccionando y aplicando herramientas, técnicas y soportes en función de la intencionalidad, para expresar la visión del mundo, las emociones y los sentimientos propios, así como para mejorar la capacidad de comunicación y desarrollar la reflexión crítica y la autoconfianza.
6. Apropiarse de las referencias culturales y artísticas del entorno, identificando sus singularidades, para enriquecer las creaciones propias y desarrollar la identidad personal, cultural y social.
7. Aplicar las principales técnicas, recursos y convenciones de los lenguajes artísticos, incorporando, de forma creativa, las posibilidades que ofrecen las diversas tecnologías, para integrarlos y enriquecer el diseño y la realización de un proyecto artístico.
8. Compartir producciones y manifestaciones artísticas, adaptando el proyecto a la intención y a las características del público destinatario, para valorar distintas oportunidades de desarrollo personal.

Fuente: Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

3.1. Metodología

Se plantean metodologías activas que permitan adquirir y asimilar a los estudiantes los contenidos de forma que fomenten un aprendizaje significativo, de este modo se pretende posicionar al alumno como protagonista y al docente como guía en el transcurso de su educación. Se diseña un método centrado en los saberes básicos como marco principal a la hora de elaborar el currículo. El Patrimonio, uno de los dos pilares fundamentales de la propuesta, será el saber básico principal, ya que trabajaremos todos los demás saberes de forma que se utilice el A. Patrimonio Artístico y Cultural. Patrimonio en Andalucía como documento. El resto de saberes se irán incluyendo de forma alterna a lo largo de toda la propuesta de actividades. Este método se propone para cubrir los saberes básicos de forma que puedan ser palpables para el alumno, si desglosamos el saber básico A, vemos que recoge: los géneros artísticos, las manifestaciones culturales y el patrimonio arquitectónico. Si utilizamos medios que contengan estas herramientas y además los utilizamos como el instrumental del aula, conseguimos incluir este saber en todas las actuaciones. Con esta metodología se pretende trabajar toda la programación del curso.

Gráfico 1. Estructura de los saberes básicos



Nota: Jerarquía de los saberes básicos en la propuesta.

Por otro lado, el otro pilar fundamental de la propuesta son las salidas de campo, de modo que las intervenciones se realizarán en un contexto extramuros, pudiendo aplicar la filosofía de la educación al aire libre.

Nos centraremos en la búsqueda de enclaves y herramientas patrimoniales que permitan presentar los contenidos de las unidades didácticas de la asignatura durante todo el curso. Se realizará una búsqueda exhaustiva de aquellos lugares que cumplan las características para realizar las sesiones:

- Lugares o herramientas que tengan un interés patrimonial.
- Lugares o herramientas que estén en espacio cercano al centro.
- Lugares o herramientas que su uso y disfrute sea gratuito.
- Lugares o herramientas que tenga accesos adaptados.

Por último y tras el estudio y extracción de los contenidos básicos del curso, se realizarán propuestas didácticas de forma general para cada bloque de contenidos, de tal modo que cada una se trabaje en un ambiente determinado y apropiado para la adquisición de competencias. Con esta metodología se pretende trabajar toda la programación del curso mediante las situaciones de aprendizaje.

3.2. Estructura de las sesiones

La estimación de sesiones que tiene el curso de 3^o de la ESO en EPVA es de 70 sesiones de 1 hora aproximadamente, para la innovación proponemos una reestructuración en el calendario que agrupe las sesiones de modo que la asignatura se imparta dos veces al mes, de esta forma se tendrá el tiempo suficiente para realizar la salida y las actividades propuestas. A modo de apoyo, con la hora restante del mes, se propone una clase de una hora al mes para hablar sobre las salidas, su experiencia y solucionar dudas.

La estructura de los trimestres estará basada en la adquisición de las 8 competencias clave englobadas en los 5 saberes básicos.

Tabla 2. *Estructura de los trimestres*

Estructura de los trimestres		
Primer trimestre	Segundo trimestre	Tercer trimestre
Competencia específica 1	Competencia específica 4	Competencia específica 7
Competencia específica 2	Competencia específica 5	Competencia específica 8
Competencia específica 3	Competencia específica 6	
Saberes básicos: A, B	Saberes básicos: A, C	Saberes básicos: A, D y E

Nota: Se muestra la estructura de los trimestres y las competencias específicas abordadas.

En cuanto a las actividades, se plantea una por sesión de manera que todas se complementen para formar un proyecto artístico; el docente llevará el material apropiado a cada visita o pedirá al alumnado que lo lleve. Las sesiones se dividirán en dos tramos: uno teórico, donde el alumnado explore y obtenga recursos de la visita y del docente, y otro práctico, donde desarrolle la actividad. En algunos casos las actividades estarán incluidas durante toda la visita. Este método y la legislación actual incentiva a que el docente realice actividades por proyectos y que todos los bloques didácticos sean objeto de un único fin: la producción artística.

3.3. Propuesta y estructura del 1^{er} trimestre

Gráfico 2. Estructura 1^{er} trimestre



Nota: En el gráfico se muestra todo el contenido del primer trimestre de forma sintetizada. Se reflejan las competencias, criterios, enclaves y número de sesiones.

En el gráfico 2 se muestra la estructura de sesiones, contenidos y visitas del 1^{er} trimestre: Las sesiones 1 y 2 están constituidas por las salidas al Museo Arqueológico y al Museo de Artes y Costumbres. Cada visita durará alrededor de 2 horas, en ella se contempla la competencia 1- *Comprender la importancia de las manifestaciones artísticas*, de tal modo que con las visitas asimilaremos los conceptos básicos, ayudaremos a iniciar una batería de recursos artísticos y a introducir en la búsqueda de información. Como parte de los criterios marcados por la legislación se establecen actividades a realizar que fomenten los referentes artísticos en el alumnado y comprendan la producción del legado andalusi y el mosaico romano. Las actividades se realizarán al aire libre en el entorno del parque, si hubiese algún contratiempo climatológico, se realizarían dentro de las instalaciones de los museos.

Las salidas 3 y 4 están enfocadas en la visita al museo de Bellas Artes de Sevilla, centrandose la 1^a de estas en la visita de la planta baja y al desarrollo de la actividad, y la 2^a a la visita de la 1^a planta y el desarrollo de la actividad. En este centro se trabajará el análisis del lenguaje plástico visual y audiovisual basándonos en las obras del museo. Las actividades se realizarán dentro del museo y se trabajarán métodos audiovisuales. Un ejemplo de actividad sería realizar una producción audiovisual que abarque desde el story board hasta un video documental.

Las salidas 5, 6 y 7 se centrarán en las visitas al parque de María Luisa y sus pabellones. Aquí el alumnado integrará todos los contenidos abordados a lo largo de las visitas del primer trimestre, teniendo como referente y herramienta para las actividades el entorno natural del parque y su arquitectura. Con este enfoque se pretende generar una salida enfocada en la producción de obras propias o colectivas que utilicen la naturaleza como inspiración.



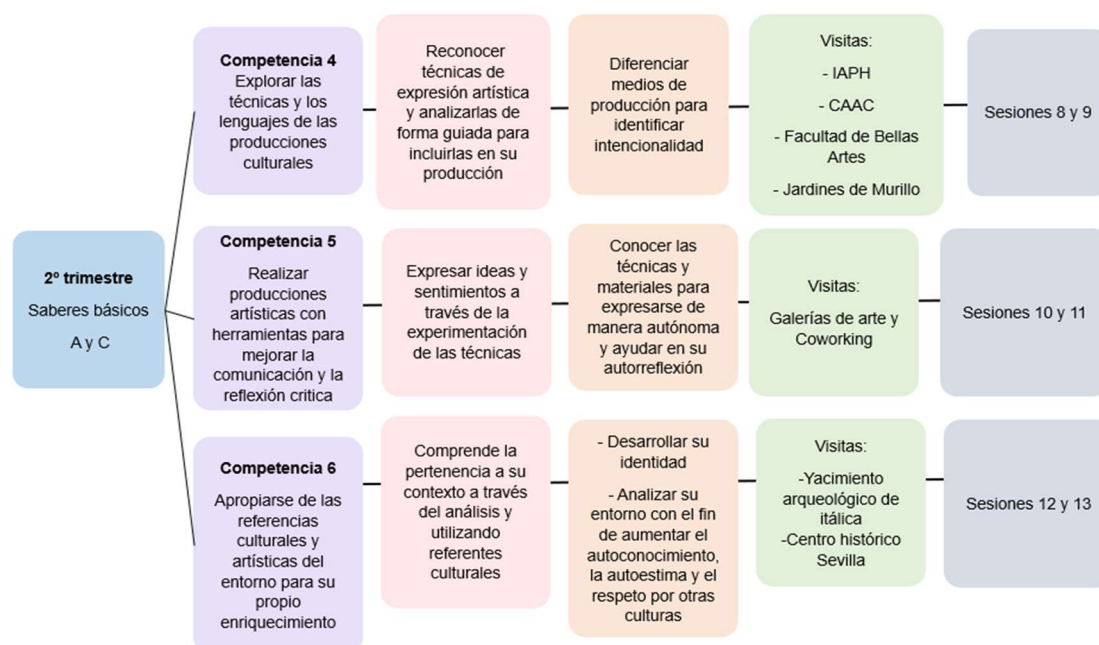
Figura 3. *Simulación de alumnado en el Museo de Bellas artes de Sevilla.*: Imagen que refleja el propósito de la visita. Fuente: Imagen realizada mediante Inteligencia artificial con los parámetros requeridos. DALL·E.



Figuras 4 y 5. *Simulación de alumnado en el parque María Luisa Sevilla.* Nota: Imagen que refleja el propósito de la visita. Fuente: Imagen realizada mediante Inteligencia artificial con los parámetros requeridos. DALL·E.

3.4. Propuesta y estructura del 2º trimestre

Gráfico 3. Estructura 2º trimestre



Nota: En el gráfico se muestra todo el contenido del segundo trimestre de forma sintetizada. Se reflejan las competencias, criterios, enclaves y número de sesiones.

En el gráfico 3 se muestra la estructura de sesiones, contenidos y visitas del 2º trimestre: La salida 8 está enfocada en visitar la isla de la Cartuja, concretamente al Centro Andaluz de Arte Contemporáneo (CAAC) y el Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico (IAPH). En estos enclaves junto, con los de la salida 9: Facultad de Bellas Artes y Jardines de Murillo, se pretende trabajar los medios de producción artística, trazando un recorrido desde las obras que restauran en el IAPH hasta las técnicas nuevas de producción que se ejecutan en la Facultad de Bellas Artes. Todo esto estará debidamente explicado gracias a los educadores de museo que trabajan en el CAAC, la guía que proporciona el IAPH, las intervenciones de los docentes responsables de la Universidad de Sevilla, y el propio docente encargado del desarrollo y guía de la unidad didáctica que se esté abordando. El último espacio: los Jardines de Murillo, planteado en la salida 9, se ha seleccionado como lugar de trabajo y desarrollo de las actividades; en el caso de que las precipitaciones impidan su ejecución el alumnado las desarrollará en la Facultad de Bellas Artes. En este punto se plantean actividades en las que los educandos trabajen las técnicas artísticas que han visualizado en las visitas, además, se buscarán formas o permiso para que los estudiantes puedan realizar alguna actividad usando las infraestructuras de la Facultad de Bellas Artes, pudiendo experimentar con equipos profesionales.



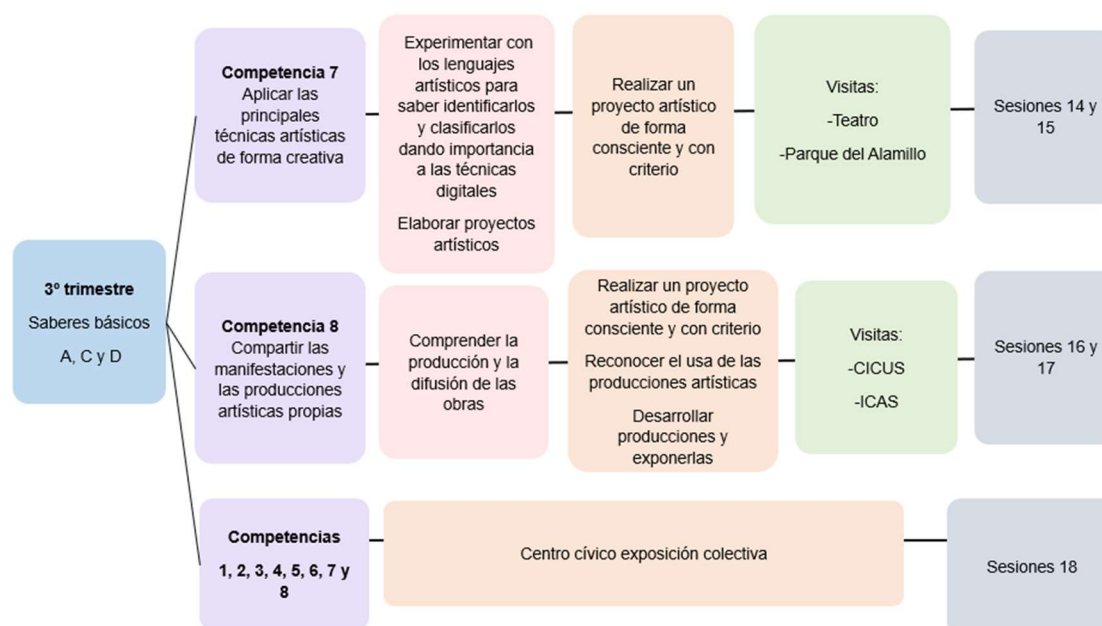
Figura 6. *Recreación de la visita a la Facultad de Bellas Artes de Sevilla.* Recreación de la visita a la Facultad de Bellas Artes de Sevilla. Fuente: Imagen realizada mediante Inteligencia artificial con los parámetros requeridos. DALL·E.

Las salidas 10 y 11 están centradas en que el alumnado pueda expresar sus ideas a través de las diferentes técnicas de una forma autónoma. Para ello, nos servimos de las galerías de arte y sus espacios. Estas galerías permiten ver las tendencias y el estado del mercado del arte sirviendo de referencia contemporánea. Paralelamente el docente trabajará las técnicas vistas en las visitas, de modo que puedan ser accesible para el alumnado, produciendo una batería de técnicas con las que trabajará a lo largo del curso.

Para finalizar el trimestre trabajaremos en la propia identidad del alumnado desde el análisis de su contexto utilizando las referencias culturales. Los enclaves 12 y 13 han sido propuestos para ampliar la visión identitaria que tiene de la sociedad, las formas de vida y las producciones artísticas del pasado, las cuales hacen entender como somos en el presente. De este modo se plantea la visita al yacimiento arqueológico de Itálica, donde se trabajarán aspectos como la vida de nuestros antepasados, para poder así entender nuestro propio presente y generando un vínculo con la cultura antigua. En el caso del alumnado proveniente de otras culturas, el docente las estudiará para trabajarlas paralelamente con el resto de estudiantes, de esta forma se fomentará el respeto e intercambio cultural. Otra actividad que puede ser interesante para desarrollar es el estudio de la performance. A modo de contenidos teóricos, se contempla la visita a los diferentes archivos del centro de Sevilla: El archivo de indias, el archivo del ayuntamiento o la biblioteca pública Infanta Elena. Para esta visita se propone una actividad teórica e investigativa que fomente la iniciación a la investigación del alumnado, centrándose en la búsqueda de información sobre su entorno, apellido, zona en la que viven, antepasados familiares, y así poder ejecutar un árbol de identidad donde se trabaje, además, el collage.

3.5. Propuesta y estructura del 3^{er} trimestre

Gráfico 4. Estructura 3^{er} trimestre



Nota: En el gráfico se muestra todo el contenido del tercer trimestre de forma sintetizada. Se reflejan las competencias, criterios, enclaves y número de sesiones.

En el gráfico 4 se muestra la estructura de sesiones, contenidos y visitas del 3^{er} trimestre: La salida 14 está planteada para subsanar el hueco que existe en la educación secundaria obligatoria con respecto a las artes escénicas. La visita al teatro es un medio que permite al alumnado experimentar con otros medios de expresión artísticos. En este caso no se especifica una obra en concreto ya que el calendario es muy variable, lo que si se tendrá en cuenta para esta visita es que la obra en cuestión sea de acceso gratuito. Como actividad se propone un análisis de las partes de la obra para así poder tomarlas de referencia y, extrapolarlas a una obra que realicen entre toda la clase. La salida al parque del Alamillo servirá como espacio de interpretación de la obra u obras realizadas. Por otro lado, en esta salida se contempla la realización de una yincana. Esta yincana se propone a modo de repaso, por lo que el docente trabajara temas que han visto durante todo el curso. De esta manera cada alumno podrá repasar y seleccionar los que él o ella considere más interesantes, y así comenzar a generar su propio proyecto artístico. En cuanto a las visitas 16 y 17, estas están centradas en la búsqueda de su propio proyecto artístico. Los centros culturales, así como el Rectorado, tienen numerosos recursos que el alumnado puede utilizar e incluir en su propia producción final. Estas visitas, además, están enfocadas en la comprensión de la producción y la difusión de las obras, por lo que se tratarán temas de museografía y de difusión. Para estos temas se propone la colaboración del alumnado de historia del arte del Rectorado.

Por último, la salida 18 estará contemplada como el día en el que el alumnado exponga las obras más significativas de su producción. De esta forma los estudiantes podrán experimentar por sí mismo todo el proceso que conlleva una exposición. Para esta actividad se propone que el alumno experimente con los diferentes roles que puede haber en una exposición: museógrafo, artista, montador, conservador, taquillero y guía.



Figura 7. *Recreación de la exposición colectiva.* Recreación de la exposición colectiva por parte del alumnado. Fuente: Imagen realizada mediante Inteligencia artificial con los parámetros requeridos. DALL·E.

4. Conclusiones o consideraciones finales

Esta propuesta se ha llevado a cabo teniendo en cuenta parámetros como los recursos del alumnado y la concordancia curricular y accesibilidad de los enclaves, así como las herramientas que aportan estos últimos. Se ha llevado a cabo gracias a los buenos resultados durante las prácticas del MAES.

Hay que tener en cuenta que, durante el desarrollo de la propuesta, pueden surgir problemas como el desacuerdo de las familias con respecto a que los alumnos realicen las salidas o la negativa de los centros para reestructurar los horarios. Así mismo, realizar las actividades fuera del centro otorga una nueva dimensión de importancia a los recursos accesibles y al apoyo docente a la hora de ejecutar los trabajos. La ayuda entre docentes y los materiales aportados por el centro son cruciales para mantener buenos valores en la ratio y para no cargar un gasto extra sobre las familias.

El objetivo de este trabajo ha sido incluir la educación al aire libre en la enseñanza secundaria obligatoria pública de manera que disminuyan las debilidades de los centros. Poder ver en primera persona el material con el que se trabajan los contenidos de la asignatura de EPVA gracias al patrimonio es una forma atractiva de atraer al alumnado y disminuir el sedentarismo escolar.

Esta propuesta está concebida como el principio de la labor del docente, ya que en ella no se contemplan las unidades didácticas definidas sino solo pequeños ejemplos de actividades. En el futuro se pretende seguir con la investigación y profundizar en la materia, buscando además nuevos enclaves adaptados a las diferentes necesidades del alumnado. Este esbozo metodológico será formulado de modo experimental apoyándose en proyectos como *Vivir y Sentir el Patrimonio*, de la Junta de Andalucía.

Referencias

- Aguado, C. (2018). Rosa Sensat y la primera Bosque Escuela de España, 1914. *Inedit Magazine*. <http://www.ineditweb.es/rosa-sensat-y-la-primera-bosque-escuelade-espana-1914-art600>
- Aznar, F., y Batista, M. V. (eds.) (2004). *ARSDIDAS. Innovación y desarrollo de la Educación por medio del Arte y del Patrimonio*. <http://arsdidas.org/>
- Bruchner, P. (2017). *Bosquescuela: Guía para la educación infantil al aire libre*. Roldeno.
- De la Calle, R. (Ed.). (2011). *La mirada inquieta: educación artística y museos*. Universitat de València.
- Fernández-Salinas, V. (2005). Finalidades del patrimonio en la educación. *Revista de Investigación en la Escuela*, 56, 7-18.
- Fonfría, D. J., Jiménez, A. C., & Fernández, P. J. (2008). Enseñanza de las Ciencias Naturales en el campo: De la institución libre de enseñanza (ILE) a ley de ordenación general del sistema educativo (LOGSE) en España.
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica.
- Junta de Andalucía (2019) Dirección general de formación del profesorado e innovación educativa. *Programa para la innovación educativa*.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín oficial del Estado*, 295(10), 27548-27562.
- Montero-Pedrerá, A. M. (2011). Los paseos y las excursiones escolares: una práctica higiénica de influencia anglosajona. *influencias inglesas en la educación española e iberoamericana (1810-2010)* (pp. 251-259).
- Moreno, O. J. (2021). La docencia al aire libre en educación secundaria: El currículo en el entorno. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (60), 209-228.
- Morote, S. Á. F. (2019). Las salidas de campo en España como recurso didáctico para la enseñanza de la Geografía. Una revisión bibliográfica. *Geographicalia*, (71), 27-49.
- Pérez-Brunicardi, D., & Gomez-Redondo, C. (2017). La Educación Patrimonial en Espacios Naturales Protegidos a través de la Actividad Física y el Deporte. In *Comunicaciones del III Congreso Internacional de Educación Patrimonial: Madrid, del 26 al 28 de octubre de 2016* (pp. 241-258). Comunidad de Madrid.
- Pérez de Ontivero, M. A. (2021) La Escuela Bosque como modelo de escuela alternativa: antecedentes, características y repercusión. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad* 3(1), 1303.
- Real Decreto 217 de 2022. Por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. 29 de marzo de 2022. BOE-A-2022-4975.
- Robertson, J. (2017). *Educación fuera del aula*. Ediciones SM España.
- Zabala, M. E., Roura-Galtés, I., & Fabra, M. (2006). Educar en Patrimonio, Educar en Valores: Propuesta didáctica para interpretar el patrimonio en el aula.

Educasigno: un diccionario visual y digital de conceptos educativos en lengua de signos

Educasigno: um dicionário visual e digital de conceitos educativos em língua gestual |
Educasigno: a visual and digital dictionary of educational concepts in sign language

RUTH CABEZA RUIZ · ruthcr@us.es
UNIVERSIDAD DE SEVILLA · ESPAÑA

 <https://orcid.org/0000-0002-0360-9212>

ROCÍO ALCÁZAR JIMÉNEZ · roci1995@hotmail.com
UNIVERSIDAD DE SEVILLA · ESPAÑA

 <https://orcid.org/0000-0002-6658-3283>

MANUEL RODRÍGUEZ SERVIÁN · mrodriguez23@us.es
UNIVERSIDAD DE SEVILLA · ESPAÑA

 <https://orcid.org/0000-0001-6926-9575>

Recibido · Recebido · Received: 23/05/2023 | Aceptado · Aceito · Accepted: 08/06/2023

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2023.i09.04>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA.

Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article: Cabeza-Ruiz, R., Alcázar-Jiménez, R., y Rodríguez-Servián, M. (2023). Educasigno: un diccionario visual y digital de conceptos educativos en lengua de signos, *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 9, 56-69. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2023.i09.04>

Resumen:

La educación inclusiva busca la transformación de la cultura y las prácticas de las instituciones educativas con el fin de promover el aprendizaje de todo el alumnado, independientemente de sus características. La diversidad es un aspecto inherente al ser humano y los centros educativos deben promover un modelo de enseñanza-aprendizaje accesible e inclusivo. Aunque la educación inclusiva hace alusión a la incorporación al sistema educativo ordinario de personas pertenecientes a diferentes colectivos que han sido tradicionalmente marginados y vulnerados, este trabajo se centra en el colectivo de personas con discapacidad auditiva. La discapacidad auditiva se refiere a cualquier deficiencia en la facultad de una persona para percibir sonidos en los rangos considerados normales, pudiendo haber una pérdida parcial o total de la capacidad para hacerlo. Dentro de la discapacidad auditiva, aquellas con un nivel de audición muy bajo y aquellas que no pueden oír en absoluto, las personas sordas, suelen utilizar la lengua de signos para comunicarse. Una de las

características que definen al profesorado inclusivo es que se preocupa por conocer las posibilidades de los medios tecnológicos ofrecen para la inclusión del alumnado con discapacidad. *Educasigno* es un diccionario visual y digital de lengua de signos que busca ser útil para el profesorado en el ámbito de la educación inclusiva. Actualmente el diccionario cuenta con un total de 202 signos con el fin de que el profesorado que tenga en sus aulas alumnado con discapacidad auditiva pueda aprender un vocabulario básico para poder utilizar una comunicación distinta a la verbal.

Palabras clave:

Discapacidad auditiva. Lengua de signos. Comunicación. Tecnologías digitales. Educación. Inclusión.

Resumo:

A educação inclusiva procura transformar a cultura e as práticas dos estabelecimentos de ensino, a fim de promover a aprendizagem de todos os alunos, independentemente das suas características. A diversidade é uma característica inerente ao ser humano e os centros educativos devem promover um modelo de ensino-aprendizagem acessível e inclusivo. Embora a Educação Inclusiva se refira à incorporação de pessoas pertencentes a diferentes grupos que têm sido tradicionalmente marginalizados e vulneráveis no sistema educativo normal, este trabalho centra-se no grupo de pessoas com deficiência. A deficiência auditiva refere-se a qualquer perturbação na capacidade de uma pessoa para perceber os sons nas gamas consideradas normais, podendo haver uma perda parcial ou total da capacidade do fazer. Dentro da deficiência auditiva, as pessoas com um nível de audição muito baixo e as que não conseguem ouvir de todo, os surdos, utilizam frequentemente a linguagem gestual para comunicar. Uma das características que definem os professores inclusivos é o facto de se preocuparem com as possibilidades oferecidas pelos meios tecnológicos para a inclusão de alunos com deficiência. *Educasigno* é um dicionário visual e digital de língua gestual que pretende ser útil para os professores no domínio da educação inclusiva. O dicionário tem actualmente um total de 202 sinais para que os professores que têm alunos com deficiência auditiva nas suas salas de aula possam aprender um vocabulário básico para poderem utilizar uma comunicação diferente da verbal.

Palavras-chave:

Deficiência auditiva. Língua gestual. Comunicação. Tecnologias digitais. Educação. Inclusão.

Abstract:

Inclusive education aims to transform the culture and practices of educational institutions in order to promote learning for all students, regardless of their characteristics. Diversity is an inherent quality of the human being and educational institutions should promote an accessible and inclusive teaching-learning model. Although Inclusive Education refers to the incorporation of students belonging to different groups that have traditionally been marginalised and discriminated within the ordinary education system, this work focuses on the group of people with disabilities. Hearing impairment refers to any impairment in a person's ability to perceive sounds in the ranges considered normal, and there may be a partial or total loss of the ability to do so. Within hearing impairment, those with a very low level of hearing and those who cannot hear at all, deaf people, often use sign language to communicate. One of the defining characteristics of inclusive teachers is that they are concerned about the possibilities offered by technological media for the inclusion of students with disabilities. *Educasigno* is a visual and digital dictionary of sign language that aims to be useful for teachers in the field of inclusive education. The dictionary currently has a total of 202 signs so that teachers who have students with hearing disabilities in their classrooms can learn a basic vocabulary to be able to use communication other than verbal.

Keywords:

Hearing impairment. Sign language. Communication. Digital Technologies. Education. Inclusion.

...

1. Introducción

1.1. La educación inclusiva

La educación inclusiva es un reto para cualquier sistema educativo que persiga la igualdad ya que busca la transformación de la cultura y las prácticas de las instituciones educativas con el fin de promover el aprendizaje de todo el alumnado, independientemente de sus características, ya sean basadas en el sexo, la edad, la capacidad, la etnia, la religión o cualquier otra (Moliner et al., 2019).

En la escuela del siglo XXI es necesario asumir la heterogeneidad del alumnado como lo habitual. La diversidad es una característica inherente al ser humano y los centros educativos deben promover un modelo de enseñanza-aprendizaje accesible e inclusivo en el que todos los estudiantes aporten valor y puedan alcanzar el éxito (Perera et al, 2021). En esta educación la discapacidad es un activo más y no un problema (Booth y Ainscow, 2011).

Aunque la educación inclusiva hace alusión a la incorporación al sistema educativo ordinario de personas pertenecientes a diferentes colectivos que han sido tradicionalmente marginados y vulnerados, este trabajo se centra en el colectivo de personas con discapacidad. Así, la educación inclusiva toma como referente el modelo de Derechos Humanos de la discapacidad, el cual reconoce la diversidad y la dignidad como características propias del ser humano y defiende que la discapacidad no puede ser un motivo para perder ningún tipo de derecho, incluyendo los educativos (Degener, 2016; Pérez y Chhabra, 2019). Este principio de igualdad de oportunidades de aprendizaje se relaciona también con el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible y Agenda 2030, promovido por las Naciones Unidas (2015), que establece que la sociedad debe “garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

1.2. La discapacidad auditiva

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023) la discapacidad sensorial auditiva, comúnmente llamada sordera, se caracteriza por la pérdida total o parcial de la capacidad de audición. Esta condición es provocada por alteraciones en el órgano auditivo o en la vía auditiva (Ríos, 2003) y supone una pérdida superior a 35 decibelios (dB) con respecto a un oído con la mejor audición. Además, esta pérdida auditiva puede afectar a uno o ambos oídos y ser de diferente magnitud en cada uno de ellos. La discapacidad auditiva puede producirse antes del nacimiento o adquirirse posteriormente (OMS, 2023). En ese sentido, se puede diferenciar entre sordera prelocutiva, cuando se adquiere antes del desarrollo del habla, y sordera poslocutiva, cuando se adquiere tras el habla. La diferencia entre la sordera prelocutiva y poslocutiva supone un punto muy importante en el desarrollo de las habilidades comunicativas (Valmaseda-Balanzategui, 2005; Sanz-Rivas y Reina-Váillo, 2012) ya que las personas con sordera prelocutiva no han aprendido ningún lenguaje oral anterior en su desarrollo que les sirva de base o referencia para comunicarse o aprender otra lengua. Por lo tanto, la evolución de las capacidades comunicativas varía de forma considerable según sea el momento de aparición.

A las personas con discapacidad auditiva, independientemente del nivel de audición que tengan, se les conoce como personas sordas, nomenclatura con la que se autodesignan. La discapacidad auditiva supone además una cultura propia en sí misma, una forma de percibir y experimentar el mundo que comparten la gran mayoría de las personas sordas. De manera que, la palabra sordo o sorda, además de emplearse en el ámbito clínico y

oralista hace también referencia a una minoría lingüística y cultural con un fuerte sentimiento de pertenencia (Huerta-Solano et al., 2018). Por sus diferentes niveles de audición y comunicación, el colectivo de personas sordas, alrededor del millón en España, es muy heterogéneo.

Debido a las limitaciones que presenta esta discapacidad en el canal auditivo, su estructuración de la información se da de forma muy diferente. La falta de estimulación provoca un desarrollo lingüístico más lento, lo que puede llevar a frustraciones y comportamientos disruptivos debido a la incomunicación y la dificultad de establecer relaciones socioafectivas. Las personas sordas sienten también de forma habitual la necesidad de relacionarse con sus iguales, sin embargo, presentan vergüenza con las personas oyentes debido a la incomprensión que experimentan por la barrera comunicativa. Cabe también mencionar que es común la aparición de problemas de atención, inhibición, inmadurez y sentimiento de inferioridad (Pabón-Serrato, 2009).

1.3. Sistemas de comunicación y barreras en la enseñanza

La lengua de signos es una modalidad no-vocal del lenguaje humano, desarrollada de forma natural y espontánea a partir de una experiencia visual y gestual. La lengua de signos tiene su propia gramática y vocabulario específicos. Existen numerosas lenguas de signos en el mundo, pudiendo cada país tener una o varias. En España existen dos lenguas de signos oficiales, la española (LSE) y la catalana.

A diferencia de otras discapacidades, las personas sordas emplean la lengua de signos para comunicarse tanto con otras personas sordas como con personas oyentes. Esto se relaciona con el hecho de que la mayor parte de la sociedad no sepa utilizar la lengua de signos, lo que supone una importante barrera comunicativa que reduce las oportunidades de las personas sordas en los diferentes ámbitos de la vida (Rodríguez-Correa et al., 2023). En el ámbito educativo, no es común encontrar adaptaciones y planes de atención a la diversidad para alumnado sordo en comparación con otros colectivos.

Cabe destacar que la lengua de signos no es el único sistema de comunicación que utilizan las personas sordas. Los sistemas aumentativos de comunicación (Navarro-Sánchez et al., 2022), así como la lectura labial, la palabra complementada y la comunicación bimodal son otros. Además, también existen ayudas técnicas como audífonos, implantes cocleares, sistemas de frecuencia modulada y bucle magnético (Velasco y Pérez, 2009). Todos estos sistemas y ayudas sirven de apoyo para que la persona sorda se comunique de forma más eficiente. Cada persona sorda utiliza uno o varios sistemas de comunicación diferentes, según sus características, y es necesario que el docente se adapte al sistema que la persona sorda prefiera o necesite utilizar.

Las personas con discapacidad auditiva pueden, por tanto, aprender a través de la lengua oral y a través de la lengua de signos (Velasco y Pérez, 2009). La elección de la modalidad va a depender tanto del grado de discapacidad auditiva de la persona como de la elección de sus padres y madres. Sin embargo, para casos donde el alumnado sordo se encuentra incluido dentro de un centro escolar conviviendo con otros niños y niñas sin discapacidad auditiva, la mejor opción podría ser el bilingüismo. La educación bilingüe se entiende como una educación que interioriza dos grupos culturales y que utiliza tanto la lengua de signos como la lengua hablada y/o escrita. Partiendo del concepto de alumnado sordo desde una perspectiva social, como una minoría lingüística, necesita de un sistema escolar que garantice la adquisición y el aprendizaje de ambas lenguas por igual y la incorporación a los dos grupos culturales de su entorno: la comunidad sorda y la sociedad oyente (García-Gámez y Gutiérrez-Cáceres, 2012).

Además del empleo de la lengua de signos y de los sistemas aumentativos de comunicación, es fundamental también la inclusión de recursos materiales y digitales que faciliten el acceso a la comunicación, a la información y al conocimiento y eliminen las barreras en la enseñanza, el aprendizaje y la intervención (Fernández, 2018b; FIAPAS, 2004). En este sentido, encontramos ayudas de tipo visual como subtítulos, paneles informativos, avisos luminosos y pictogramas (Velasco y Pérez, 2009). La subtitulación actualmente está muy extendida y es necesario su uso durante vídeos didácticos, documentales o películas, entre otros. Los paneles informativos aseguran la autonomía de la población sorda en situaciones extraordinarias (avisos, noticias, etc.), evitando así las confusiones. Los avisos luminosos sustituirían a los avisos acústicos, por ejemplo, en timbres, teléfonos y alarmas. Y, por último, los pictogramas son símbolos que esquemáticamente representan objetos, figuras, conceptos y acciones.

1.4. Relaciones entre contexto digital y procesos educativos

La comunicación y el aprendizaje de las personas ha ido cambiando a lo largo de la historia. Desde los inicios de la educación mediática, en el siglo pasado, hasta la actualidad postdigital, se ha puesto de manifiesto la necesidad de una búsqueda de modelos tecnoeducativos que proporcionen espacios de justicia social más inclusivos y actualizados (Jandrić, Escaño y Mañero, 2023). Como se recoge en el documento *Techonology for inclusión* (UNESCO, 2020), preparado para el 2020 Global Education Monitoring Report, la tecnología tiene un potencial considerable, pero en gran medida desaprovechado, para apoyar la educación inclusiva, proporcionando un potencial para aumentar el acceso educativo, pero con diferentes obstáculos en el camino que no favorecen el cierre de brechas sociales (tales como falta de financiación, recursos, formación y especialistas). En este contexto cabe destacar la tradición educomunicativa, la cual implica uno de los movimientos pedagógicos y mediáticos más relevantes, relacionado fundamentalmente con la educación mediática iberoamericana (Aparici, 2010), y que pone el acento no solo en el desarrollo de contenidos, sino también en modos y formas pedagógicos que apelan a la acción pedagógica freiriana (Freire, 2007) y a la necesidad de fomentar una educación más abierta, democrática, accesible y solidaria (Aparici et al., 2018). De esta manera, existe una acción educativa que sí posibilita contextos tecnológicos donde el cambio y la transformación social operan como motor de avance hacia escuelas más inclusivas, mejorando la comunicación e interacción entre el alumnado (Pegalajar-Palomino, 2017; García-García y López-Azuaga, 2012; Fernández-Batanero, 2018a).

Los escenarios educativos emergentes desde la participación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden significar la normalización de las condiciones de vida del alumnado con necesidades educativas especiales, creando para ellos nuevas y mejores oportunidades de aprendizaje (Soto-Pérez, 2007). Tal y como apuntan Cabero Almenara y Fernández Batanero (2014), las tecnologías digitales deben facilitar el proceso comunicativo y eliminar las barreras que impiden el acercamiento de todas las personas al hecho educativo.

Sin embargo, las TIC no llegan al alumnado sin la ayuda y la predisposición del profesorado u otros profesionales que atienden a las personas con discapacidad auditiva en los centros educativos. Una de las características que definen al profesorado inclusivo es que se preocupa por conocer las posibilidades que los medios tecnológicos ofrecen para la inclusión del alumnado con discapacidad, adoptar actitudes positivas hacia la inclusión a través de contextos y modos tecnológicos, así como conocer diferentes tipos de softwares específicos para abordar la atención a estos estudiantes (Roig-Vila, 2008). Para ello es fundamental que en su formación inicial se aborden asignaturas relacionadas

con la educación tecnológica inclusiva (Cabero y Fernández, 2014). Pegalajar (2017) afirma que el profesorado en activo suele presentar actitudes positivas para incluir al alumnado con discapacidad desde una educación en contextos digitales, aunque actualmente aún existe un relevante déficit en la formación que el profesorado tiene sobre este tema (Fernández-Batanero, 2018a; Fernández-Batanero, 2018b).

Aunque las tecnologías digitales contengan gran cantidad de estímulos sonoros están basadas principalmente en la capacidad de ver y mirar. Por ello, este tipo de dispositivos pueden ser de utilidad en contextos educativos donde haya alumnado sordo. Algunos autores como Cabero y Córdoba (2009), señalan la premisa de que las TIC son fundamentales en los procesos de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, especialmente de aquellos con algún tipo de discapacidad (Hadjikakou y Hartas, 2008; Wang, 2014).

En relación con la discapacidad auditiva, existen plataformas y dispositivos electrónicos capaces de reconocer, y traducir textos y voz en lengua de signos con el fin de facilitar el aprendizaje autónomo y mejorar la comunicación y la calidad de vida de las personas sordas (Martins et al., 2015). Otros estudios desarrollaron aplicaciones móviles que ayudan a las personas sordas a comunicarse con otras que no saben lengua de signos (Abdallah y Fayyumi, 2016).

Sin embargo, es importante emplear recursos que incluyan la lengua de signos y que reconozcan el derecho a la autonomía de la cultura sorda. El desarrollo de tecnologías digitales basadas en lengua de signos contribuye a la inclusión de las personas sordas y refuerza su cultura e identidad, de manera que atiende a las necesidades reales de esta población y transforma la imposición lingüística en respeto a la cultura sorda (Rodríguez-Correa et al., 2023).

La mayoría de las tecnologías y apoyos existentes favorecen al proceso de inclusión en tanto que permite que el alumnado sordo participe socialmente. Sin embargo, suele ser este alumnado el que debe ajustarse a la realidad comunicativa preferentemente oral que se da en el aula y no se da un contexto bilingüe.

Las tecnologías digitales no solo sirven de apoyo al alumnado, sino también al profesorado, que puede aprovechar la formación en el uso de distintos softwares educativos específicos para facilitar los procesos inclusivos y atender la diversidad de su alumnado (Roig, 2008). La propuesta que se presenta relaciona tecnologías digitales e inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en el aula a través del aprendizaje de vocabulario en LSE por parte del profesorado.

El objetivo de este trabajo fue crear una herramienta para fomentar la inclusión de las personas sordas en el ámbito educativo. A través de esta propuesta se pretende incentivar la comunicación entre el profesorado y el alumnado sordo a través del aprendizaje de palabras en LSE. Así mismo, el instrumento también busca que los estudiantes sin discapacidad aprendan otras formas no hegemónicas de comunicación, contribuyendo a la democratización de las aulas y, en consecuencia, a la inclusión.

2. Metodología de investigación

Aunque *Educasigno* se ha diseñado para albergar palabras de todas las materias curriculares, la primera aportación de vocabulario se centró en la asignatura de Educación Física. Para el establecimiento de las palabras que compondrían el diccionario se extrajo la normativa educativa por la que se desarrolla el currículo correspondiente a

la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. La lista de signos añadidos estaba basada en los 5 bloques de contenidos de la asignatura de Educación Física: Salud y Calidad de Vida, Condición Física y Motriz, Juegos y Deportes, Expresión Corporal y Actividades Físicas en el Medio Natural. Esta selección de palabras contenía signos utilizados diariamente en las clases de Educación Física, tales como verbos, vocabulario sobre material deportivo, nombres de los colores, tipos de deportes, conceptos sobre discapacidad y vocabulario básico/misceláneo.

Cada uno de los signos debía ser grabado. Las sesiones de grabación de los vídeos se llevaron siempre a cabo por la mañana o a primera hora de la tarde, con el fin de conseguir la mejor luz natural. Para las grabaciones se utilizó una videocámara que permitía una grabación Full HD. El espacio utilizado contaba con un fondo blanco y neutro que favorecía un encuadre apropiado. Todos los clips fueron grabados a una distancia de 2m de la cámara aproximadamente, utilizando para ello un trípode colocado a una altura de 1,60m, aproximadamente. Para una mejor apreciación de los signos, las personas encargadas de signar las palabras iban vestidas de negro y se les grababa únicamente la parte superior del tronco. Las palabras del diccionario digital se grabaron en dos momentos. En el primero de ellos se signaron 96 palabras, y en el segundo 106.

Todos los vídeos fueron posteriormente subidos primero a la plataforma Vimeo (<https://vimeo.com/educasigno>), servicio de red social basado en vídeos desarrollada por InterActiveCorp (IAC) que ofrece un servicio completo para compartir y almacenar vídeos digitales. Posteriormente, los documentos audiovisuales se insertaron en la web desarrollada a través del software Wordpress, diseñada e implementada específicamente para el proyecto en un alojamiento y subdominio de la Universidad de Sevilla (<http://institucional.us.es/educasigno/>).



Figura 1. Logotipo de *Educasigno*. Fuente: web de *Educasigno*.

Este proyecto está actualmente auspiciado por el grupo de investigación *Feminae: Feminismo, Educación, Motricidad e Investigación* (HUM1097) donde también colabora el grupo *Educación y Cultura Audiovisual* (HUM401), ambos localizados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

3. Resultados

Educasigno cuenta con un total de 202 palabras signadas en LSE. Para una mejor organización de los signos, la plataforma se estructura como un diccionario tradicional, donde las palabras se organizan por orden alfabético y existe un buscador de términos. En cada letra del abecedario pueden encontrarse distintos conceptos signados. Cada concepto tiene vinculado un vídeo. Todos los vídeos tienen una estructura común. En un primer momento se puede leer sobre fondo negro y en mayúsculas la palabra a signar. Tras ella aparece la imagen de una de las personas encargadas de la traducción de la palabra signando la misma dos veces consecutivas con un pequeño intervalo de tiempo entre ellas. Posteriormente puede verse el logo de *Educasigno* y tras él los créditos y la licencia de reproducción. Todos los clips de vídeo tienen una duración de entre 13 y 15 segundos.



Figura 2. Imágenes extraídas de vídeos de *Educasigno*. Fuente: web de *Educasigno*.

4. Discusión

Educasigno nace como un diccionario digital de conceptos educativos que cuenta con 202 palabras signadas en LSE y cuyo objetivo es facilitar los procesos comunicativos entre personas con y sin discapacidad auditiva favoreciendo así el proceso de inclusión educativa.

La educación inclusiva se concibe como un proceso que implica la flexibilización de los elementos del sistema educativo con el fin de facilitar la participación de todo el alumnado en su diversidad, evitando la exclusión de ninguno de sus miembros (Leiva & Pareja, 2019). Entre las acciones que se llevan a cabo para fomentar la inclusión del alumnado con discapacidad son numerosas las que facilitan la accesibilidad de estos estudiantes a los currícula establecidos, utilizando para ello herramientas que permitan la incorporación de los estudiantes con discapacidad al sistema educativo general (Azorín-Abellán y Palomera-Sáiz, 2020). Sin embargo, *Educasigno* es una herramienta que busca la participación activa del alumnado sordo a través de la integración de formas de comunicación que les son propias, donde quienes tienen que aprender nuevos modelos de interacción no son las personas con discapacidad, sino aquellos miembros que no la presentan. Por ello, *Educasigno* es una herramienta que colabora en la

transformación real de los procesos de enseñanza-aprendizaje y que avanza hacia una educación más democrática.

En este sentido, también el uso de tecnologías digitales en los procesos de inclusión educativa ha sido presentado como una forma de romper barreras de acceso y ofrecer apoyo a la participación educativa de las personas con discapacidad. Sin embargo, el uso de este tipo de materiales no siempre tiene un efecto inclusivo. La tecnología también puede aislar y estigmatizar a las personas (Foley y Ferri, 2012). El hecho de que el alumnado con discapacidad sea el que tiene que recurrir a este tipo de tecnologías para participar en clase en equidad respecto de sus compañeros hace que la diversidad se continúe considerando algo distinto y deficitario, cuando en realidad la heterogeneidad es la norma.

Con este trabajo se ha pretendido ofrecer una herramienta digital que pudiera promover la inclusión de las personas sordas o con deficiencia auditiva a través del aprendizaje de la LSE, es decir, a través de la inclusión, normalización y promoción de la cultura sorda en los centros educativos ordinarios. Existen otras propuestas para facilitar la comunicación entre profesorado y alumnado sordo, como la de Contreras-Manrique et al. (2022), que suponen un menor esfuerzo por parte del profesorado, ya que se trata de un dispositivo de traducción simultánea de lenguaje oral a lenguaje escrito que el estudiante con discapacidad auditiva puede visualizar en un dispositivo. Sin embargo, aunque sin duda con este tipo de tecnologías se facilita la comunicación, especialmente del alumnado no signante, la perspectiva pedagógica se pierde desde el punto de vista de la inclusión, pues se siguen manteniendo los modelos hegemónicos comunicativos de referencia y no se incluyen otras formas de lenguaje.

Una de las mejores estrategias para que el alumnado con discapacidad mejore su motivación es el sentimiento de pertenencia a un grupo (Kurková, 2015), por lo que el uso de su propia lengua por parte del resto de la comunidad educativa puede promover esta afiliación (Zaccagnini, 2005). Algunos estudios muestran que compartiendo sistemas de comunicación entre personas sordas y oyentes se consiguen mejoras en la actitud del alumnado sordo hacia la participación (Froni-Andrade & Sulyvan-de Castro, 2017).

Educasigno se presenta como un recurso comunicativo que puede ayudar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero es necesario tener en cuenta que esta herramienta es útil solo con alumnado de la comunidad sorda que sea signante o bilingüe. La heterogeneidad del colectivo de personas sordas hará necesario que se busquen alternativas comunicativas que, aunque pueden incluir *Educasigno*, atiendan también a otras formas de comunicación centradas en el canal visual con el fin de trabajar por una educación inclusiva. En este sentido, algunas autoras, como Vázquez-Formoso, Castro-Rodríguez y Rodríguez-Rodríguez (2017), han elaborado una taxonomía de materiales didácticos para alumnado sordo que puede ser útil para toda la clase. Además de los recursos tecnológicos y de los materiales educativos, se pueden tener en cuenta una serie de consideraciones básicas que el profesorado puede utilizar en el trabajo con alumnado sordo en cualquier asignatura (Soto-Rey y Pérez-Tejero, 2014). Algunas de ellas son:

- Asegurarse la comunicación con el alumnado sordo llamando su atención visualmente antes de comenzar las explicaciones.
- Anticipar la información sobre lo que se va a tratar en la sesión para que el alumnado pueda revisar el material con antelación.

- Facilitar ejemplos y demostraciones visuales complementarias al material escrito y, sobre todo, al oral.
- Organizar actividades en pequeños grupos y parejas con el fin de aumentar las interacciones comunicativas con los pares.
- Situarse cerca de la persona sorda si tiene resto auditivo.
- Situarnos frente al alumnado sordo que pueda hacer lectura labial.
- No gritar.
- Hablar con naturalidad sin marcar las sílabas.
- No colocarse a contraluz para evitar que se oscurezca nuestra boca y no permita su visibilidad.
- Complementar el discurso con lenguaje corporal.

Educasigno está abierto a acoger nuevas aportaciones que mejoren y apoyen la inclusión de la población sorda en todas las áreas de conocimiento. Según Pham (2010), 200 signos/palabras conforman un 50% de las ocurrencias del lenguaje diario de un idioma, por lo que incluso esta breve lista de vídeos puede garantizar un nivel de comunicación básico en las clases. Es por esto por lo que una vez aumentada la variedad y la cantidad de signos en la página web, cada docente podría elegir unos 100 signos genéricos y otros 100 signos específicos de su asignatura, conformando así una lista de vocabulario básica y no muy extensa que le permitiría empezar a comunicarse con su alumnado sordo. Por otro lado, esta herramienta permitiría que el resto de compañeros de clase aprendan también vocabulario en LSE y así comunicarse en este idioma con sus compañeros y compañeras signantes con discapacidad auditiva.

Educasigno tiene unas perspectivas de futuro basadas en la ampliación de su vocabulario, por un lado, y en la clasificación del mismo por áreas temáticas y/o asignaturas adicionales a la Educación Física. Esta distribución ayudaría al profesorado a encontrar de manera más rápida la lista de vocabulario relacionada con su ámbito. El desarrollo de una app que pudiera ser de fácil acceso durante las sesiones de clase sería de gran aplicabilidad. Esta app podría hacerse con diferentes formas de acceso al vocabulario, bien escribiendo la palabra que se quiere conocer, bien haciéndolo por medio de la voz, lo que facilitaría la búsqueda.

5. Conclusiones

Educasigno nace como un diccionario digital de conceptos educativos que cuenta con 202 palabras signadas en Lengua de Signos Española y cuyo objetivo es facilitar los procesos comunicativos entre personas con y sin discapacidad auditiva favoreciendo así el proceso de inclusión educativa. Con este trabajo se ha pretendido ofrecer una herramienta digital que pudiera promover la inclusión de las personas sordas o con deficiencia auditiva a través del aprendizaje de la Lengua de Signos Española, es decir, a través de la inclusión, normalización y promoción de la cultura sorda en los centros educativos ordinarios.

Agradecimientos y financiación

Agradecer a Fabio Jiménez Rodríguez su participación en el desarrollo de *Educasigno*.

La profesora Ruth Cabeza Ruiz es beneficiaria de una Ayuda para la recualificación del sistema universitario español para 2021-2023 del Ministerio de Universidades. Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, financiado por la Unión Europea - NextGenerationEU.

Referencias

- Abdallah, E. E. y Fayyoubi, E. (2016). Assistive technology for deaf people based on android platform. *Procedia Computer Science*, 94, 295–301. <https://doi.org/10.1016/j.procs.08044>
- Aparici, R. (Coord.) (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Gedisa.
- Aparici, R., Escaño, C. y García-Marín, D. (2018). *La otra educación. Pedagogías críticas para el s. XXI*. UNED.
- Azorín-Abellán, C. y Palomera-Sáiz, M. (2020). Guías para orientar a los centros educativos en su camino hacia la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 100-117. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/578/578>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies in Inclusive Education.
- Cabero-Almenara, J. y Fernández-Batanero, J. M. (2014). Una mirada sobre las TIC y la educación inclusiva: reflexiones en torno al papel de las TIC en la educación inclusiva. *C&P Comunicación y Pedagogía*, 279-280, 38-42. <http://hdl.handle.net/11441/25617>
- Contreras-Manrique, R. B., Contreras-Manrique, L. y Figueroa-Hernández, A. M. (2022). Inclusión de estudiantes con discapacidad diferencial auditiva a través de la aplicación móvil ListenApp. *Ingeniería y competitividad*, 24(1), e21511070. <https://doi.org/10.25100/iyc.v24i1.11070>
- Degener, T. (2016). Disability in Human Rights context. *Laws*, 5(3), 35. <https://doi.org/10.3390/laws5030035>
- Fernández-Batanero, J. M. (2018a). TIC y la discapacidad. Conocimiento del profesorado de Educación Especial. *Revista Educativa Hekademos*, 24, 19-29. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.65-72>
- Fernández-Batanero, J. M. (2018b). Investigación sobre las TIC aplicadas a personas con discapacidad. Formación inicial del profesorado de Educación Primaria. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 251-264. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2788/2236>
- FIAPAS (2004). *Manual básico de formación especializada sobre discapacidad auditiva*. FIAPAS.
- Foley, A. y Ferri, B. A. (2012). Technology for people, not disabilities: ensuring access and inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(4), 192-200. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01230.x>

- Foroni-Andrade, L. y Sulyvan-de Castro, S. (2017). Physical activity levels: a comparative study between deaf and hearing adolescents. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 23(5), 371-374. <https://doi.org/10.1590/1517-869220172305150335>
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García-Gámez, M. C. y Gutiérrez-Cáceres, R. (2012). Uso de la lengua de signos española en la educación del alumnado sordo. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 2(12), 231-258. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v12i2.12018>
- García-García, M. y López-Azuaga, R. (2012). Explorando, desde una perspectiva inclusiva, el uso de las TIC para atender a la diversidad. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 277-293. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161COL4.pdf>
- Hadjikakou, K. y Hartas, D. (2008). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education*, 55, 103-119. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9070-8>
- Huerta-Solano, C. I., Varela-Barraza, J. A., Soltero-Avelar, R. y Nava-Bustos, G. (2018). No a la discapacidad: la sordera como minoría lingüística y cultural. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 63-80. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/384/360>
- Jandrić, P., Escaño, C. y Mañero, J. (2023). Pedagogía crítica postdigital y justicia social bioinformacional. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 61-80. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.24645>
- Kurkova, P. (2015). Emotions in the physical activities of Czech students who are deaf or hard of hearing in general and special education. *Journal of Physical Education and Sport*, 15(4), 823-828. <https://doi.org/10.7752/jpes.2015.04126>
- Leiva, J. J. y Pareja, D. (2019). *Educación inclusiva. Educando para la igualdad y la diversidad*. ICB Editores.
- Martins, P., Rodrigues, H., Rocha, T., Francisco, M. y Morgado, L. (2015). Accessible options for deaf people in e-learning platforms: technology solutions for sign language translation. *Procedia Computer Science*, 67, 263-272. <https://doi.org/10.1016/J.PROCS.09270>
- Moliner, O., Yazzo, M.A., Niclot, D. y Philippot, T. (2019). Universidad inclusiva: percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 1-10. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e20.1972>
- Perera, V.H., Moriña, A., Sánchez-Díaz, N. y Spínola-Elías, Y. (2021). Technological platforms for inclusive practice at university: A qualitative analysis from the perspective of spanish faculty members. *Sustainability*, 13(9), 4755. <https://doi.org/10.3390/su13094755>
- Naciones Unidas (2015) *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado el 23 de mayo de 2023, de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Navarro-Sánchez, S., San Martín-Alonso, A., y Peirats-Chacón, J. (2022). Análisis de materiales didácticos en aulas con discapacidad auditiva. Estudio de un caso. *Contextos Educativos*, 30, 285-301. <https://doi.org/10.18172/con.5101>
- Organización Mundial de la Salud (2023). *Sordera y pérdida de audición*. Recuperado el 23 de mayo de 2023, de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>

- Pabón-Serrato, S. (2009). La discapacidad auditiva. ¿Cómo es el niño sordo? *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 16, 1-10. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/SABINA_PABON_2.pdf
- Pegalajar-Palomino, M. C. (2017). El futuro docente ante el uso de las TIC para la educación inclusiva. *Digital Education Review*, 31, 131-148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6052462>
- Pérez, M. E. y Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 7-27. <http://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01>
- Pham, H.Q. (2010). *5 steps to speak a new language*. Cooper Cameron Publishing Co.
- Ríos, M. (2003). *Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad*. Paidotribo.
- Roig-Vila, R. (2008) Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como recurso en la atención a las necesidades educativas especiales. En A. Lledó Carreres (Ed.) *La discapacidad auditiva: Un modelo de educación inclusiva*. (pp. 183-189). Edebé.
- Rodríguez-Correa, P. A., Valencia-Arias, A., Patiño-Toro, O. N., Oblitas-Díaz, Y. y Teodori-De la Puente, R. (2023). Benefits and development of assistive technologies for Deaf people's communication: A systematic review. *Frontiers in Education*, 8, 1121597. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1121597>
- Sanz-Rivas, D. y Reina-Vaíllo, R. (2012). *Actividades físicas y deportes adaptados para personas con discapacidad*. Paidotribo.
- Soto-Pérez, F.J. (2007). Nuevas Tecnologías y atención a la diversidad: oportunidades y retos. En J. Havlik, R. Sánchez Montoya y L. Costi Santarosa (Presidencia), *VII Congreso Iberoamericano de Informática Educativa Especial*. Mar de Plata, Argentina.
- Soto-Rey, J. y Pérez-Tejero, J. (2014). Experiencia práctica: Estrategias para la inclusión de personas con discapacidad auditiva en educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 406, 93-101. <https://doi.org/10.55166/reefd.voi406.30>
- UNESCO (2020). *Technology for inclusion. 2020 Global Education Monitoring Report*. Recuperado el 23 de mayo de 2023, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373655>
- Valmaseda-Balanzategui, M. (2005) Las personas con deficiencia auditiva. En M. A. Verdugo Alonso (Dir.) *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 223-271). Siglo XXI de España Editores.
- Vázquez-Formoso, C., Castro-Rodríguez, M. M. y Rodríguez-Rodríguez, J. (2017). Una taxonomía de materiales didácticos para la inclusión de alumnado con diversidad funcional auditiva. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 129-152. <http://dx.doi.org/10.6018/j/308941>
- Velasco, C. y Pérez, I. (2009). Sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y al lenguaje de los alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 3(1), 77-93. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art6.pdf>
- Wang, Y. D. (2014). Building student trust in online learning environments. *Distance Education*, 35(3), 345-359. <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.955267>

Zaccagnini, K. J. (2005). How physical education teacher education majors should be prepared to teach students with hearing loss: A national needs assessment. *American Annals of the Deaf*, 150(3), 273-282. <https://doi.org/10.1353/aad.2005.0038>

El arte y la Capoeira en el alumnado de 6º de primaria de una escuela de Barcelona

Arte e Capoeira em alunos do 6º ano de uma escola de Barcelona | Art and Capoeira in the students of 6th grade of primary school in Barcelona

SERGIO MONEO BENÍTEZ · sergiomoneo@ub.edu
UNIVERSITAT DE BARCELONA · ESPAÑA

 <https://orcid.org/0000-0002-6934-0578>

Recibido · Recebido · Received: 24/03/2023 | Aceptado · Aceito · Accepted: 24/04/2023

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2023.i09.05>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA

Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article: Moneo-Benítez, S. (2023). El arte y la Capoeira en el alumnado de 6º de primaria de una escuela de Barcelona, *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 9, 70-85. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2023.i09.05>

Resumen:

El presente estudio parte de una premisa vinculada al arte y la Capoeira. Respecto al arte, se plantea la problemática de su indefinición para tratar de saber si la Capoeira puede ser considerada arte. Ésta es una actividad física que posee un importante componente histórico en Brasil. Sus movimientos se efectúan a partir de ritmos que proceden de diversos instrumentos y que tocan capoeiristas de más alto nivel. Esta actividad es trasladada a alumnos y alumnas situados en 6º curso de la etapa de primaria (entre 10 y 12 años de edad). El primer objetivo del estudio pretende conocer la opinión de 2 grupos-clase con respecto al concepto del arte. Consecuentemente, el segundo objetivo tiene como propósito conocer la opinión de los participantes en cuanto a determinar a la Capoeira un arte. Para responder al segundo objetivo se desarrolla una propuesta didáctica de 27 sesiones, realizándose 24 de ellas en el área de Educación Física y 3 en el área de Música. La metodología se centra en un estudio de casos, en el que los resultados determinan que gran parte del alumnado considera la Capoeira como arte debido a la dificultad de efectuar movimientos de manera rápida y cercana al compañero, y siguiendo cada ritmo musical. La docente del área de Música expone ideas similares. En conjunto, se haya posible identificar la Capoeira como manifestación artística debido al carácter subjetivo del término, así como por ser una expresión humana y creativa.

Palabras clave:

Arte. Capoeira. Propuesta didáctica. Educación Física. Música. Primaria.

Resumo:

Este estudo parte de uma premissa ligada à arte e à Capoeira. Em relação à arte, levanta-se o problema de sua indefinição para tentar saber se a Capoeira pode ser considerada arte. Esta é uma atividade física que tem um importante componente histórico no Brasil. Seus movimentos são feitos a partir de ritmos que vêm de diversos instrumentos e que são tocados por capoeiristas do mais alto nível. Esta atividade é transferida para alunos situados no 6º ano do ciclo primário (entre os 10 e os 12 anos). O primeiro objetivo do estudo visa conhecer a opinião de 2 turmas sobre o conceito de arte. Consequentemente, o segundo objetivo tem a finalidade de conhecer a opinião dos

participantes a respeito da determinação da Capoeira como arte. Para responder ao segundo objetivo é desenvolvida uma proposta didática de 27 sessões, sendo 24 delas realizadas na área da Educação Física e 3 na área da Música. A metodologia centra-se num estudo de caso, em que os resultados determinam que grande parte dos alunos considera a Capoeira uma arte devido à dificuldade de fazer movimentos de forma rápida e próxima do seu parceiro, e seguir cada ritmo musical. O professor da área de Música expõe ideias semelhantes. De modo geral, foi possível identificar a Capoeira como manifestação artística pelo caráter subjetivo do termo, bem como por ser uma expressão humana e criativa.

Palavras-chave:

Arte. Capoeira. Proposta didática. Educação Física. Música. Primário.

Abstract:

This study is based on a premise linked to art and Capoeira. Regarding art, the problem of its lack of definition is raised to try to know if Capoeira can be considered art. This is a physical activity that has an important historical component in Brazil. Their movements are made from rhythms that come from different instruments and that are played by capoeiristas of the highest level. This activity is transferred to students located in the 6th year of the primary stage (between 10 and 12 years of age). The first objective of the study seeks to know the opinion of 2 class-groups regarding the concept of art. Consequently, the second objective has the purpose of knowing the opinion of the participants regarding determining Capoeira as an art. To respond to the second objective, a didactic proposal of 27 sessions is developed, 24 of them being carried out in the area of Physical Education and 3 in the area of Music. The methodology focuses on a case study, in which the results determine that a large part of the students consider Capoeira as an art due to the difficulty of making movements quickly and close to their partner, and following each musical rhythm. The Music area teacher expounds similar ideas. Overall, it has been possible to identify Capoeira as an artistic manifestation due to the subjective nature of the term, as well as for being a human and creative expression.

Keywords:

Art. Capoeira. Didactic proposal. Physical Education. Music. Primary school.

...

1. Introducción

Es comúnmente aceptado que el arte le otorga un valor a un constructo. Un efecto que se puede observar en diálogos, intercambios de ideas o habituales conversaciones desde las que pretende aportar mérito a una obra (musical, pictórica, teatral, etc.). Sin embargo, ¿el arte se distingue desde la objetividad?, ¿la persona utiliza el término sabedora de su significado?, ¿se utiliza de forma atrevida o automática?, ¿quiénes son las personas que poseen tal capacidad para aseverar y decretar qué es arte y qué no lo es?, ¿qué opinan los niños?, ¿difiere del mundo adulto?

Estas cuestiones evidencian la problemática histórica para situar al arte desde un punto de vista semántico (Castro, 2004) el cual, en parte, se debe a un elemento interpretativo del término (Eaton, 2000). Teniendo en cuenta dicha dificultad, y unido a la idea de que el arte se pueda encontrar en diversos modelos (Lopes, 2014), se plantea la posibilidad de que una actividad física sea un tipo de arte. En este sentido, el deporte en su globalidad ha sido reflejado como una forma de arte en determinados momentos. Una prueba de ello es la celebración de los Juegos Olímpicos cada 4 años, en la cual se reflejan los valores positivos que posee el deporte a partir de un gran número de manifestaciones artísticas (Valladares, 2019).

En este caso emerge la Capoeira, práctica en la que 2 personas ejecutan movimientos al ritmo de secuencias musicales originadas por instrumentos que tocan demás capoeiristas. Este estudio, situado en primaria y en el área de Educación Física (en adelante EF), tiene como objetivo conocer la opinión de estudiantes de 6º curso que poseen suficiente conocimiento del arte para, tras conocer y practicar la Capoeira, valorar una posible vinculación. Antes de presentar este proceso, sin embargo, será conveniente indicar diversas aportaciones teóricas respecto a sendos elementos.

2. Fundamentos teóricos

2.1. La Capoeira

En primer lugar, cabe mencionar que el origen de esta práctica es ciertamente impreciso; hecho derivado a causa de la pérdida y destrucción de textos vinculados con la esclavitud (Jalain, 1995). No obstante, se distingue que se halla en el siglo XVII, durante el traslado del África al Brasil que realizaron esclavos procedentes de Angola. Intentar concretar de forma más precisa los inicios de la Capoeira resulta de una gran dificultad. Más allá, cabe tener en cuenta que gran parte de la información se ha ido transmitiendo de forma verbal de padres a hijos, por lo tanto, existe cierta carencia respecto a su autenticidad, así como a su objetividad (Martín, 2003).

De este modo, y según la creencia popular, la Capoeira nació como una forma de defensa entre los esclavos africanos en Brasil. Debido a que debían disfrazar sus movimientos de lucha para evitar ser descubiertos por sus opresores, utilizaban movimientos similares a los que practicaban en sus danzas tradicionales. Estas acciones las efectuaban mientras realizaban trabajos forzados, así como en aquellos momentos en que los capataces no les vigilaban, lo cual comportaba gran riesgo al tener prohibida la ejecución de toda técnica que pudiera ocasionar una rebelión. Asimismo, cuando algunos grupos lograban escapar, se concibe que se asentaban en selvas y campos para refugiarse y salvaguardarse, y que en estos territorios usaban esta práctica para no ser capturados de nuevo: “la Capoeira fue el elemento utilizado por los esclavos que habían huido de sus amos y se escondían en los capoes para defenderse” (Torres, 1996, p. 15).

La Capoeira, por tanto, posee fuerte arraigo en sus orígenes. La historia de los esclavos, enmascarando acciones de ataque al mismo tiempo en que eran sometidos dentro de los campos de trabajo, revela la peculiaridad que se distingue en algunos movimientos. La música que les permitían oír, al ser cercana a las de danzas tribales, ayudaba a ocultar la verdadera finalidad de sus movimientos. Así, tras ser prohibida y liberada en pasadas épocas (Jalain, 1995), la Capoeira es actualmente un contenido viable para introducirse y desarrollarse en espacios educativos. A tal efecto, se ha considerado oportuno situar el estudio en una escuela de primaria: “*A capoeira, que tem sua gênese e trajetória histórica predominantemente marcada pela perseguição e repressão, atualmente goza de aprovação social*” [La capoeira, que tiene su génesis y trayectoria histórica predominantemente marcada por la persecución y la represión, actualmente goza de aprobación social] (Melo, 2011, p. 194).

2.2. Las artes como construcción cultural y expresiva

Ratificar qué es arte no resulta sencillo ya que, sobre todo, es cambiante: “el concepto de arte es visto como algo confuso y variable a lo largo de los tiempos. No es algo estático, sino que evoluciona de forma dinámica con el transcurrir de la Historia” (Rodríguez, 2010, p. 68). Haciendo una breve alusión al inicio del concepto de arte, se encuentra que

los argumentos acerca del mismo se inician a mediados del siglo XVIII; momento en que la poesía, la música, la danza, la pintura, la escultura y la arquitectura se distinguen como bellas artes (Tilghman, 2005). Esta primera noción del término emerge durante el propio siglo XVIII a partir de los estudios formales de estética que son introducidos por Baumgarten con su idea de Estética, la cual aúna la belleza y el arte. Para el filósofo alemán, los elementos básicos que contribuían a la construcción de su estética eran: el descubrimiento de la facultad del objeto estético, la belleza como objeto del conocimiento estético y la concepción de la verdad estética (Soto-Bruna, 1987, p. 183). En este orden, y aunque la reflexión filosófica del arte en esta época poseía un fuerte vínculo con la belleza, resulta lícito pensar que en el transcurso del tiempo existiera una gran diversidad de constructos reconocidos como arte.

Si bien, existe un aspecto indispensable sin el cual el arte no puede acontecer, siendo éste el factor humano; “se coincide en considerar el arte como una experiencia creadora del ser humano, a través de la cual se produce una serie de objetos o acciones singulares, cuya finalidad es principalmente estética” (Rodríguez, 2010, p. 70). Así, el arte se podría reconocer en toda forma de expresión que el ser humano logra crear, y de su voluntad por manifestar sentimientos y/o emociones. A tenor de este aspecto, el arte conforma un amplio espacio en el que cualquier obra es susceptible de encajar. Si bien esto puede ser positivo, también denota la indeterminación del concepto a causa de una dificultad por decidir qué es arte y qué no lo es; “si los que “saben de arte” dicen que lo es, pues debe ser cierto, aunque el lector sea incapaz de verlo” (Longan, 2011, p. 76). Con lo expuesto, el arte sería una construcción personal que, en la voluntad de expresión por parte del ser humano que la ha creado, tendría su pilar fundamental. Más allá, el arte no se regiría por otras normas específicas que lo regularan.

3. Metodología de investigación

Este estudio cualitativo incide de una manera esencial sobre personas y, por este motivo, se sitúa en el marco de las ciencias sociales. El estudio de caso es el método escogido al considerarse el más adecuado para tratar un proceso innovador (no se hallan referencias científicas relativas a la vinculación entre Capoeira y arte), el cual facilita la observación y análisis de una realidad específica (Stake, 1998; Simons, 2011). El método posibilita un análisis concreto del comportamiento de las personas participantes en el estudio (Martínez, 2016). A su vez, como mencionan Chavarría et al. (2004), el análisis permite obtener la mayor información posible de los participantes de investigación; propósito esencial para desarrollar el estudio.

Como contrapunto al estudio de casos, se debe indicar que no permite la generalización de resultados al tratarse de un proyecto que ocurre en un lugar y contexto determinado, así como con un alumnado y una docente en concreto. Cabe mencionar que ésta será una característica del estudio de casos que, si bien se debe tener en cuenta para su elección, también le otorga exclusividad; “Interesan los casos porque son únicos y particulares, y no porque pueden corresponderse con otros posibles casos” (L.A.C.E., 2013, p. 9). Asimismo, “un “caso” es generalmente una entidad delimitada, pero el límite entre el caso y sus condiciones contextuales, tanto en dimensiones espaciales como temporales, puede ser borroso” (Yin, 2012, p. 6). A tal efecto, adquiere gran atención la definición de objetivos, así como los participantes y el contexto en el que se encuentran.

Respecto a los objetivos planteados en este estudio, ambos conciernen al arte. Si bien, el primero comprende la existencia de un amplio margen de respuestas para, a través del segundo, aplicar la concreción de la Capoeira. Puntualizado este hecho, los objetivos son:

Objetivo 1. Conocer la opinión que tiene un alumnado de 6º curso de primaria acerca del arte, así como la docente de Música de la escuela.

Objetivo 2. Identificar si el alumnado de 6º curso y la docente del área de Música conciben la Capoeira como arte después de realizar una propuesta didáctica basada en esta práctica.

3.1. Ámbito educativo

Con relación al centro educativo en el que se desarrolla el estudio, nos encontramos en una escuela situada en el norte del distrito de Sants-Montjuïc (tercer distrito de Barcelona) el cual, a su vez, se encuentra en el sur de la ciudad condal. En condiciones normales, la previsión de entrada en el campo se efectuaría el mismo día en que el alumnado de 6º curso iniciara la asignatura de EF (el martes 14 de septiembre de 2021). Tiempo antes se contactó con la dirección del centro para aprobar la implantación del estudio en la escuela, siendo “agentes locales clave para el estudio de caso” (Stott & Ramil, 2014, p. 11). De ese modo, entre los meses de mayo y junio del año 2021 se produjeron 3 reuniones. En la primera de éstas se realizaron las presentaciones pertinentes con el equipo directivo y se indicó el propósito del estudio. Tras su aceptación y disponibilidad, en la segunda de ellas se conoció al resto del grupo docente para, de manera personal, explicar a los especialistas del área de EF y de Música la propuesta didáctica que se pretendía desarrollar. La tercera reunión sirvió para solventar detalles y explicar cómo se pretendía responder a los objetivos del estudio. Cabe indicar que el trato del equipo educativo fue muy amable, tanto en la acogida como durante toda la estancia.

3.2. Propuesta didáctica

El diseño de la propuesta didáctica contemplaba un total de 31 sesiones; 28 de las cuales se estructuraron para realizarse desde el área de EF y 3 en el área de Música. El conjunto de la propuesta se materializó, como estaba previsto, entre los meses de septiembre y de diciembre del año 2021. Se debe indicar, no obstante, que la asignatura de EF de 6º curso se efectuaba semanalmente los martes y jueves en un horario diferente según grupos A o B, por lo que sólo se tuvo la oportunidad de realizar 24 sesiones en EF debido a que el martes 12 de octubre y el martes 7 de diciembre fueron días festivos, y a que en la semana del 8 de noviembre el alumnado se fue de colonias. Las 3 sesiones a realizar en el área de Música, por su parte, se consiguieron efectuar sin mayores dificultades. De este modo, la primera sesión de la propuesta didáctica se llevó a cabo el 14 de septiembre y la última el 9 de diciembre; ambas desarrolladas en el área de la EF.

De forma práctica, la propuesta didáctica transcurrió durante su mayor parte en sesiones de EF en las cuales, a partir de las consideraciones que Moneo (2014, p. 252) expone con respecto a sendos elementos, se combinaban actividades de E – A y tareas. Con relación a las primeras, éstas consistían en la enseñanza de movimientos de la Capoeira para que, posteriormente, los participantes pudieran practicarlos individualmente, o en parejas. Si bien, con la intención de consolidar la ejecución de movimientos, las actividades de las 4 primeras sesiones se diseñaron enfatizando la repetición de acciones. Esto es, siguiendo un modelo en el que el alumnado debía intentar realizar el respectivo movimiento siguiendo los pasos que el docente explicaba y que mostraba ante el grupo. A partir de la 5ª sesión, en cambio, las actividades poseían un carácter más lúdico que, en su mayoría, requerían ser realizadas en grupos; manteniendo el propósito de afianzar la ejecución de los movimientos. Estas actividades grupales eran adaptaciones de juegos en los que se introducían movimientos de Capoeira, y que tuvieron como referencia las propuestas de Moneo (2014, p. 266-302). A modo de ejemplo, en la Tabla 1 se muestran 4 actividades de carácter grupal.

Tabla 1. Descripción de actividades grupales para la práctica de movimientos.

Actividad	Organización	Descripción	Tiempo
Atrapa al ratón	Grupos de 4-5	Una persona de cada grupo será un “ratón” que escapa del resto de compañeros. Estos deben intentar tocarlo con una pelota de espuma. Cuando sea tocado, debe realizar 3 veces el movimiento de Capoeira que el grupo haya determinado previamente. Se cambiarán roles.	6-8 minutos
Toca con un movimiento	Grupos de 4-5	Cada grupo cogerá 2 pelotas de espuma. 2 personas mencionarán a la vez uno de los movimientos conocidos hasta el momento. Lanzarán la pelota y el resto deberá intentar golpear una de ellas con el movimiento indicado Cada 4 veces cambiarán los roles.	7-9 minutos
Pica pared capoeirístico	Grupos de 10-12	Se trata de una adaptación del juego tradicional “1, 2, 3, pica pared”. Una persona se coloca frente a una pared narrando “1, 2, 3, pica pared” mientras los compañeros avanzan hasta que se da la vuelta. Si cuando se gire observa que alguien se mueve, dice su nombre y éste regresará al inicio. Cuando alguien llegue hasta el narrador, debe tocarlo y correr ya que la primera persona que toque será la siguiente narradora. Sólo se puede caminar mediante el movimiento que cada vez indique el docente.	6-8 minutos
El cangrejo perseguidor	Grupos de 6-8	Todo el grupo se coloca en posición “cangrejo” (manos al suelo mirando hacia arriba). Una persona perseguirá al resto para tocar a alguien. Cuando alguien sea tocado se dará la vuelta hasta que sea salvado, lo cual hará una persona efectuando el movimiento que cada grupo haya determinado previamente. Se cambiará el rol de la persona perseguidora.	7-9 minutos

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las tareas, éstas requerían de un proceso resolutivo de mayor complejidad y solicitaban colaboración entre los compañeros para completarse con éxito.

Teniendo en cuenta este aspecto se diseñaron un total de 3 tareas; 2 de ellas a realizar en el área de EF y 1 en el área de Música. Todas las tareas, no obstante, tenían como finalidad promover la reflexión del alumnado para que, posteriormente, los participantes opinaran y argumentaran sobre el hecho de valorar la Capoeira como un arte. Mediante la Tabla 2 se presentan las 3 tareas solicitadas y sus características.

Tabla 2. Descripción de las tareas.

Tarea	Área Educativa	Organización	Descripción	Tiempo
1. Crea tu movimiento	Educación Física	Grupos de 3	Practicados los principales movimientos, se debe crear un	7 días

			<p>movimiento que cumpla las siguientes finalidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debe contener una práctica motriz relevante; no resuelta con un simple gesto sino integrada por varias acciones. • Debe tener un importante carácter expresivo. 	
2. Encuentra tu ritmo	Música	Grupos de 5	<p>Presentados los instrumentos, y tras haber practicado en Música, se debe crear un ritmo afín a la Capoeira siguiendo estas consignas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aunque es factible adaptar un ritmo conocido, el propio debe poseer diferencias significativas. • Se deben utilizar, como mínimo, 3 de los instrumentos presentados. 	14 días
3. Secuencia con tu ritmo	Educación Física	Parejas	<p>Cada pareja deberá diseñar, y posteriormente mostrar al resto de grupo-clase, una secuencia de movimientos que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como mínimo, integre 2 de los movimientos creados por los grupos en la Tarea 1. • Sea acorde a uno de los ritmos creados por un grupo durante la Tarea 2. 	14 días

Fuente: Elaboración propia.

En esta combinación entre actividades y tareas la mayoría del alumnado fue encontrando distintos elementos motivacionales. De este modo, aquellas personas menos hábiles en la ejecución de los movimientos, encontró en la música un factor atrayente. Por su parte, aquellas que tenían dificultad para manejar los instrumentos y/o crear ritmos, mantenía su interés gracias a la mejora de movimientos físicos.

3.3. Participantes

Como se ha indicado, una de las dificultades que se debe afrontar al escoger el estudio de casos como método de investigación es la incapacidad de poder generalizar los resultados obtenidos; un efecto que sucede al seleccionar una muestra concreta (Giménez, 2012, p. 41). Sin embargo, Flyvbjerg (2006) indica que esa delimitación permite conocer al detalle situaciones que ocurren en la vida de las personas al tiempo que éstas, a su vez, modifican sus comportamientos o, incluso, sus pensamientos. En base a estas consideraciones, para obtener respuestas en relación con el estudio que aquí se presenta, se seleccionaron como

participantes al conjunto de un alumnado situado en 6º curso de primaria y a su docente del área de Música.

A partir de aquí, varios de los centros educativos de la ciudad de Barcelona contaban con características que cumplían las pretensiones del estudio (disponer de 2 líneas en el último curso de Primaria para ampliar la muestra). El aspecto que determinó la elección de los participantes, sin embargo, estuvo sujeto a la disponibilidad que mostró el equipo directivo (siempre que se mantuviera el anonimato del colegio) por realizar una propuesta didáctica basada en la Capoeira con un docente externo: el propio investigador. Más allá, tuvo gran importancia la predisposición de los docentes de EF y Música por realizar el estudio. Con todo, los sujetos de la muestra fueron seleccionados para responder a los planteamientos iniciales de investigación (Kazez, 2009). Dentro de este conjunto no aleatorio (Salamanca & Martín-Crespo, 2007, p. 1), y orientado hacia la información (Flyvbjerg, 2006, p. 45), los rasgos que definían a ambos grupos-clase se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3. Características de los participantes.

Grupo - clase	Número	Consideraciones de la tutora respecto al alumnado del grupo
1A	25: - 16 niñas. - 9 niños.	- Respetuoso y de buen trato. - Carece de cierta autonomía para realizar las labores. - Existe buena relación en el grupo pero, curiosamente, carecen de cierta responsabilidad para colaborar en las actividades grupales.
1B	24: - 13 niñas. - 11 niños.	- Algo disperso; a menudo resulta complicado que hagan caso. - No tienen nada de autonomía para realizar las labores. - A niveles generales tienen buena relación. Sin embargo, el curso pasado llegaron 2 niñas de Japón y 1 niño de Marruecos y el grupo se ha visto algo afectado. Por una parte no fueron acogidos del todo bien y, por otra, ninguno de los 3 hizo méritos por integrarse en el grupo. Todo, en conjunto, ha generado algún conflicto que otro.

Fuente: Elaboración propia.

Llegados a este punto, cabe indicar que la docente de Música también era participante ya que estaría presente en las 3 sesiones de la propuesta didáctica que se iban a realizar en su área educativa, lo cual le permitiría aportar evidencias en relación con los objetivos del estudio.

3.4. Técnica para la recogida de datos

Durante la semana del 13 de diciembre finalizó la propuesta didáctica y se consideró que éste era el espacio para realizar la recogida de datos. Al respecto, para valorar qué técnica de investigación sería más eficiente, se tomó en consideración que “las entrevistas son una de las fuentes más importantes de información de estudios de casos” (Tellis, 1997, p. 9), así como el reto de intentar lograr dar respuesta a los 2 objetivos planteados. Teniendo en cuenta que era necesario conocer la opinión del alumnado y de la docente de Música acerca del arte, así como su posible correspondencia con la Capoeira, la entrevista fue la técnica escogida; si bien con ciertos matices según se formalizase con el alumnado o con la docente de Música.

Con relación a este último aspecto, se valoraron las aportaciones de Tronco-Pantoja & Amaya-Placencia (2017) para la creación de ambientes cómodos que permitan dialogar e intercambiar conocimientos y sensaciones. De esta manera, en cuanto a discentes situados entre 10 y 12 años de edad, se entendió que era más oportuno formar pequeños grupos a fin de que los estudiantes hablaran con mayor comodidad, fluidez y sinceridad, en lugar de tener entrevistas individuales. Así, se crearon grupos focales o de discusión (Amezcuá, 2003, p. 46) con el alumnado participante de 6º curso de los grupos A y B. Para desarrollar las conversaciones, como recomienda Mella (2000), se tuvieron en cuenta que fueran de entre 6 y 8 participantes. Concretamente, se realizaron 4 grupos focales con el grupo 1A (3 con 6 alumnos y 1 con 7 alumnos) y 3 grupos focales con el grupo 1B (8 alumnos en cada entrevista). Las reuniones se avisaron con tiempo, lo que permitió encontrar espacios en que fuera posible dialogar con tranquilidad y, se opina, ayudó a que la asistencia fuese completa.

Por su parte, realizadas las 3 sesiones en su área, la entrevista a la maestra de Música tenía como objetivo principal conocer su reflexión acerca del arte y su opinión sobre considerar la Capoeira como una forma de arte. Más allá, se pretendía saber la percepción que, desde su punto de vista, podía tener el alumnado finalizada la propuesta didáctica. La entrevista se realizó cara a cara y, en consonancia con Flick (2004), fue focalizada para intentar dar respuesta al propósito del estudio. Si bien, para tener mayor libertad y amplitud de margen en cuanto a reflexiones y argumentos de la participante, el diseño era semiestructurado (Stott & Ramil, 2014).

3.5. Análisis de datos

Las sesiones con los grupos focales y la entrevista con la docente de Música se registraron en vídeo, lo cual permitió efectuar un riguroso análisis. En el caso de los alumnos que no dijeron nada durante los diálogos de los grupos focales, posibilitó identificar conformidad o disconformidad sobre ciertos aspectos a partir de su gestualidad. Respecto a la entrevista cara a cara con la docente, ésta se transcribió y se hizo llegar para que tuviera oportunidad de confirmar lo manifestado. Una vez validada, se utilizó el programa informático Nudist Vivo (N-Vivo), con el cual se efectuó un análisis inductivo categorizando los siguientes conjuntos:

- Concepción del arte; vinculada a la reflexión personal sobre qué es el arte, cuáles son sus características, qué expresiones se pueden considerar arte y qué debe acontecer para que surja.
- Capoeira como arte; relacionada con la opinión ante la posible correspondencia entre esta actividad física y el arte.

El conjunto de las aportaciones que fueron realizadas por los participantes permitió una vinculación entre ambos constructos

4. Resultados

La estancia en la escuela hizo que el investigador estableciera una relación cordial con el alumnado, si bien es cierto que el propio investigador era la persona que efectuaba todas las sesiones de la propuesta didáctica. El paso de los días posibilitó un vínculo afectivo con el alumnado de ambos grupos-clase, el cual ayudó a que las aportaciones realizadas en las conversaciones de los grupos focales fuesen sinceras. Por su parte, a pesar de que no fue posible materializar las 28 sesiones de EF, se valora que las 24 efectuadas en EF y

las 3 realizadas en Música lograran que el alumnado adquiriera suficiente conocimiento en Capoeira para que los participantes aportaran ideas y reflexiones relativas al segundo objetivo del estudio.

Los resultados obtenidos se presentan a continuación a partir de los datos obtenidos en las anteriores categorías y que están vinculados con los objetivos del estudio. Respecto a cada categoría, en primer lugar se presentan los diálogos surgidos entre el alumnado y, posteriormente, las argumentaciones de la docente de Música surgidas en su entrevista.

Objetivo 1. Conocer la opinión que tiene un alumnado de 6^o curso de primaria acerca del arte, así como la docente de Música de la escuela.

Bien con sus propias palabras o por su gestualidad, 36 de los 49 participantes expresaron que el arte era “una música como la ópera o un cuadro”. Esta opinión, surgida con mayor o menor intensidad en los 7 grupos focales, provocó intercambio de ideas en 2 grupos. En el primero, A15 expresó que “no todas las obras o los cuadros son arte”, mientras que A13 dijo que “el arte es algo muy subjetivo”. Ambas reflexiones generaron silencio en el grupo, pero posibilitaron que el investigador preguntara si todos estaban de acuerdo o no. Pocos segundos más tarde, A16 señaló: “vale que cada uno puede pensar que una música o un cuadro es arte o no, pero las canciones que son como las de la ópera o los cuadros que están en los museos sí que son arte”. En este instante, A13 insistió en que “a lo mejor hay un cuadro en un museo que a mí no me gusta y entonces, eso no es arte para mí”. La mayor parte del grupo mostró su disconformidad con lo expuesto por A13 y, en concreto, A18 expresó “pero que a ti no te guste no quiere decir que no sea arte”.

En el segundo grupo, cuando B4 señaló que “la ópera es arte si va mucha gente a verla, si no, no es arte”, B5 expresó “es que el arte no es arte porque vaya mucha gente o no”. Momento en que el investigador aprovechó para preguntar qué hacía que algo fuera arte. B5 respondió que “para mí una cosa es arte cuando me emociona”. Esta reflexión generó silencio y, cabe indicar, cierta sorpresa. Tras unos instantes, B4 rebatió las palabras de su compañera indicando “pero si a ti te emociona y a mí no, no es arte”; momento en que se originó un pequeño murmullo en el cual se distinguió disconformidad con esa aportación.

Centrando el diálogo sobre qué debe tener aquello para que se considere arte, y aludiendo a que éste pueda ser un objeto, una expresión, etc., en la mayoría del alumnado surgieron conceptos relacionados con la “belleza” y expresiones vinculadas con “sentimientos y las emociones”. Al respecto, A21 concretó que “tiene que ser bonito” y A23 indicó que “tiene que tener algo de amor”. Esta reflexión, que en un primer momento generó ciertas risas, fue afirmada posteriormente por la mayoría del grupo. Por su parte, B5 insistió en que “el arte tiene que hacer que tengas un sentimiento bueno” y B1 manifestó: “es verdad, tiene que ser algo bueno, no algo malo”.

Respecto a considerar tipos de arte distintos, A3 expresó que “el baile también es un arte” y A2 respondió: “depende del baile porque por ejemplo, los que bailan en las discotecas y eso... no es arte”. A ese respecto, A3 señaló que “depende porque si bailan un baile de esos que... están juntos y se mueven de un lado para otro, sí que es arte”, aunque A2 dijo que “no, eso tampoco es arte”. En este momento, A5 manifestó: “pero lo que quiere decir (nombre de A3) son los bailes que hacen los profesionales”. Aprovechando esa reflexión, el investigador preguntó por la posibilidad de considerar la danza como un arte, y el grupo se posicionó a favor.

Por su parte, B15 indicó que “el fútbol también es un arte”, lo cual mostró disconformidad entre el grupo. En ese instante, el investigador preguntó a B5 el motivo por el cual

pensaba de esa manera y expresó: “pues si antes (nombre de B17) ha dicho que tenía que provocar una emoción, a mí me alegra cuando marca el Barça”. Curiosamente, B13, B14, B16 y B18 manifestaron al unísono: “¡es verdad!”.

En cuanto a la docente de Música, sus aportaciones tenían una base argumentada ya que, según indicó, era un aspecto sobre el que había reflexionado en varias ocasiones. En este sentido, respecto a la concepción del arte, expresó:

Hace tiempo que me surgió esta misma duda... identificar qué es el arte exactamente... y no he llegado a ninguna conclusión clara (risas). He leído varias cosas acerca del arte y muchas veces pienso si esto o aquello es arte. Sobre todo me ocurre con los cuadros. Hace unos años estuve en el Museo del Prado y... por decirte la más conocida, o una de las más conocidas, miraba La Gioconda y pensaba “pues tampoco es para tanto” (risas). A lo mejor es que fui con una gran expectación y luego, cuando la vi, me decepcionó un poco, o a lo mejor es que no fui a verla en el momento más oportuno para mí, pero sí que llegué a pensar que el arte era cosa de unos cuantos que así lo decidían, y esto mismo me pasó con varios cuadros más.

Respecto a las características del arte y las posibles formas en que puede surgir, la docente reveló:

No tengo el suficiente conocimiento como para determinar qué expresiones... o manifestaciones... no sé cómo llamarlo (risas), pues pueden ser arte o no pero, si me preguntas por mi opinión personal... claro yo entiendo que el arte te debe despertar algo, alguna emoción o algún sentimiento, pero es que esto depende mucho de cada persona. A mí por ejemplo me gusta mucho la música y te puedo decir canciones que me han hecho sentir... lo que no te puedes imaginar. Entonces, si lo pienso así, el arte podría ser la música.

Al hilo de esta reflexión, el investigador preguntó a la docente si consideraba arte toda la música. De forma tajante, indicó: “¡no! (risas)... no no, hay música que seguro que no es arte (risas)... me refiero a esa música que te remueve, que te hace sentir... pero claro es algo que no deja de ser muy personal también”. Sobre los elementos que deberían surgir para que una obra fuera arte, la docente reafirmó lo expuesto anteriormente: “básicamente creo que es eso, que te despierte una emoción, que te haga sentir algo dentro de ti”.

Objetivo 2. Identificar si el alumnado de 6º curso y la docente del área de Música conciben la Capoeira como arte después de realizar una propuesta didáctica basada en esta práctica.

Se contabilizó que 32 de los 49 participantes afirmaron que “la Capoeira sí que era arte”, mientras que 4 determinaron lo contrario. Al respecto, A3 explicó: “yo creo que sí porque es como un baile que tienes que practicar y porque es difícil de hacer si no ensayas antes”. A6 respondió: “pero en la Capoeira no ensayas antes. Aquí hemos ensayado las secuencias, pero cuando sales en la Roda haces lo que puedes”. Sobre este hecho, A5 indicó: “pero da igual porque los movimientos son los mismos, lo que pasa es que si ensayas una secuencia pues haces ésa, pero si no la ensayas y sales, también haces movimientos de Capoeira”.

Por su parte, A9 afirmó que la Capoeira era arte, A12 le preguntó por qué y A9 respondió: “pues porque tienes que seguir la música con los movimientos y hay movimientos que son muy difíciles de hacer”. A12 replicó: “¿y eso qué tiene que ver para que la Capoeira sea arte?”. A9 contestó: “pues que no lo puede hacer todo el mundo... algunos movimientos sí, pero todos no, sobre todo los de acrobacias”. A12 concluyó: “bueno los

de acrobacias sí que son arte”; A7 y A10 se mostraron de acuerdo (A8 y A11 no se manifestaron).

En otro de los grupos focales, A13 señaló: “para mí, la Capoeira es arte cuando se hacen los movimientos con la música de fondo”; opinión que complementó A17 al indicar: “para mí también pero cuando los movimientos son los difíciles” (en alusión a los movimientos acrobáticos). Se observó que esta última reflexión era afirmada por todo el grupo (excepto A14, el cual no realizó manifestación alguna en ningún momento).

En este orden de ideas, A19 consideró que la Capoeira “no es arte porque te pueden hacer daño”, y A22 asintió. No obstante, A25 mostró su disconformidad ante esa apreciación y expresó: “pero en la Capoeira no vas a hacer daño, tú haces los movimientos sin tocar a la otra persona”. Se generó un ligero murmullo en el que, mientras A19 y A22 intentaban explicar la posibilidad de que “te pueden hacer daño”, A21, A23 y A25 argumentaban que “no es lo mismo que el Karate o el Taekwondo” (A24 se mantuvo al margen durante toda la conversación).

Tras el diálogo respecto a la emoción y sentimientos que debería generar el arte, B5 indicó sobre la Capoeira: “pues para mí sí que lo es porque, después de las primeras clases que hicimos, yo estuve mirando vídeos de gente que hacía Capoeira y lo que hacen a mí me emociona”. B1 y B2 también señalaron que habían visto vídeos y manifestaron la misma idea que B5. Por su parte, B4 indicó que “es arte porque hay movimientos muy difíciles”. B3 y B6 no realizaron ninguna aportación.

En distinto grupo focal, B7 expresó que “la Capoeira no es un arte porque es como una mentira”, y B9 estuvo de acuerdo. B10 y B12 preguntaron al unísono sobre esa afirmación y B7 respondió: “porque no se tocan”. B12 rebatió preguntando: “¿y eso que tiene que ver para que sea un arte?”. Aquí se generó una pequeña discusión en la que, se distingue, el debate sobre la consideración de la Capoeira como arte queda en un plano secundario. Si bien, en un momento determinado, B12 señaló: “la música que hicimos en clase no era una mentira y era música de Capoeira”. B8 y B11 no intervinieron en ningún momento.

En el grupo formado por B13, B14, B15, B16, B17 y B18 no hubo dudas sobre valorar la Capoeira como arte. Al respecto, B15 indicó que “la Capoeira te puede emocionar porque hacen movimientos muy rápidos” y B17 añadió: “y los hacen muy cerca y siguiendo la música”.

Finalmente, B23 consideró que “la Capoeira es un arte porque se hace con música y los movimientos que hacen son muy difíciles”. B20 destacó que “hay movimientos que no los puede hacer todo el mundo por mucho que practiques y entonces, el que los hace, pues hace arte”. Esta reflexión permitió al investigador preguntar si todo el grupo pensaba que cualquier persona podía hacer Capoeira. B20 respondió de forma decidida con un “nooo”, mientras que B23 y B24 expresaron de modo similar que “depende de los movimientos... los de acrobacia no”. B20 y B21 estuvieron de acuerdo con esta reflexión. B19 y B22 no realizaron ninguna aportación.

En cuanto a la opinión de la docente de Música respecto a considerar la Capoeira un arte, señaló: “La verdad es que ahora que he visto todo lo que has hecho, y lo que han hecho ellos (en referencia al alumnado), te puedo decir perfectamente que para mí sí que se puede considerar la Capoeira como una expresión artística”. Al respecto, se sugirió que justificase su respuesta y argumentó:

Básicamente por lo que engloba... y que a veces te impacta lo que ves. Es decir, por lo que visto, la Capoeira son unos movimientos que se hacen en parejas y con música, pero los hacen según la marcha. Es decir que van improvisando. Hasta aquí, según cómo, ya

podríamos debatir si es arte o no lo es. Pero la gracia es que hay movimientos que van aumentando en dificultad, algunos llegando a extremos que, sinceramente, ya son una locura (risas)... pero cuando analizas todo en su conjunto, te das cuenta de que es como una danza en la que juegan a hacer movimientos muy rápidos... y sin tocarse... y sí sí, a veces te produce una sensación de... de impacto vaya.... porque no entiendes cómo no se tocan. Eso para mí es arte.

Respecto a la música y los instrumentos de Capoeira, la docente expresó:

Esto acerca más la Capoeira al arte. Es decir, en las 3 sesiones que hiciste en mi clase aparecieron instrumentos que yo nunca había visto, lo cual ya me impactó... el berimbau sobre todo. Claro, si tú piensas que los que hacen esos movimientos de saltos y acrobacias a esa velocidad, además los tienen que hacer siguiendo el ritmo de la música que se les marca... es que realmente es muy difícil. Algo que, imagino, tiene que estar al alcance de muy pocos. Pues para mí eso hace que las personas que lo consiguen hacer, se acerquen más todavía al arte. Y lo mismo te puedo decir sobre los que tocan algunos instrumentos... porque, la pandereta, el tambor y demás, es fácil, pero el berimbau no es sencillo de aprender a manejar.

Finalmente, con respecto a la experiencia de intentar averiguar la vinculación entre el arte y la Capoeira mediante el desarrollo de la propuesta didáctica, la docente expuso:

Mira, sinceramente, cuando llegaste y me dijiste lo que tenías pensado hacer me imaginé que iba a ser algo mucho más... que no iba a ser tan grande vaya. O sea pensé que harías alguna clase de Capoeira y preguntaría por si era arte o no pero, la verdad, la manera de implicar a los alumnos y todo... no me lo esperaba. Te lo digo como algo bueno, ¿eh? (risas). Y lo que más me gusta es que eso haya hecho que ellos hayan podido reflexionar sobre el arte y hacerse una idea de qué tiene que tener algo para ser arte. Algo que yo aún no tengo claro (risas).

5. Discusión

Es conocido que no existe un acuerdo indiscutible que determine realmente qué es el arte (Elkins, 2017). El arte engloba diversas y diferentes manifestaciones creativas de carácter humano (pinturas, músicas, danzas, etc.,) que, por indefinición del término, son aptas (o no) de otorgarles el reconocimiento y simbolismo que representa el propio concepto. De este modo, más allá de su condición humana, no existe un aspecto claramente asentado que logre delimitarlo y hacer una criba de lo que es arte y no lo es (Castro, 2004). El arte, incluso, se ha concebido en representaciones con sentido opuesto, como la bondad y la malicia, la positividad y la negatividad, o el triunfo y la derrota. Esta dificultad no sólo se debe a una falta de concreción en el término, ya que también ocurre cuando el ciudadano no se considera capaz de rebatir, o desmentir, la palabra del experto que ha determinado aquella obra como arte; “innumerable cantidad de veces, el público lector de la obra de arte, por más que cuadre los ojos, no logra ver la grandeza; sin embargo, nadie se atreve a contradecir lo dicho” (Longan, 2011, p. 77). Asimismo, la problemática para determinar qué es arte se engrandece al ser “una cualidad dinámica, en constante transformación” (Rodríguez, 2010, p. 70) ya que, por lo tanto, no obedece a un patrón determinado.

En este orden de ideas surge la vertiente subjetiva del arte (Castillo & Loss, 2020), el cual se identifica de una u otra manera según el momento en el que se analice (Castro, 2020). A tenor de este aspecto, el alumnado de este estudio destacaba que “no todo es arte” ya que, por ejemplo, una obra pictórica puede hacer emocionar o no, en función de que sea admirada por personas distintas. Así, el hecho de que el arte no se encuentre definido es, como poco, susceptible de ser valorado de manera individual; como indicaba la docente

de Música al explicar su experiencia observando La Gioconda. En este sentido, también aludía al hecho de que el momento personal en el que fue a observar la obra, puede que la condicionara. En conjunto, se comprende que la Capoeira pueda valorarse como arte según la mirada de cada persona que la observa y, sobre todo, de aquella que ha tenido ocasión de practicarla.

Se vislumbra, así, que existan posibilidades de reconocer la Capoeira como manifestación artística, no tan sólo por el carácter subjetivo del arte sino por ser una práctica que surge de una expresión humana y creativa, como el arte (Llanos, 2020); reflexión afirmada por todos los participantes de este estudio (con excepción de 4). De un modo específico, los principales rasgos que hicieron considerar la Capoeira como arte fueron la dificultad de algunos movimientos, la velocidad con que eran efectuados y su ejecución según el ritmo de la música; reflexiones que realizaron explícitamente las alumnas A9, B17 y B23, y los alumnos A12, B4, B15, B20 y B23, así como la docente. Respecto a ella, su reflexión acerca de la improvisación de los movimientos que efectúan los capoeiristas entre sí comprende una referencia cercana al carácter creativo y artístico que posee el arte; elementos que se deben fomentar (Martínez, 2023).

Por su parte, las aportaciones de la mayoría del alumnado respecto a la vinculación de la Capoeira con los sentimientos y las emociones fueron recurrentes. En ese sentido, Castro (2017, p. 68) alude a la capacidad que posee el arte para “despertar, suscitar, evocar, expresar, transmitir o generar emociones”. De una manera más específica, las alumnas B2 y B5, así como el alumno B1, enfatizaron este hecho al expresar la sensación que tuvieron al observar a capoeiristas expertos. La docente, por su parte, aludía el impacto que le supuso ver la ejecución de movimientos muy rápidos y cercanos entre sí; una emoción que, siendo un aspecto propio del arte (Botella et al. 2017), podría enmarcar a la Capoeira como tal.

En conjunto, resultará realmente difícil alcanzar una aceptación globalmente aceptada del concepto arte. Tilghman (2005, p. 56) afirma que “no creo que esté nada claro qué busca uno cuando intenta averiguar qué es el arte”. Sin embargo, y a pesar de la dificultad para determinar qué es el arte, todas las aportaciones y reflexiones expuestas hacen que resulte factible comprender que la Capoeira sea una forma de arte. A este respecto, puede que un primer paso para consensuar qué es el arte sea, paradójicamente, valorar qué es para cada persona. Puede que el proceso individual logro un acuerdo común.

6. Conclusiones

En conjunto, se valora que la Capoeira sea un arte para la gran mayoría de las personas participes en este estudio de caso. Si bien es cierto, previamente debieron de realizar un esfuerzo por reflexionar acerca de qué se debía considerar arte y, por lo tanto, no se puede (ni se debe) aislar el elemento subjetivo. En este sentido, el alumnado indicó que el arte debería estar relacionado con la belleza, las emociones o los sentimientos. De este modo, sin obviar la vertiente subjetiva, sería necesaria la presencia de estos elementos en todo constructo para considerar que sea arte.

En relación con esta subjetividad, resulta destacable que el momento vital por el cual esté pasando una persona también sea un factor que intervenga en la percepción del arte. Sin embargo, y a pesar de que una persona perciba una obra como arte o como no arte, parece que no se considera capacitada para discutir aquello que opine una persona experta sobre la misma obra. Por lo tanto, sería conveniente revelar qué factor subjetivo tendría mayor valor sobre el juicio.

En el caso de la Capoeira, la gran mayoría del alumnado, así como la docente de Música, expresaron que la actividad se podría considerar una manifestación artística debido a la particularidad de sus movimientos y a su ejecución, debiendo ser ésta muy próxima entre compañeros. Asimismo, la música también es un elemento que fomenta la percepción de la Capoeira como arte. Ésta, no sólo interviene en la manera en que se deben realizar los movimientos (lento o rápido), sino que es otra destreza que la persona que se inicia en la Capoeira debe dominar en un momento u otro dentro de su proceso de aprendizaje.

Como aportación para los futuros estudios cercanos a éste, y considerando los resultados expuestos, el proceso para incluir elementos vinculados con emociones y/o sentimientos podría ayudar a delimitar el concepto de arte. Como se ha indicado, estos fueron aspectos frecuentemente mencionados en los participantes del estudio como condición necesaria para que una creación o manifestación se considere un tipo de arte.

Referencias

- Botella, A. M., Fosati, A., & Canet, R. (2017). Desarrollo emocional y creativo en educación infantil mediante las artes visuales y la música. *Creativity and Educational Innovation Review (CEIR)*, 1, 70-86.
- Castillo, A., & Loss, L. (2020). El lienzo de un esquizofrénico: el arte como relato subjetivo. *En-claves del pensamiento*, 14(27), 59-86.
- Castro, S. J. (2004). La problemática definición del arte. *Estudios Filosóficos*, 53(153), 333-355.
- Castro, S. J. (2017). Una aproximación al complejo emotivo del arte. *Aisthesis*, 62, 67-83.
- Castro, S. J. (2020). El tiempo del arte. Genitivo objetivo y subjetivo. *Octante*, 5, e039. <https://doi.org/10.24215/25250914e039>
- Chavarría, X., Hampshire S., & Martínez, F. (2004). Una aproximación a los estudios de caso desde la práctica. *Revista de Investigación Educativa*, 22(2), 443-458.
- Eaton, M. M. (2000). A sustainable definition of “Art”, 141–159. En N. Carroll (Ed.), *Theories of Art Today*. University of Wisconsin Press.
- Elkins, J. (2017). La crítica de arte, una definición. *Infolio*, 9, 1-8.
- Jalain, E. (1995). Historia de la Capoeira. 1ª Parte. *Dojo*, 214, 14-16.
- Jalain, E. (1995). Historia de la Capoeira. 2ª Parte. *Dojo*, 215, 6-8.
- L.A.C.E. (Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo, grupo de investigación HUM-109). (2012). Los estudios de caso. *Red Universitaria de Investigación Innovación Educativa (REUNI+D)*. Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/33367>
- Lopes, D. (2014). *Beyond art*. Oxford University Press.
- Martín, P. J. (2003). *Ao som do berimbau*. Alas.
- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193.
- Martínez, W. (2023). El autismo y el arte. *Fronteras en ciencias sociales y humanidades*, 2(1), 362-371.

- Mella, O. (2000). Grupos focales ("focus groups"). Técnica de Investigación cualitativa. *Documento de Trabajo*, 3. CIDE.
- Melo, V. T. (2011). A capoeira na escola e na Educação Física. *Motrivivência*, 23(37), 190-199. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2011v23n37p190>
- Moneo, S. (2014). La Capoeira como contenido de la educación física escolar. Análisis de su incidencia educativa en un estudio de caso [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/283809>
- Flyvbjerg, B. (2006). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)*, 106, 33-62.
- Kazez, R. (2009). Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra. Aportes del Sistema de Matrices de Datos. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 13(1), 71-89.
- Llanos, M. (2020). Arte, creatividad y resiliencia: recursos frente a la pandemia. *Avances En Psicología*, 28(2), 191-204. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2020.v28n2.2248>
- Longan, S. (2011). Sobre la definición del arte y otras disquisiciones. *Comunicación*, 20(1), 75-79. <https://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/article/view/827>
- Rodríguez, S. E. (2010). Arte, dibujo y actualidad. *I+Diseño*, 3, 68-81. <https://revistas.uma.es/index.php/idisenio/article/view/12683>
- Salamanca, A. B., & Martín-Crespo, M. C. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure investigación*, 27, 1-4. <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Soto-Bruna, M. J. (1987). La "Aesthetica" de Baumgarten y sus antecedentes leibnicianos, 181-190. En: *Anuario Filosofía de la Universidad de Navarra*, 20.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stott, L., & Ramil, X. (2014). Metodología para el desarrollo de estudios de caso. *Centro de Innovación en Tecnología para el Desarrollo Humano – itdUPM*. <https://itd.upm.es/metodologia-para-el-desarrollo-de-estudios-de-caso/>
- Tellis, W. M. (1997). Application of a Case Study Methodology. *The Qualitative Report*, 3(3), 1-19. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/1997.2015>
- Tilghman, B. R. (2005). *Pero, ¿es esto arte?: El valor del arte y la tentación de la teoría*. Universitat de València.
- Torres, L. (1996). *Capoeira. Arte marcial del Brasil*. Alas.
- Troncoso-Pantoja, C., & Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 2(65), 329-332. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>
- Valladares, F. E. (2019). Elementos históricos que unen al deporte con el arte. *PODIUM. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 14(1), 1-4.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of Case Study Research*. SAGE Publications.



NORMAS DE PUBLICACIÓN Y ENVÍOS DE PROPUESTAS |
GUIDELINES AND SUBMISSION OF PROPOSALS | REGRAS
PARA PUBLICAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE PROPOSTAS

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.