

#12 · 2024

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

eISSN 2603-6681



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 acceso 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 (ECAV HUM 401) y Departamento de Educación Artística, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. c/ Pirotecnia s/n 41013 Sevilla. España | Espanha | Spain

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

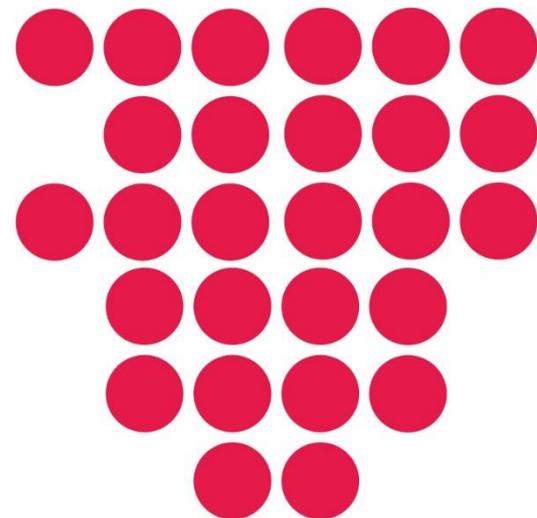


Los textos e imágenes publicados en la presente revista están bajo licencia Creative Commons (BY-NC-SA. 4.0 Internacional), salvo aquellas obras que el autor/autora señale con otra licencia y permiso. En este caso, la coordinación de la revista queda eximida de la responsabilidad legal que derive de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

«La educación como oficio de transformar lo dado (lo que hay, lo que somos) en una potencia capaz de ir más allá de la obiedad y de la inmediata subordinación»

MARINA GARCÉS, 2020

Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg



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 Montpellier 3* | France.

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

Apolline Torregrosa. *Université de Genève* | Suisse.

Zacarias 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 · 12

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Presentación · Apresentação · Introduction Aprender, dialogar, preguntar, aprender otra vez · Aprender, dialogar, perguntar, aprender novamente · To learn, to discuss, to ask, to learn again Communiars | 07 |
| Artículos · Artigos · Articles Melitensia. Estudio visual de espacios de creación malteses y narrativas de sus propietarios Amparo Alonso Sanz | 10 |
| Espacios diversos de la sociedad postdigital: retos educativos Eduardo García Blázquez, Simón Gil Tévar y Javier Gil Quintana | 42 |
| Reading beyond the imagery: interpreting the art of Tengenenge sculpture community Solomon Imbayago, Attwell Mamvuto, Seke Katsamudanga y Peter Kwaira | 55 |
| Be you a superhero: Paths for creating a psycho- pedagogical intervention to promote resilience in school environments Gelson Vanderlei Weschenfelder y Alexandre Anselmo Guilherme | 70 |
| Pedagogía e incentivación de talento artístico desde la enseñanza de las artes en educación básica Xitalli Alejandra Rivera Navarro, Diana Irasema Cervantes Arreola y Beatriz Anguiano Escobar | 85 |
| Sección pensamiento [audio] visual · Seção do pensamento[áudio] visual · [Audio] visual thought section Escolasticidio; sobre olivos y vida Aixa Takkal Fernández, Luis Bouille De Vicente y Joaquín López Palacios | 104 |



PRESENTACIÓN · APRESENTAÇÃO · INTRODUCTION

Aprender, dialogar, preguntar, aprender otra vez · Aprender, dialogar, perguntar, aprender novamente · To learn, to discuss, to ask, to learn again

Pasear por Buenos Aires te regala reflexiones que abrazan lo cotidiano y, a su vez, lo extraordinario. La imagen de nuestra cubierta en el presente número lo visualiza en mitad de la noche porteña. Aprender, dialogar, preguntar y aprender de nuevo es un ciclo coherente y lleno de posibilidades. Decía Marina Garcés (2020), jugando con la poesía de lo visual y la palabra, que “no queremos saber vuestros saberes temerosos. Tampoco nos guían los mapas de las cárceles de lo posible”. Esa es la pretensión para seguir haciendo *posible* una publicación como *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*: seguir aprendiendo, dialogando, preguntando. Aprendiendo de nuevo. Así, en este número 12, nos honra dar cabida a las reflexiones de Amparo Alonso Sanz (Universitat de València, España); Eduardo García Blázquez, Simón Gil Tévar y Javier Gil Quintana (Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED, España); Solomon Imbayago (Great Zimbabwe University, Zimbabwe), Attwell Mamvuto, Seke Katsamudanga y Peter Kwaira (University of Zimbabwe, Zimbabwe); Gelson Vanderlei Weschenfelder y Alexandre Anselmo Guilherme (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Brasil); Xitalli Alejandra Rivera Navarro, Diana Irasema Cervantes Arreola y Beatriz Anguiano Escobar (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México); y Aixa Takkal Fernández, Luis Bouille De Vicente y Joaquín López Palacios (Universidad de Castilla-La Mancha, España). Como siempre, desde la coordinación de nuestra revista, damos las gracias a todas y todos los autores por su trabajo y esfuerzo académico y personal. *Omnia sunt communia*.

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

...

Passear por Buenos Aires te oferece reflexões que abraçam tanto o cotidiano quanto o extraordinário. A imagem de nossa capa neste número visualiza isso no meio da noite portenha. Aprender, dialogar, questionar e aprender novamente é um ciclo coerente e cheio de possibilidades. Marina Garcés (2020) dizia, brincando com a poesia do visual e da palavra, “não queremos conhecer os vossos saberes temerosos. Tampouco somos guiados pelos mapas das prisões do possível”. Esse é o propósito de continuar tornando possível uma publicação como *Communiars. Revista de Imagem, Artes e Educação*

Crítica e Social: continuar aprendendo, dialogando, questionando. Aprendendo novamente. Assim, neste número 12, temos a honra de dar espaço às reflexões de Amparo Alonso Sanz (Universitat de València, Espanha); Eduardo García Blázquez, Simón Gil Tévar e Javier Gil Quintana (Universidade Nacional de Educação a Distância – UNED, Espanha); Solomon Imbayago (Great Zimbabwe University, Zimbábue), Attwell Mamvuto, Seke Katsamudanga e Peter Kwaira (University of Zimbabwe, Zimbábue); Gelson Vanderlei Weschenfelder e Alexandre Anselmo Guilherme (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil); Xitalli Alejandra Rivera Navarro, Diana Irasema Cervantes Arreola e Beatriz Anguiano Escobar (Universidade Autónoma de Ciudad Juárez, México); e Aixa Takkal Fernández, Luis Bouille De Vicente e Joaquín López Palacios (Universidade de Castilla-La Mancha, Espanha). Como sempre, desde a coordenação de nossa revista, agradecemos a todos os autores pelo seu esforço acadêmico e pessoal. *Omnia sunt communia*.

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

...

Walking through Buenos Aires offers you reflections that embrace both the ordinary and the extraordinary. The image on our cover in this issue captures this in the middle of the Buenos Aires night. Learning, dialoguing, questioning, and learning again is a coherent cycle full of possibilities. Marina Garcés (2020) once said, playing with the poetry of the visual and the written word, "We do not want to know your fearful knowledge. Nor are we guided by the maps of the prisons of the possible." That is the aim of continuing to make a publication like *Communiars. Journal of Image, Arts, and Critical and Social Education* possible: to keep learning, dialoguing, questioning. Learning again. Thus, in this issue 12, we are honored to feature the reflections of Amparo Alonso Sanz (Universitat de València, Spain); Eduardo García Blázquez, Simón Gil Tévar, and Javier Gil Quintana (National University of Distance Education – UNED, Spain); Solomon Imbayago (Great Zimbabwe University, Zimbabwe), Attwell Mamvuto, Seke Katsamudanga, and Peter Kwaira (University of Zimbabwe, Zimbabwe); Gelson Vanderlei Weschenfelder and Alexandre Anselmo Guilherme (Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul, Brazil); Xitalli Alejandra Rivera Navarro, Diana Irasema Cervantes Arreola, and Beatriz Anguiano Escobar (Autonomous University of Ciudad Juárez, Mexico); and Aixa Takkal Fernández, Luis Bouille De Vicente, and Joaquín López Palacios (University of Castilla-La Mancha, Spain). As always, from the coordination of our journal, we extend our gratitude to all the authors for their academic and personal effort and dedication. *Omnia sunt communia*.

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



ARTÍCULOS · ARTIGOS · ARTICLES

Melitensia. Estudio visual de espacios de creación malteses y narrativas de sus propietarios

Melitensia. Estudo visual dos espaços de criação malteses e narrativas dos seus proprietários |

Melitensia. Visual study of Maltese creation spaces and narratives of their owners

AMPARO ALONSO-SANZ · M.Amparo.Alonso@uv.es
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA · ESPAÑA

 <https://orcid.org/0000-0002-1965-8203>

Recibido · Recebido · Received: 19/07/2024 | Aceptado · Aceito · Accepted: 25/11/2024

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2024.i12.01>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA.
Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social · ISSN 2603-6681

Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article: Alonso-Sanz, A. (2024). Melitensia. Estudio visual de espacios de creación malteses y narrativas de sus propietarios. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 12, 10-41. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2024.i12.01>

Resumen:

La globalización y la gentrificación están poniendo en peligro de extinción valores culturales y estéticos propios de los países del Mediterráneo, especialmente en las ciudades más turísticas. La importancia de la estética de lo cotidiano fundamenta una observación de esta transformación gradual y la creación de archivos de memoria. Para esta investigación se escoge Malta como un lugar de interés especial por su reducido tamaño y emplazamiento. El objetivo es recoger una visión “melitensia” de las historias de vida de personas adultas que, tras su jubilación, han mantenido una actividad creadora que se proyecta estéticamente en sus entornos de trabajo. La metodología combina la investigación cualitativa y la investigación basada en las artes, haciendo uso de la deriva como método de recogida de datos, a través de instrumentos como la entrevista abierta y la fotografía. Los resultados ofrecen testimonios y series muestra de 20 personas que dan cuenta de la evolución de Malta en los últimos 50 años. Destacan los valores estéticos asociados a su propia identidad y corporeidad, a la fe, a la herencia familiar, al interés por lo matérico, a la organización espacial y a la construcción de visualidades. Se concluye que la autenticidad “melitensia”, en términos estéticos, está en peligro de extinción inminente. Sin embargo, el desempeño activo de tareas creativas, artísticas y manufacturadas de personas mayores todavía sostiene una identidad compartida, retiene una cultura visual común y arraiga lo tradicional en un mundo cambiante.

Palabras clave:

Gentrificación. Estética. Malta. Investigación basada en Artes. Investigación cualitativa. Deriva.

Resumo:

A globalização e a gentrificação estão a colocar em perigo de extinção os valores culturais e estéticos dos países mediterrânicos, especialmente nas cidades mais turísticas. A importância da estética da vida quotidiana sustenta a observação desta transformação gradual e a criação de arquivos de memória. Para esta investigação, Malta é escolhido como local de especial interesse devido à sua pequena dimensão e localização. O objetivo é recolher uma visão “melitensia” das histórias de vida de adultos que, após a reforma, mantiveram uma atividade criativa e esteticamente projetada nos seus ambientes de trabalho. A metodologia combina a Investigação Qualitativa e a Investigação Baseada nas Artes, utilizando a deriva como método de recolha de dados, através de instrumentos como as entrevistas abertas e a fotografia. Os resultados oferecem testemunhos e séries de amostras de 20 pessoas que dão conta da evolução de Malta nos últimos 50 anos. Destacam os valores estéticos associados à identidade e corporeidade próprias, à fé, à herança familiar, ao interesse pelas coisas materiais, à organização espacial e à construção de visualidades. Daqui se conclui que a autenticidade “melitensiana”, em termos estéticos, está em perigo de extinção iminente. Embora o desempenho activo de tarefas criativas, artísticas e manufacturadas pelas pessoas mais velhas ainda sustente uma identidade partilhada, mantém uma cultura visual comum e enraíza o tradicional num mundo em mudança.

Palavras-chave:

Gentrificação. Estético. Malte. Investigação Baseada em Arte. Investigação qualitativa. Deriva.

Abstract:

Globalisation and gentrification are endangering the cultural and aesthetic values of the Mediterranean countries, especially in the most touristic cities. The importance of the aesthetics of the everyday is the basis for an observation of this gradual transformation and the creation of memory archives. For this investigation Malta was chosen as a place of special interest because of its small size and location. The aim is to gather a ‘melitensia’ view of the life stories of adults who, after retirement, have maintained a creative activity that is aesthetically projected in their working environments. The methodology combines Qualitative Research and Arts-Based Research, using drift as a method of data collection, through instruments such as open interviews and photography. The results offer testimonies and sample series of 20 people who give an account of the evolution of Malta over the last 50 years. They highlight the aesthetic values associated with their own identity and corporeality, faith, family heritage, interest in the material, spatial organisation and the construction of visualities. It is concluded that ‘melitensia’ authenticity, in aesthetic terms, is in imminent danger of extinction. Although the active performance of creative, artistic and manufactured tasks by older people still sustains a shared identity, retains a common visual culture and roots the traditional in a changing world.

Keywords:

Gentrification. Aesthetic. Malt. Art-Based Research. Qualitative research. Drift.

...

1. Introducción

Malta es un destino turístico en creciente desarrollo en los últimos años, tanto como otras ciudades de países del Mediterráneo, que conviene observar con detenimiento desde una perspectiva estética, principalmente porque las presiones que la globalización y la gentrificación impone sobre estos territorios ponen en peligro sus estilos de vida (Romero-Padilla et al., 2016), su patrimonio histórico (López Padilla, 2022) y pueden extinguir valores culturales propios de inestimable valor (Speake y Kennedy, 2022; Speake et al., 2023).

El concepto de gentrificación tiene que ver con “los procesos de revalorización de zonas urbanas, la expulsión de la población residente y la llegada de nuevos habitantes de un estatus económico o sociocultural superior y que ocupa centros históricos, capitales de provincia o ciertos barrios adyacentes” (López Padilla, 2022, p. 88). Según Zammit

(2022) la Valeta, capital de Malta, ha sido etiquetada por numerosos autores como una ciudad gentrificada debido al aumento de turistas, nuevos usuarios adinerados, las demandas de alquileres a corto plazo, los cambios de uso del suelo y el aumento vertiginoso de los precios de las propiedades, facilitado por las políticas de planificación. Otras partes del país, mejoradas para atraer a usuarios adinerados, la asequibilidad y habitabilidad también han quedado expuestas a la especulación. La inversión desenfadada en propiedades en las islas maltesas tiene un efecto considerablemente negativo en la calidad de vida de sus habitantes, aunque se promuevan como forma de 'pseudodesarrollo' (Baldacchino, 2021).

Existe evidencia clara de que muchos destinos de turismo urbano en todo el mundo están experimentando actualmente los impactos de un rápido cambio estético y funcional en condiciones de capitalismo neoliberal a través del consumo de activos, incluidas las propiedades y los motivos especulativos de múltiples inversores (Speake et al., 2023). Speake y Kennedy (2022) consideran que, en comparación con el importante y dominante enfoque en la iconicidad y el paisaje urbano, la investigación se ha centrado menos en la reciente transformación estética gradual y orgánica de las ciudades y las implicaciones a largo plazo para el mantenimiento de una estética distintiva del paisaje urbano y la identidad.

La observación de esta transformación gradual, y la motivación archivística justifica el interés de una investigación que vele por conservar, aunque sólo sea en papel, el testimonio de un tiempo y de unos haberes que serán añorados en el futuro. De ahí parte el interés en la “melitensia”.

"Melitensia" refers to the study of Maltese things, or to a special section of an academic library that collects books and other printed matter on Maltese culture, history, economy, politics, geography, and so on. Being highly eclectic, it brings together assorted subjects on the basis of their national, territorial, or even diasporic identity. Yet Malteseness-like Englishness, Frenchness, and similar terms —is not a definite, indisputable entity, for it rests partially on the shaky foundations of inherited and hybrid conventions and artifacts. (Hutschek y Vella, 2017, p. 57)

Para Hutschek y Vella (2017), más allá de las motivaciones académicas, “melitensia” ofrece a los coleccionistas aficionados una justificación geográficamente organizada para su devoción por la parafernalia que trata principalmente de temas de historia, patrimonio y cultura maltesa. Si bien, las ideas populares sobre la singularidad y la autenticidad sostienen un imaginario nacional orgulloso, “built on a mixture of historical facts and fakes, tourist traps and paraphernalia, kitsch souvenirs and national symbols, nationalistic reinterpretations and postcolonial myths” (p. 57), para el visitante extranjero la visión de la estética maltesa puede ser muy diferente. Esta investigación ofrece esa mirada, la de la persona ajena a una cultura, la del extrañamiento ante descubrimientos de lo ordinario que ha sido normalizado por sus habitantes. La estética de lo ordinario puede ser fundamental. Errázuriz-Larraín (2015) considera el fenómeno estético cotidiano, relativo a rutinas diarias y no sólo a momentos extraordinarios.

La estética de lo cotidiano puede ser estudiada como un compendio de propiedades compartidas por una misma cultura, un modo de hacer y construir identidad a partir de la disposición de objetos, la ocupación del espacio, el entendimiento del entorno como lugar de expresión individual y colectiva. Para Mandoki (2008) es

indispensable abrir los estudios estéticos -tradicionalmente restringidos al arte y lo bello— hacia la riqueza y complejidad de la vida social en sus diferentes manifestaciones. Eso es la Prosaica: sencillamente, la estética cotidiana. Esta pervivencia de la estética se expresa de mil maneras, desde nuestra forma de vivir, en el lenguaje y el porte, el modo

de ataviarse y de comer, de rendir culto a deidades o a personalidades, de legitimar el poder, ostentar el triunfo o recordar a los muertos; pero el papel primordial que la estética tiene en nuestra vida cotidiana se ejerce en la construcción y presentación de las identidades sociales. (p 9)

Las ciudades son contenedores de estilos y tendencias que se construyen a partir de experiencias vitales contagiadas, sustraídas, importadas, impuestas o imitadas por distintas civilizaciones a través de los siglos. Malta históricamente ha recibido el contagio de múltiples nacionalidades, testimonio de ello son las ocho puntas de la cruz de su bandera que representan las ocho «Lenguas», o grupos nacionales, de los miembros de la Soberana y Militar Orden Hospitalaria de San Juan de Jerusalén de Rodas y de Malta: Auvernia, Provenza, Francia, Aragón, Castilla y Portugal, Italia, Alemania e Inglaterra (con Escocia e Irlanda). Además, Malta fue una colonia inglesa desde 1841 hasta que se independizó en 1964. Desde su independencia la transformación estética ha sido exponencial. La estética del paisaje en algunas partes de Malta está cambiando rápidamente a medida que se adopta un estilo arquitectónico transnacional estandarizado con propensión al lujo y desarrollos de gran altura (Speake y Kennedy, 2022).

Si nos remitimos al acto de caminar la ciudad para observarla, como en la práctica de la deriva artística iniciada por los *flâneur*, entonces es importante recordar que originariamente la deriva surge como práctica política y estética, mediante la observación distante para la crítica al urbanismo de posguerra (Elkin, 2016) y de la hegemonía de la modernidad (Bassett, 2004). Por tanto, la deriva como acto artístico, investigador y pedagógico (Ramon y Alonso-Sanz, 2019, 2022) puede contribuir a la revisión crítica y estética de las ciudades gentrificadas. El acto de deambular la ciudad, el andar como práctica estética (Careri, 2002) permite observar con detenimiento de qué manera lo bello, lo absurdo, lo inútil o lo sustancial se conjugan para convivir en unos escaparates donde sus habitantes locales, sus turistas o sus visitantes esporádicos pueden deleitarse con experiencias sublimes. Pero en ocasiones estos lugares quedan reservados, ocultos, en exclusividad para sus propietarios. Cuando sólo se construyen estéticas en el interior de los hogares, en el espacio privado de un taller o un negocio, muy pocas personas pueden apreciarlos. Estos entornos son construcciones estéticas que deben ser vistas desde la magnitud de sus creadores y lo que es más importante, desde el acúmulo de vivencias que han dado lugar a estos espacios y que, a través de los objetos, se transfiere como evidente. La estética no puede desprenderse de lo social, esta escisión sería forzada y arbitraria.

Los espacios están llenos de memorias, de selección de hechos, de tradiciones, de costumbres heredadas, y de la transgresión de los hábitos que se materializan objetualmente. Los espacios de creación, particularmente, es decir, aquellos empleados para el desarrollo de tareas de carácter artístico podrían contener si cabe, una mayor exhibición de valores estéticos. Bajo esta hipótesis me planteo entrar en distintos habitáculos y mantener conversaciones con quienes los diseñan y habitan, con el objetivo de recoger una visión “melitensia” de las historias de vida de personas adultas, que, tras su jubilación, han mantenido una actividad creadora que se proyecta estéticamente en las paredes que les rodean durante su trabajo o tiempo de esparcimiento.

2. Metodología de investigación

Este estudio combina la investigación cualitativa (Knott et al., 2022) y la investigación basada en las artes (Haywood Rolling, 2018; McGarrigle, 2018; Sullivan, 2005) para

recoger los testimonios de habitantes malteses a través de sus narrativas compartidas y de los espacios que profesionalmente habitan. Esta forma mixta de aproximación al problema de investigación permite el encuentro con personas que voluntariamente aceptan una conversación a cerca de sus experiencias vitales, facilitando, al mismo tiempo, poner en relación estas vidas con los espacios en los que se desarrollan, contextualizando sus palabras a través de las imágenes que les rodean y contextualizando sus visualidades a través de sus narrativas de manera complementaria.

La muestra se compone de 20 personas que a pesar de estar jubiladas todavía desarrollan procesos creativos o creadores en talleres que podrían considerarse una proyección estética de su identidad cultural y con una experiencia vital que podría dar cuenta de la evolución de Malta en los últimos 50 años aproximadamente como memoria viva. Se hace uso de la deriva (Bridger, 2013; Ramon y Alonso-Sanz, 2019, 2022) como método de recogida de datos a través de instrumentos como la entrevista abierta y la fotografía. La entrevista sigue el modelo desestructurado (adoptando un enfoque narrativo y fluido) (Knott et al., 2022), se desarrolla a modo de conversación sin guiar a quienes participan hacia cuestiones concretas, pero se crea un clima de suficiente confianza como para que surjan aspectos vinculados al tema de investigación. La toma de fotografías se realiza con un teléfono móvil, lo cual impone muchas limitaciones técnicas. “Es evidente, que el dispositivo tecnológico utilizado para construir y captar la imagen (Ramon, 2020), condiciona, no solo las posibilidades de recepción, empezando por su contenido estético y simbólico, sino también cambia y delimita el acto fotográfico en esencia” (Ramon, 2024, p. 14). Pero el teléfono permite una aproximación menos violenta o incómoda hacia las personas participantes, si es que eso es posible.

Disparar es un acto consciente y premeditado. Una acción requiere de todo un camino a recorrer que, en el caso de la acción fotográfica, se trata de un camino muy complejo. En ocasiones, el acto fotográfico, también es un acto violento, descarnado, agresivo, probablemente en el ámbito de la expresión artística es el acto más violentador que existe. En el ámbito de la política, la fotografía se mueve en la violencia más extrema. En el ámbito de la documentación, nada hay más violento que una fotografía, realizada con el ansia de certificar una verdad que siempre esconde mil mentiras. (Ramon, 2024, p. 13)

El análisis del contenido de las narrativas y los entornos visitados ofrece una serie de categorías temáticas de interés que emergen de manera repetida en los diferentes encuentros. Algunas de estas temáticas son interpretadas visualmente.

3. Resultados

A continuación, se exponen las diferentes narrativas textuales y visuales relacionadas con propietarios de espacios de creación malteses. Cada uno de los encuentros mantenidos con las 20 personas participantes se nombran como “melitensias” y se suceden en una narración que comienza del siguiente modo.

Caminaba por una estrecha acera de Triq San Alwigi, un viernes por la mañana cuando vi a mi derecha un garaje sorprendente. Sus paredes estaban repletas de imágenes y objetos; un hombre muy mayor se dirigía hacia su interior dándome la espalda. No me atreví a pararme, no me paré, no le dije nada y seguí mi camino, arrepentida por mi falta de valor. Había perdido la oportunidad de entablar una conversación con alguien sin duda interesante y con una vida llena de memorias.

3.1 Narrativas de propietarios de espacios de creación malteses

“Melitensia” 1

Al día siguiente, el 4 de mayo, salí a caminar sin un rumbo fijo. Me faltaba el destino, pero no el propósito. Había quedado cautivada por la belleza de aquel garaje y quería más. No tardé en encontrarlo, así son las derivas.

En esta ocasión estaba preparada y entré saludando a su propietario, embelesada de nuevo por las paredes de su espacio particular. Nuestra conversación derivó hacia la situación del barrio en el que se ubicaba su vivienda y garaje. Me explicó que sobre este garaje vivían unas 12 personas paquistaníes en un mismo piso, mientras se compadecía de su situación. Los alquileres en Malta son realmente caros, en estos momentos, nada inferior a los 2000€ al mes, y esto obliga a la gente que llega a la isla en busca de trabajo a acinarse compartiendo residencia. Explicaba cómo de concurrido estaba el país y que el turismo estaba arrasando con todo. Me habló de su afición por los coches antiguos y me desveló algunos secretos familiares.

Tuve la sensación de que los garajes estaban llenos de memorias, escaparates de recuerdos, muestrarios de vida y que por tanto eran buenos espacios para el encuentro y el diálogo. Era un hombre amable y extrovertido.

“Melitensia” 2

Un poco después el vagabundeo me llevó hasta un taller mecánico. Unas jaulas con canarios me recibían en la rampa de acceso.

Los objetos en el interior de este taller parecían colocados a propósito para una fotografía narrativa construida. Hallaba cierto equilibrio estético en el caos de elementos que abarrotaban las paredes. Yo quería pedir permiso para estar allí escudriñando. El padre no me escuchaba, aunque yo insistía y el hijo estaba soldando unas piezas. Al terminar la soldadura y levantando la cara de la pantalla me miró e hizo una señal para invitarme a pasar junto a ellos. Así, confiadamente parecía que me iban a recibir en todos lados. Empezaba a perder el miedo a interrumpir.

Le conté al hijo mis intenciones artísticas e investigadoras. Entonces, el padre reclamó mi atención: “Why are you talking to him if I’m the owner?”. Efectivamente, me interesaba más conocer la historia del lugar y esos secretos los encierran sus propietarios. Conversé brevemente con él. Su hijo quedó en un segundo plano. Me ofreció a sus hijos como posibles novios, aunque estuviera casada y con mi propia prole. “I am joking”, me dijo, por si acaso yo no había entendido que era un hombre bromista. El cartel sobre su cabeza ya te predisponía a sonreír, decía: “Life is simple, smile” (ver figura 8). Fue muy divertido ver cómo se asombraban de que yo hallara la belleza en ese lugar. Era un hombre gracioso y divertido.

“Melitensia” 3

Perdersé por las calles de Malta no es difícil, diría más bien que es bastante sencillo porque en general no sigue un urbanismo planificado. Lo que parecen barrios son ciudades, pueblos o villas que han ido quedando unidos por la sobre construcción, o separados por las carreteras, avenidas o vías secundarias, según se mire. Porque si

quieres ir de un punto a otro siempre hay una calzada que te lo impide, sin una acera por la que transitar de manera ininterrumpida y segura.

Pasar de Gzira a Sliema sin conciencia del tránsito es lógico. Fue por aquellos andares que topé con la tienda de Antony. Me paré y le saludé. Estaba sentado en la puerta en una silla de plástico, hablando por teléfono, rodeado de otros hombres. Prefería ser fotografiado acompañado de algún amigo. Le pregunté si me enseñaría su establecimiento. Se trataba de una ferretería, lógicamente colmada de herramientas, botes de pintura y cajas, distribuidas con cierta lógica estética en paredes, armarios, estanterías y techo. No había sitio que desaprovechar con el objetivo de tener al alcance de la vista todo lo vendible.

Estaba encontrando lo que mi intuición insistía en detectar, una belleza escondida, espacios repletos de objetos, saberes, memorias, historias.

Antoni tenía un hijo que había estudiado en la universidad, en el extranjero, y estaba muy bien situado. Me explicó la ventaja laboral que suponía hablar inglés además de maltés. Sin embargo, nadie en la familia iba a continuar con su negocio. Este negocio cerraría cuando él decidiera dejar de trabajar, era un negocio en extinción. Él era un hombre sencillo y humilde pero orgulloso de lo que había podido entregar a su prole gracias al trabajo en ese lugar.

“Melitensia” 4

Durante la misma mañana di con una bella dama, me parece que se llamaba Rose Mary, no lo recuerdo bien. Al entrar en el negocio de fotografía sonó un timbre gracias a un detector que avisaba de mi llegada. Corriéndose la cortina que separaba la tienda de la trastienda asomó una señora, no era la dueña, ella aparecería poco después, levantándose con mucho esfuerzo de un sillón situado junto a una mesa camilla. La amiga un poco más joven, que venía a diario a visitarla durante la mañana y a comer con ella, fue calificada como: “one of my angels”. El otro ángel según me explicó poco después la anciana, era una dependienta de un negocio vecino, una inmigrante de la India que se deshacía en atenciones con ella, porque “they value elder people”. Me hizo cuestionarme qué nos pasa en occidente que nos olvidamos de la gente de la tercera edad, de su sabiduría, de lo mucho que todavía pueden ofrecer. Ella sin duda era capaz de observar lo bueno que aportan otras culturas. “The locals often talk of the town’s changing identity; what was originally a working-class local community now includes a majority of expats” (Borg, 2021, p. 222). De hecho, defendía que no son las personas inmigrantes quienes traen la ruina a las ciudades que los acogen, sino la propia mala gestión. Me contaba que le habían robado en dos ocasiones, y que ambas habían sido perpetradas por personas maltesas y no extranjeras.

Alcanzaba, si no superaba, los noventa años. Me extrañaba que todavía regentara el negocio. Tiempo atrás había sido profesora de química, luego se había ocupado del negocio de su padre, quien realmente era el fotógrafo. Me mostraba con orgullos las fotografías en blanco y negro de su padre todavía expuestas en las paredes, su pequeño cuarto de revelado que contaba con dos agujeros en la pared (uno circular y otro cuadrado) para ver desde dentro a los clientes al llegar.

Durante un tiempo había compartido el lugar con un sobrino, pero este había fallecido recientemente. Su imagen permanecía en un retrato, enmarcado en plata en la estantería, tras ella. Se lamentaba profundamente de su pérdida y de la falta de su compañía.

Rose Mary se sujetaba la cara entre las manos, apoyados los codos en el mostrador porque el cansancio no le permitía estar erguida. Sin embargo, su mente estaba muy lúcida. Me explicó que en 2028 perdería la posibilidad de tener un alquiler a bajo costo. Pero que tal vez no viviría para verlo. Como resultado de las leyes de alquileres de 1979 pequeños negocios gozan de alquileres bajos en una relación de arrendamiento por un tiempo “indeterminado” que en breve llegará a su fin. “Las propiedades alquiladas para actividades comerciales al gobierno o a propietarios privados volverán a sus propietarios el 1 de junio de 2028 en términos de una cláusula de caducidad de 20 años acordada unánimemente en el parlamento” ¹ maltés. Y es que Malta ha sido reprendida repetidamente por violar el Convenio Europeo de Derechos Humanos al no lograr un equilibrio justo y necesario entre los intereses generales de la comunidad y la protección del derecho de propiedad que, en ocasiones, obliga a compensar económicamente a los dueños².

La conversación con esta mujer era realmente interesante. Me explicó que a pesar de cobrar la pensión le estaba permitido seguir trabajando: “Respecto a las personas que perciben una pensión de jubilación, pueden trabajar por cuenta ajena o por cuenta propia mientras perciben su pensión” (Comisión Europea, 2012, p. 13). Acudir desde su casa hasta allí a diario le ofrecía la posibilidad de mantenerse conectada con los cambios sociales. Yo intuía que precisamente éste era el motivo por el que mantenía un espíritu activo y saludable. Todavía estaba interesada por lo que sucedía a su alrededor, por los restaurantes y nuevos comercios que en la zona portuaria de Sliema habían emergido ante la creciente llamada del turismo. “Recent regeneration of the town turned into a business community of hotels, restaurants, online gaming companies, real estate and financial institutions and offices” (Borg, 2021, p. 222). Incluso tenía un espíritu crítico hacia la forma en que la ciudad envejecía sin mantenimiento, lo cual le imposibilitaba transitar como peatón ante la falta de aceras en buen estado.

Era una mujer bella, seductora, tolerante y agradecida.

Me despedí de ella esperando volver a verla, sentía que nos había quedado mucho por compartir. Ya no esperaba encontrar más lugares semejantes y para mi sorpresa descubrí uno más de regreso a casa.

“Melitensia” 5

También el dueño del siguiente garaje regresaba a casa tras su jornada laboral. La puerta frontal permanecía abierta y podía ver su interior. De nuevo esos garajes con paredes organizadas con una lógica de uso abrumadora, y al mismo tiempo con una estética cargada de polvo, grasa o suciedad. Él también iba manchado de polvo, trabajador en la construcción. Su acompañante podía ser su hijo o un mero aprendiz. Me explicó el motivo de los canarios en los garajes. Es común hallar estos pajaritos de compañía en los talleres porque contentan la soledad del trabajo con sus trinos más que la radio.

Martin Tanti era un hombre alegre, aunque poco hablador, quizás hambriento y deseoso de descanso.

¹ <https://timesofmalta.com/article/rented-business-properties-to-return-to-owners-in-2028.571700>

² <https://timesofmalta.com/article/malta-slammed-six-times-old-rent-laws.1068273>

“Melitensia” 6

No encontré nada en los siguientes días, empezaba a creer que mi suerte se había acabado. No hallé nada interesante el domingo corriendo en dirección a St. Julian's, tampoco el lunes en mi recorrido a la Valletta. El problema es que yo iba a otras cosas, a hacer deporte, a una reunión de trabajo. La deriva no funciona así, sólo fluye la energía que te permite hallar cuando te dejas desorientar, cuando confías en que perderte es darle oportunidades al azar; entonces una cosa te lleva a otra, intuyes que debes torcer por una calle, observas con detenimiento carteles o fachadas que con las prisas de alcanzar un lugar pasarían desapercibidas.

El martes 7 de mayo me hallaba en la Valletta camino de una reunión con el comisario de la “Malta Society of Arts”. Al pasar por una calle vi una fotocopiadora y en su interior un señor mayor. No me podía detener o llegaría tarde a mi reunión. Así que pasé de largo tratando de recordar el lugar para regresar más tarde. Así no funciona la deriva, si dejas pasar una oportunidad puede que no vuelvas a tenerla. Tras la reunión la tienda estaba cerrada. Me pregunté qué horario era aquel, abriendo solamente de 9:30 a 12:00. La respuesta la obtuve poco tiempo después.

“Melitensia” 7

Decidí aprovechar la ocasión para perderme por las calles, porque era mediodía y no temía los acechos de las sombras nocturnas. Para la mayoría de las mujeres resulta inevitable temer a la noche, en Malta al caminar más allá de las siete de la tarde es extraño que me cruce con algo más que hombres adultos. La ciudad no parece pertenecer a menores o a mujeres, imposible cuando no está habilitada para un tránsito cómodo, cuando no cuenta con zonas de reposo y a penas jardines o espacios lúdicos al aire libre.

Conversé con un anciano que vivía por allí y le pedí que me recomendara algún negocio regentado por alguna persona mayor. Siguiendo su encomienda me fui en busca de un zapatero. Por el camino vi otra zapatería antigua, pero no entré. La deriva no funciona así, de nuevo había errado en el intento, al llegar a la calle que el viejo me había indicado no quedaba ni rastro del zapatero, en la tienda de loterías me explicaron que había fallecido recientemente. Entonces decidí regresar a la zapatería que sí había hallado accidentalmente.

Su dueño todavía parecía joven. Había descartado la posibilidad de cobrar la pensión a los 61 años y ahora esperaba que llegaran los 64 para poder cobrarla y aun así seguir dedicándole unas horas al trabajo. Se imaginaba en un futuro sin tener que madrugar para llegar a la Valletta a tiempo de encontrar aparcamiento. Soñaba con llegar en transporte público y en lugar de abrir a las 6 de la mañana en verano y a las 7 en invierno, poder abrir algo más tarde y cerrar para la hora de comer. Esa era la clave, que una vez cobraban la pensión podían reducir su ritmo laboral, pero no abandonarlo, seguir sintiéndose útiles y entretenidos.

Era hijo de un zapatero y había continuado con el negocio familiar a pesar de que su padre había fallecido. Conservaba su imagen en un retrato que observaba todo cliente que entrase por la puerta. Inicialmente se dedicaban a fabricar coberturas de calzado, pero tuvo que reinventarse y dedicarse también a la reparación a la vez que a la venta. Ofrecía una reducida variedad de modelos de zapatos y zapatillas, nada a la moda, algo de sandalias de cuero o de plástico. Productos de calidad a muy bajo precio porque no era una de las calles comerciales de la ciudad y según él por allí no pasaban turistas.

Era un hombre sin prisas, tranquilo y feliz.

“Melitensia” 8

El zapatero me había recomendado comprar pan en un horno cercano. Mi sorpresa fue descubrir que se trataba de una panadería muy antigua. Su dueño no hablaba inglés y una fuerte cojera le hacía moverse con dificultad. Le pedí una hogaza cortada en rebanadas que me costó 70 céntimos. No tenía cambio de billete de 10€ y me ofreció regalarme el pan o fiármelo, con un gesto de la mano que me animaba a marchar mientras me sonreía.

Me marché a cambiar el billete en algún negocio calle abajo. A mitad de la bajada encontré un increíble taller de ingeniería, cerrado, pero con la luz de su interior encendida. El dueño no podía estar lejos, aunque tampoco debía estar dentro porque nadie respondía a mis llamadas de timbre.

Regresé con el cambio para pagar al panadero, le pedí hacerle una foto y orgulloso posó para varias de ellas. Un lugar sobrio, a penas con un par de mesas de madera antiguas, una cortadora de pan, un horno y mucha harina por todas partes. Un obrador teñido de blanco. Volví en un par de ocasiones más, en las siguientes semanas, para conocerle mejor pero no hablaba inglés.

Era un hombre austero y generoso a la vez.

“Melitensia” 9

Al salir topé con el taller del ingeniero de nuevo y esta vez estaba abierto. Parecía pertenecer a un inventor loco. Abundaban las piezas metálicas, las hélices de barcas pesqueras, las herramientas, y una mezcla de grasa, virutas metálicas y polvo que teñía todo de negro. Nada parecía tener orden y al mismo tiempo todo parecía colocado en las paredes, en las estanterías, en los tarros de cristal teñidos de vejez.

Rozaba la edad de jubilación. Su padre tenía el taller en el hogar familiar, pero la suciedad hacía enfadar a su madre y decidieron trasladarse a otro local. Nadie en su familia iba a heredar sus conocimientos, ningún nieto a quien transmitirle sus saberes.

Me contó que no comía desde el desayuno hasta la noche, que como mucho tomaba algún café durante el día. Le gustaba trabajar y estar en su taller. Cuando enfermaba no se quedaba en casa porque eso le hacía sentirse todavía peor. Prefería acudir a aquel lugar a hacer tareas menores, o a quedarse sentado en una silla esperando que alguien entrase y le diera conversación.

Era un hombre vivaracho y reposado.

“Melitensia” 10

Unas calles más allá encontré otro de los garajes particulares. Su dueña no dudó en invitarme a pasar y enseñarme la parte más oculta del lugar, aquella formada por muros de sillares y arcadas de piedra caliza.

Me contó que no había tenido oportunidad de estudiar demasiado, que había abandonado la escuela a los quince años para ponerse a trabajar. Su rincón me hizo

pensar el tipo de enseres que se acumulan en un garaje enfocado al trabajo: productos de limpieza, pinturas, herramientas. Incluso todo aquello que nunca se usa, pero quizás algún día podría tener una utilidad. Quizás, sólo si alguien le ofrece una segunda o tercera vida.

En la jamba de la puerta de entrada, por la cara interior, tenía lo que parecía un altar de fotografías. Le pregunté si se trataba de seres queridos. Muy buenos amigos, todos fallecidos, pero presentes en ese lugar. No me atreví a fotografiarlos, conservaban en su ubicación un deseo de intimidad y quise respetarlo.

Me despedí cuando llegó un amigo a visitarla.

Era una mujer sociable, fuerte y masculina.

“Melitensia” 11

El taller del dorador fue una grata sorpresa de esa misma tarde. Pierre Darmanin era la sexta generación de expertos en aplicar pan de oro en esculturas, muebles, retablos, etc. Había aprendido la profesión a los seis años, cuando ya acompañaba a su padre a trabajar en las iglesias, conservaba una fotografía de aquel momento. También había varios muestrarios de fotografías decoloradas por el paso del tiempo, ya en tonos sepia, de tiempos mejores. Actualmente aceptaba incluso encargos de relojes de pared. Aunque sólo sabía montar los mecanismos era capaz de crear unos armazones de madera bellísimos.

Tenía una mujer que describía como sabia, casi como bruja cocinando pociones, había estudiado en el extranjero herboristería. Ella le daba infusiones cuando le subía la presión arterial. Sus problemas de salud habían empeorado un año atrás cuando se le duplicó el precio del alquiler de la pequeña tienda que tenía en la esquina de enfrente de este taller. Decía que, en tres años, para el 2028, perdería aquel taller que había arrendado su padre, próximo al negocio de su tío porque se le acabaría el alquiler de bajo precio.

El taller estaba repleto de memorias, materias primas y herramientas. La tienda llena de muebles que sus vecinos le iban dejando para que restaurase cuando tuviera tiempo. Creía que un negocio próspero es aquel que está repleto de encargos a la vista y que esa era una buena estrategia comercial para atraer a más clientela.

Su mujer era hábil con las manos y trabajaba en múltiples manualidades. Siempre estaba ocupada y por eso él cocinaba en casa a menudo. Le gustaba comer, pero había empezado a cuidarse y había adelgazado casi 20 kilos. Tenía varias hijas (socióloga, arqueóloga, profesora de instituto), varios nietos y tres perros, pero nadie interesado en continuar con la tradición familiar. A nadie podía pasarle el legado, tampoco las herramientas, piezas de museo decía. Su polonesa era un tesoro, una brocha intransferible porque en manos de otras personas perdía la electricidad estática y grasa adquirida con el frotado particular de su cara. Me mostró con cariño uno a uno cada utensilio heredado de su padre y abuelos: bruñidores, pomazones, almohadillas, etc. Para las incrustaciones actualmente se utilizan unas herramientas de madera con punta de goma. Sin embargo, él me mostraba unas piezas que decía eran del siglo XV, XVI y XVII, con puntas de piedra, de meteorito, me explicaba. Me enseñaba aquellas piedras negras orgulloso de llamarse Pierre (piedra), tras haberse cambiado el nombre, y vistiendo una camisa de los Rolling Stones.

Era un hombre alegre, sin prisa, hablador y orgulloso de su historia familiar.

“Melitensia” 12

Durante varios días había pasado por Msida Creek y había visto una fachada muy interesante. Parecía una finca demasiado descuidada para estar habitada, en el frente marino, expuesta a los azotes del viento, la piedra caliza de los pilares completamente erosionada, la pintura desconchada, las plantas secas tras crecer a su antojo por cualquier rendija. Sin embargo, también había un halo de esperanza en las macetas cuidadosamente colocadas, en el par de barcas atesoradas junto a la entrada y en un cartel pintado a mano que pedía casi tembloroso que nadie aparcara en aquella acera.

La mañana del 8 de mayo la fortuna me acompañó y las puertas estaban abiertas. Sentados un par de hombres charlaban, Eduard y Laurence. Les interrumpí al aproximarme, pero disfrutaron de la novedad. Eduard era mecánico, a sus casi 92 años se mantenía entretenido por su taller en las mañanas; aquel día con un cargador de baterías. Paredes, suelos y techo sostenían los retazos de vida, más todavía que sus propios huesos. Un par de sillas invitaban a sentarse a charlar. Un momento de la existencia oportuno para dialogar, y lastimosamente apenas podía escuchar con claridad.

Sobre su cabeza una viga de madera suspendía fotografías de sus familiares fallecidos, entre ellos un hermano atractivo cuando era joven y cuando era adulto. Todos aquellos seres queridos bendecían la llegada de cualquier persona al recinto.

Era un señor ingenioso, hacedor y acumulador.

“Melitensia” 13

El 15 de mayo me dirigía a un workshop en la Armoury of the Knights of Malta, en la Vittoriosa pero una calle antes de llegar sin razón aparente giré donde no debía y me topé con un garaje que llamó mi atención. Se hallaba donde se encontraba el primer hospital civil de esta orden. El edificio fue construido en 1660, usado como convento de monjas, después como armería y en 1800 como el primer hospital naval británico en Malta. Ahora con algunos usos muy diferentes.

En su interior me recibió Joe, un hombre de 62 años muy agradable que ocupaba parte de este espacio con sus barcas de pesca y demás enseres durante los meses de invierno. Le encontré inventando un accesorio que le serviría en el periodo estival cuando su barca saliera al mar de nuevo. Le expliqué, como a todas las personas que me iba encontrando en estos fantásticos lugares de creación, que no estaba de vacaciones, sino en una estancia de investigación de tres meses en la Universidad de Malta. Joe me contó que precisamente allí había trabajado hasta jubilarse recientemente a sus 62 años. Era el conductor del rector Alfred J. Vella y pasó los últimos años a su servicio, atendiendo a sus múltiples compromisos diarios. Ahora disfrutaba de la pesca, pero esencialmente de la familia que formó junto a su esposa, con quien tuvo un hijo y una hija. Especialmente procuraba cuidar de sus nietas.

Era un abuelo sencillo y familiar.

“Melitensia” 14

Retomé mi intención de llegar al workshop “Sound from the islands” que tenía lugar con motivo de la Malta Biennale cuando escuché sonidos de sierra. Esta zona de la isla, Birgu, es especialmente tranquila en las primeras horas de la mañana. Los grupos de turistas

llegan un poco más tarde con su algarabía, con las voces de sus guías explicando cada particularidad histórica. Así pues, entre el silencio el silbido del corte metálico me atrajo profundamente. Sabía que se trataba de alguien en un taller y que pronto descubriría su identidad. Avancé en sentido al foco del ruido cuando una increíble puerta me recibió. Dividida en cuarterones y pintada de rojo, recogía en cada cuadrado un conjunto de cruces blancas, amarillas y azules. En algunos casos 15 pequeñas cruces, en otros 16 o más de 20, sin un orden particular, curiosamente distribuidas. En la fachada se leía el nombre del propietario y me asomé a saludarle. Quien me respondió no era Joe, fallecido tiempo atrás, tampoco su esposa Rita que todavía vivía unas calles más abajo. Me contestó su hijo Alex muy amablemente. Jubilado del ejército a temprana edad, a sus 50 años podía dedicar las mañanas a restaurar muebles. Ocupaba el antiguo taller de su padre, mientras recuperaba lo que las termitas habían dejado tras su paso. Reforzaba con listoncillos de madera la estructura del asiento de una sillería dorada. En el altillo todavía estaban los numerosos equipos de música que acumulaba su padre. Se deshizo de tanto como pudo cuando él murió, y, aun así, el cuarto mantenía el espíritu paterno, más allá de la fotografía enmarcada y colgada en lo alto. Su aliento se respiraba en la pequeña habitación del fondo donde él pasaba las horas muertas viendo la televisión, y también en el olor de su sudor que todavía permanecía en la gorra de marinero sobre la estantería.

La emoción de su hijo en algunos momentos era incontenible al recordar la pérdida de alguna de las habilidades motrices y psíquicas de su padre tras un ataque al corazón. Recordaba como un día se había marchado del taller cuando su hijo le descubrió con unos temblores que le impedían pintar con detalle.

Era un hombre afligido y sentimental a la vez que fuerte.

“Melitensia” 15

En algún tiempo, las puertas de la Vittoriosa debían estar abiertas a lo largo del día, porque en un barrio tan pequeño todo el mundo podía conocerse y tener confianza entre sí. Pertenecer a un lugar como este debía generar unos vínculos fortísimos. Así lo narraba el artista que encontré en una de sus estrechas calles mientras le visitaba uno de sus vecinos. Toda su vida había pertenecido a ese lugar, viviendo en distintas casas, pero siempre allí. No quiso comprar una vivienda y cuando el propietario le echó de la que arrendaba arruinó su vida.

Había esculpido en madera algunas de las obras de la Iglesia de San Lorenzo. Sin embargo, actualmente se entretenía con los mandatos de sus hijos, un contable y un arquitecto. Su vecino protestaba en su nombre, por la ofensa que suponía que esas manos se ocuparan de arreglar un simple cajón sólo porque lo requería otra persona. Insistía en que debería dedicar el tiempo a sí mismo. Parecía conocer tensiones que el artista no me había desvelado todavía. El vecino se marchó dejándonos un tiempo a solas e invitándome a visitarle más tarde en su casa, en la fachada opuesta.

Entonces el artista me mostró sus gubias y nos deleitamos juntos con esa pasión compartida de la talla en madera. Abría cada cajón y pasábamos los dedos por la superficie de las de mediacaña y las terminadas en V, apreciábamos el valor de un buen afilado. Sabía dónde guardaba todo, aunque pareciera desordenado.

En Malta, parecían ser muy habladores, con un espíritu abierto y dialogante. Pero yo no dejaba de ser una persona extraña entrando en negocios ajenos. Y en Malta:

Small talk with strangers is generally expected to revolve around harmless, lightweight material, especially if one is in the company of an unknown barrani (Maltese for "foreigner," literally "outsider"). Political correctness controls conversations and throws a self-censoring veil even over the cultural sphere. (Hutschek y Vella, 2017, p. 79)

Lo esperable, por tanto, era mantener una conversación superficial, aunque ciertamente ninguna de las anteriores había sido simplemente de cortesía. La mayoría de las personas habían compartido conmigo aspectos emocionales. Él y yo íbamos ganando confianza cuando me reveló sentirse víctima de otras traiciones, incluso en la propia familia. Pero no desvelaré los íntimos detalles que compartió conmigo.

Unlike taboos, which are traditionally thought of as forbidden practices, subjects to avoid when talking to strangers may very well be permissible or even expected in more familiar contexts such as home, a political party club, a men's village bar, and so on. (p.79)

Seguimos conversando. Las rupturas con los apegos sin duda pueden arruinar una existencia si uno se aferra en exceso. Lamentaba la situación tras la pandemia del COVID porque muchos de sus amigos habían abandonado los buenos hábitos que compartían, como nadar o bucear. No comprendía esta pérdida de costumbres y sin embargo dudaba sobre qué haría al llegar el verano con su equipamiento de buceo. Parecía deprimido. Le animé a retomar el buceo en el mar, experto en bajar a grandes profundidades, para reencontrarse con los placeres de la vida y no darla por extinguida. A cada momento él aprovechaba para ahondar en cuestiones personales, tras pedirme permiso. Se desahogaba y encontraba en mi escucha el espacio para una necesitada ventilación emocional, en un lugar tan pequeño que puede llegar a asfixiar. Decía que deseaba morir en su taller de un infarto antes que tener que abandonar la Vittoriosa. Los 76 años no parecían el final de una vida, gozaba de buena salud, caminaba a diario y estaba delgado, por tanto, era improbable que eso ocurriera. Y, sin embargo, él continuaba exhortando ese posible final.

Le visitó su hermana, que se unió a nuestra conversación cargada con un recipiente lleno de alubias tipo garrofón, un aperitivo típico maltés. Les expliqué que era un ingrediente típico de la paella. A ella esto le hizo recordar que le disgustó ese arroz seco cuando la probó en España. Otro hermano también vivía próximo y la casa que fue de su madre no quedaba lejos de la suya. Las existencias pueden, para bien y para mal, estar terriblemente conectadas cuando se vive con tanta proximidad.

Recientemente había fabricado una portezuela azul con la que cerraba la parte baja del portón y con la que evitaba las entradas de turistas curiosos. No le gustaba que le tomaran fotografías desde fuera, ni que se viera su cara porque desconfiaba en dónde podría llegar a aparecer publicada sin su permiso. Simplemente se giraba cuando descubría a alguien encuadrándole.

Era un hombre tranquilo, que en su taller trataba de protegerse a sí mismo de más dolor.

“Melitensia” 16

El vecino del artista es el tercer Joe que encontré esa mañana, parecía un nombre bastante común en la zona. El artista me había avisado que su vecino era excepcional, que iba a conocer a un genio y que su hermano también lo era.

Al tocar al timbre no esperaba que me recibiera junto a su mujer, una bella anciana, su hija y perrito tan cariñoso como toda la familia. Acogedores me ofrecieron un café y adentrarme por las estancias de su hogar. Joe tenía en el recibidor expuestos sus barcos

y galeras, reclamados por uno de los museos malteses por ser piezas de un valor incalculable. Poseían todo tipo de detalles cortados por láser en madera. Antiguo dueño de una empresa de preformados y tallados en plásticos, tras su jubilación continuaba inventando máquinas, programándolas, realizando diseños en tres dimensiones y esculpiendo piezas.

Cuando entré en su taller entendí por qué momentos antes le pedía al artista vecino que no tirase los restos y recortes de tablones de madera. Él aprovechaba cada pieza para modelar pequeñas figuras. Me regaló una cara de león y una cruz alemana sacadas de unas cajitas metálicas que contenían florecillas, relieves geométricos, y otras miniaturas.

Subimos a un dormitorio donde me mostró con orgullo una de sus grandes obras maestras. Tras unos trapos que evitaban el paso del tiempo en forma de polvo se escondía un San Lorenzo, patrón de la Vittoriosa. Se sostenía sobre un pedestal laboriosamente adornado con todo tipo de piezas extremadamente minúsculas que replicaban los relieves eclesiásticos más conocidos.

En la habitación adjunta tenía todo un despliegue de piezas de aeromodelismo, grandes avionetas ocupaban cada mesa y rincón. Este era el espacio donde su mujer manufacturaba muñecas, hasta el momento de empezar a padecer Parkinson, lo cual le impidió continuar con dicha actividad. En un cuartito junto a la escalera me mostró dónde carga las baterías y arreglaba los aparatos de radiocontrol.

Tras ver todas sus habilidades tecnológicas no me extrañó que contara con el reconocimiento que cada año se otorga a un anciano del lugar. Tenía 86 años y sus méritos debían ser celebrados.

Le pregunté quién le transmitió toda esa sabiduría y eso despertó una carcajada sorda. Durante su juventud, en la fábrica que regentaba, encontraba a menudo que sus empleados no eran capaces de resolver algunos retos o impedimentos que ofrecía la tecnología con la que contaban. Decidió entonces, a escondidas, comenzar a aprender por su cuenta y dedicó horas y horas a experimentar. Sin duda un ingeniero inteligente como él no tenía límites. Un día en que en la fábrica la producción se detuvo debido a un problema, reclamó a sus trabajadores resolverlo, pero sin éxito se excusaron ante la imposibilidad de hallar una solución. En ese momento, les pidió permiso para intervenir y ante el asombro de la plantilla acabó él mismo con el inconveniente. Al día siguiente los dos empleados renunciaron a su puesto. No se lamentaba por ello, había descubierto hacía tiempo que le engañaban con la compra de piezas. Adquirían reemplazos de mala calidad y los hacían pasar por buenos llevándose la diferencia de precio como comisión.

Regresé el 30 de mayo para verle de nuevo y una vez más disfruté de su compañía. Era un hombre que cuidaba de su mujer y preparaba la comida a diario.

“Melitensia” 17

El 18 de mayo paseaba por la Valletta con mi amigo Mario, había vivido allí toda la vida y con él una historia se entrelazaba con la otra. Comprendí mejor cómo era la vida en este barrio hace unas décadas, cuando la Iglesia todavía tenía un gran poder sobre la población y era una fuerza moral. En el extremo de esta zona de la isla habitaban las personas rechazadas por la sociedad por estar divorciadas, tener hijos fuera del matrimonio, ejercer la prostitución, etc. Pero “Valleta’s urban fabric undergo changes as a result of gentrification and rising tourist numbers” (Tonna, 2021, p. 34).

Apart from daily visitors, both local and tourists, Valletta today is home to pensioners and new residents, migrants and expats, young families and residents that have made the city their home for generations. (Tonna, 2021, p. 6)

Íbamos charlando sobre esta y muchas otras cuestiones, cuando un taller apareció en nuestro camino, su propietario sólo hablaba maltés, pero para mi fortuna Mario hizo de intérprete.

El señor estaba jubilado, aunque no nos desveló su antigua profesión, pero sí sus actuales problemas. Se dedicaba a hacer miniaturas de las fachadas más típicas para venderlas a turistas. Esta forma de entretenimiento le hacía reproducir las galerías (acristalamientos de balcones de colores típicos en Malta) más complejas en resina de poliéster. Nos mostró sus moldes de silicona, los pequeños marcos de ventanas y contraventanas, los restos inservibles que se apilaban dentro de cubos, sus útiles de trabajo y las maquetas de las que se sentía más orgulloso porque incluían algún santo. Charlamos en la puerta, una pequeña virgen presidía la entrada. Estos relieves de representaciones católicas son muy comunes en las entradas a cada casa bendiciendo a sus visitantes. También son comunes las figuritas de almas en pena, en el purgatorio saliendo entre llamas, que nos recuerdan a dónde puede conducir una vida con pecados.

Nos preguntó si habíamos oído sus lamentos desde fuera y por eso habíamos entrado. Estaba hablando por teléfono con un amigo quejándose porque sus figurillas no endurecían y necesitaba orientación. Le expliqué qué problemas podía estar teniendo. Por un lado, que la materia prima pudiera estar en mal estado, porque en el almacén donde la compraba le rellenan una botella y no se sabía la fecha de caducidad. También le dije que probara a añadir más catalizador, porque podía no estar proporcionando bien, porque a menor temperatura y sin suficiente cantidad de este segundo componente es más difícil conseguir el endurecimiento de las piezas. Me preguntó cómo podía adquirir silicona para los moldes porque la tienda donde la compraba ya había cerrado y no encontraba suministros. Creía que nos ha enviado Dios en su ayuda.

Era un hombre creyente y perseverante.

“Melitensia” 18

Rabat es un entorno prometedor para cruzarse con espacios de creación, bastantes personas insisten en ello y finalmente el 23 de mayo acudo a la ciudad con motivo de una visita de escolares a un taller de encuadernación de libros. Allí tengo la oportunidad de callejear. Me encuentro con una antigua carpintería, ubicada en los bajos de un convento. En pocos años este espacio retornará a los frailes y entonces el negocio desaparecerá para siempre. También se extinguirá el trabajo artesanal que encierra y por supuesto la sabiduría de sus trabajadores. El lugar ya destila olvido, sólo el olor a humedad, y a serrín mezclado con sudor permanece junto a los trastos, las cajitas de clavos y los maderos.

En ese momento trabajan un padre y su hijo. El padre superaba los 80 años y pasaba allí unas cuatro horas diarias por la mañana, porque le servía de distracción, de punto de encuentro con los amigos que se acercan a diario a saludarle, y como una forma de unión familiar. Su hijo Conrad comenzaría a recibir la pensión el próximo año al cumplir 61. No sabía a qué se dedicaría tras la jubilación cuando ya no dispusiera de este taller. Bromeaba con la idea de tener que pasar las horas en la plaza sentado en un banco y fumando. Su espalda y sus piernas están destrozadas por trabajar más de 40 años de pie.

Era un hombre que se alegraba cuando recibía visitas, me di cuenta mientras se despedía de mí a la vez que sonría y tocaba la cara de un amigo que entraba a visitarle.

“Melitensia” 19

El 30 de mayo regresé a la Vittoriosa y paseando por una de las calles donde ya había encontrado otros talleres maravillosos di con un artesano de máscaras. Le interrumpí mientras pintaba con esmaltes unos tarros de cristal. Aprovechaba recién pasados sus 61 años para pasar sus horas en un taller que daba la bienvenida a turistas y navegantes de Facebook. En él exponía creaciones multicolores de máscaras de Carnaval que habían sido reversionadas con todo tipo de materiales encontrados y reciclados. Estos artículos poseían una estética *kitch* y al mismo tiempo trataban de recoger en sus diferentes versiones aspectos típicos de la cultura o los lugares malteses que atraían las compras como recordatorio.

Su propietario me contó con detalle los pormenores legales de la jubilación, me explicó dónde se ubicaban en esta ciudad los diferentes albergues hospitalarios de los Caballeros de la orden de San Juan y me explicó orgulloso que su local se ubicaba en los bajos del edificio que acogía a visitantes españoles.

En una esquina conservaba la caja y utensilios fabricados por su padre, quien había sido pintor, experto en barnices.

Era un hombre suspicaz e interesado en contar historias.

“Melitensia” 20

En el pueblo donde paso dos meses residiendo, en Gharghur, existe una famosa panadería. Cada persona a la que le cuento donde vivo me informa de su excelente pan. El panadero debe suministrar a un gran número de tiendas sus excelentes alimentos porque si acudo antes de las 7 de la mañana hay muchas cajas a punto de ser cargadas en las furgonetas. Pero si voy a comprar mi desayuno más tarde de las 8 a penas encuentro nada en sus estanterías. Cada mañana le visito, pero a él no le interrogo, sólo le observo. Siempre me atiende un empleado mucho más joven. No sé si este hombre estará o no jubilado, pero sigue amasando pan, a veces de manera visible y a veces en su forma más invisible, como un fantasma.

Es un hombre de color blanco.

3.2 Estudio visual de espacios de creación malteses



Figura 1. Encuentro con un artesano. Fuente: Papa Marhuenda (2024).



Figura 2. Espacios exteriores. Fuente: Alonso-Sanz (2024).



Figura 3. Espacios interiores 1. Fuente: Alonso-Sanz (2024).

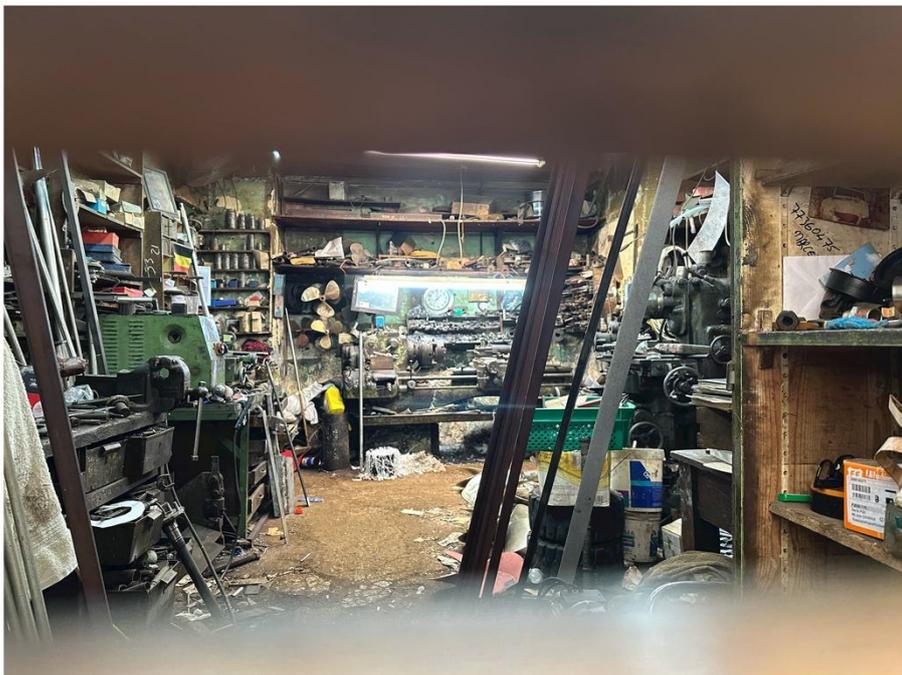


Figura 4. Espacios interiores 2. Fuente: Alonso-Sanz (2024).



Figura 5. Espacios de fe. Fuente: Alonso-Sanz (2024).



Figura 6. Retratos de familiares fallecidos 1. Fuente: Alonso-Sanz (2024).



Figura 7. Retratos de familiares fallecidos 2. Fuente: Alonso-Sanz (2024).



Figura 8. Retratos 1. Fuente: Alonso-Sanz (2024).



Figura 9. Retratos 2. Fuente: Alonso-Sanz (2024).



Figura 10. Texturas 1. Fuente: Alonso-Sanz (2024).



Figura 11. Textura 2. Fuente: Alonso-Sanz (2024).

4. Discusión

Se han identificado y reconocido formas semejantes de organización de los objetos en las paredes y el espacio para su uso funcional pero también con un carácter exhibitorio en el que se reconoce el interés de sus propietarios por la estética de sus lugares. Aun cuando los objetos están recubiertos de polvo, de grasa, de tiempo o de aparente desorden conservan un estilo maltés que podría agruparlos por su semejanza conceptual, histórica y funcional.

It goes without saying that objects that are formally similar may be conceptually, historically, and functionally very diverse. Curatorially and taxonomically, formal resemblance brings to the surface a number of issues: the possibility of kindred aesthetic responses to similar stimuli in different cultures or eras, the manifestation of deeper psychological, biological, or genetic traits, the perpetual risk of over-interpretation, the potential of ironic analogy, the ghost of formalism, and so on. (Hutschek y Vella, 2017, p. 69)

La forma de recordar a los muertos como manifestación estética (Mandoki, 2008) se ha hecho patente en la mayoría de los espacios visitados, donde sus propietarios honran a familiares fallecidos mostrando sus fotografías enmarcadas en paredes, paneles, vigas y estanterías a la vista de cualquier visitante. Este es un rasgo posiblemente vinculado a la cultura católica, como lo son también las representaciones de vírgenes en cerámica junto a las puertas de acceso o las estampillas de carácter religioso.

En la mayoría de los testimonios surge el tema de la edad de jubilación de estos propietarios ya retirados, pero también la decisión de seguir trabajando tras comenzar a cobrar la pensión y de seguir acudiendo a sus talleres, garajes o estudios como forma de mantenerse activo. La creación o arreglo de productos, el trabajo manufacturado ya sea en la producción de panes, en la reparación de zapatos, en la elaboración de productos para turistas, etc. se sitúa a la vista de los hechos como fuente de vida. Sabemos que “la educación artística se presenta como un espacio propicio de contención donde transitar la vejez, involucrando e impactando positivamente en las esferas biológica, cognitiva, psicológica y social; posicionándose como una alternativa sumamente efectiva para fomentar el envejecimiento activo en la sociedad” (Catellarin y Caamaño González, 2020, s/p). Pero en este caso se trata de una iniciativa particular proclive a las artes y la manufactura que no cuenta con educadores o intermediarios. Mantenerse vinculado a las acciones creativas es considerado por las personas entrevistadas una fuente de salud, y podría estar relacionado con el espíritu tranquilo, relajado y abierto que manifestaban durante las entrevistas.

Otro de los temas emergentes tiene que ver con los saberes artísticos o creativos que pasan generación tras generación, negocios heredados en el interior de las familias, aprendizajes incorporados desde la observación más infantil y que son continuados durante toda la vida o retomados en la jubilación. La cultura del hacer se perfila como un saber en extinción, amenazado por la falta de oportunidades para mantener los alquileres de negocios en zonas de expansión turística.

Si bien los 20 testimonios recogen mayoritariamente los espacios de hombres, esto no implica que no existan semejantes espacios de creación femenina con un alto valor estético. Únicamente se hallaron dos narrativas de mujeres, una en “melitensia” 4 y otra en “melitensia” 10. Esto no implica que las mujeres sean menos activas en este sentido. Las mujeres mayores sin duda desarrollan labores de manufactura y creación en Malta, como por ejemplo a través del cuidado de la familia o especialmente nietos, el cuidado de las plantas, adornos florales y jardinería en patios interiores o incluso en los

cementerios, la decoración en las iglesias, la costura o el bordado, entre otras. Esto se constata en “melitensia” 16, al entrar en un hogar y conocer a la esposa del ingeniero, quien manufacturaba muñecas antes de enfermar. Pero aproximarse a esas realidades es mucho más difícil, pues se producen en espacios todavía más íntimos y no en locales a pie de calle. Estas creaciones se dan en el interior de los hogares, en espacios de seguridad, donde se les ha permitido desarrollarse en el contexto de una cultura machista. Como afirma Caso (2024) al referirse a las mujeres creadoras, la mujer decente permanecía al margen del mundo, encerrada entre los muros de su propia casa o del templo; pero no por ello deben ser mujeres olvidadas.

El turismo en Malta está potenciando o al menos manteniendo la manufactura y elaboración de ciertos elementos decorativos, mercadotecnia, reproducciones históricas, etc. Según Romero-Padilla et al., 2016 los destinos turísticos tienen un mayor potencial para generar capital creativo, por lo que la consolidación de Malta como destino turístico masivo internacional la sitúa potencialmente como espacio creativo e innovador, capaz de generar capital creativo. Sin embargo, el modelo de turismo que actualmente ofrece Malta es incompatible con el descubrimiento pausado de las particularidades locales como las mostradas en este artículo y se centra más en lugares o localizaciones estandarizadas y de rápida visita para todos los públicos.

5. Conclusiones

Se ha constatado que la deriva es un excelente método de recogida de datos aleatorios en la ciudad, para resolver problemas de investigación con fundamento en la revisión crítica de los entornos urbanos y con énfasis en la apreciación estética detenida y profunda.

Las narrativas compartidas reflexionan sobre muchos aspectos comunes como: el placer obtenido en las manufacturas y creaciones; los conocimientos artísticos heredados que no se trasladan a nuevas generaciones; la sensación de bienestar y salud asociados al mantenerse activos a pesar de la vejez; el taller como lugar de encuentro con clientes, familiares y amistades; el taller como lugar retenedor de memorias a través de objetos e imágenes coleccionadas y expuestas; los temores ante la imposibilidad de continuar arrendando los espacios de trabajo debido al incremento de los alquileres, etc. Las diferentes series muestra de fotografía funcionan como testigos de categorías que podrían albergar muchos otros ejemplos, pero también como testimonio de lo que puede desaparecer. Esta investigación ha generado un archivo narrativo y visual a partir de 20 testimonios vitales. Las memorias y entornos de creadores malteses han puesto de manifiesto valores estéticos asociados a su propia identidad y corporeidad, a la fe, a la herencia familiar, al interés por lo matérico, a la organización espacial y a la construcción de visualidades.

No puede desestimarse el papel desempeñado por las personas en edad de jubilación para el mantenimiento y desarrollo de la cultura local maltesa, para la conservación de las estéticas tradicionales y su evolución en respuesta a los intereses turísticos o derivados de la gentrificación. Su labor creadora sostiene un entramado resistente a las presiones de la globalización y gentrificación que no está libre de riesgos de desaparición inminente. Los estudios culturales no pueden continuar desestimando el valor e interés de lo ordinario o cotidiano y deben invertir en su conservación o cuanto menos en su registro y archivo.

En Malta el desempeño activo de tareas creativas, artísticas y manufacturadas de personas mayores todavía sostiene una identidad compartida, retiene una cultura visual

común y arraiga lo tradicional en un mundo cambiante; pero se encuentra en peligro de extinción derivado de la presión turística, la gentrificación, y la pérdida de alquileres de bajo costo. De lo que se derivaría no únicamente la pérdida de una autenticidad “melitensia”, sino el desvanecimiento de una cultura del hacer forjada durante siglos. Esta investigación ofrece un archivo de parte de esta realidad que puede permanecer como memoria.

Una futura línea de investigación en continuidad con los resultados aquí obtenidos es la aproximación a los entornos de creación maltesa femeninos en su dimensión más íntima y privada.

Agradecimientos y financiación

Agradezco al profesor Raphael Vella de la University of Malta toda su ayuda durante los tres meses de estancia investigadora.

Esta investigación ha sido financiada gracias a la subvención PRX22/00010 de la Modalidad A, Estancias de personal docente y/o investigador senior en centros extranjeros, de conformidad con lo establecido en la Orden de convocatoria de 23 de diciembre de 2022 del Ministerio de Universidades de España.

Referencias

- Baldacchino, G. (2021). Construction as pseudo-development in Malta. *The Round Table*, 110(6), 736–737. <https://doi.org/10.1080/00358533.2021.2011027>
- Bassett, K. (2004). Walking as an aesthetic practice and a critical tool: Some psychogeographic experiments. *Journal of Geography in Higher Education*, 28(3), 397-410. <https://doi.org/10.1080/0309826042000286965>
- Borg, K. (2021). Cocreation in Documentation Processes: Batman Gzirjan through the Lens of the Artist and the Community. En R. Vella y M. Sarantou (Eds.), *Documents of Socially Engaged Art* (pp. 217-238).
- Bridger, A. J. (2013). Psychogeography and feminist methodology. *Feminism & Psychology*, 23(3), 285-298. <https://doi.org/10.1177/0959353513481783>
- Careri, F. (2002). *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Editorial GG.
- Caso, Á. (2024). *Las olvidadas*. LUMEN.
- Catellarin, M. J., y Caamaño González, L. (2020). Implicaciones de la educación artística en la salud, bienestar y calidad de vida de los adultos mayores. Una respuesta al envejecimiento activo. *Tercio Creciente, Revista de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural*, 17. <https://doi.org/10.17561/rte.n17.1>
- Comisión Europea (2012). *La seguridad social en Malta*. Empleo. Asuntos Sociales e Inclusión. Recuperado el 7/05/24 en https://ec.europa.eu/employment_social/empl_portal/SSRinEU/Your%20social%20security%20rights%20in%20Malta_es.pdf
- Elkin, L. (2016). *Flâneuse: Una paseante en París, Nueva York, Tokio, Venecia y Londres*. Malpaso.
- Errázuriz-Larraín, L. H. (2015). Calidad estética del entorno escolar: el (f)actor invisible. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(1), 81-100. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n1.43861

- Haywood Rolling, J. (2018). Arts-based research in education. En P. E. Levy (Ed.), *Handbook of arts-based research* (pp. 493-510). New York: Guilford Press.
- Hutschek, B. y Vella, R. (2017). *Homo melitensis. Malta Pavilion. Biennale Arte 2017*. Mousse Publishing.
- Knott, E., Rao, A. H., Summers, K., y Teeger, C. (2022). Interviews in the social sciences. *Nature Reviews Methods Primers*, 2(1), 73. <https://doi.org/10.1038/s43586-022-00150-6>
- Ley, D. (2003). Artists, aestheticisation and the field of gentrification. *Urban studies*, 40(12), 2527-2544. <https://doi.org/10.1080/0042098032000136192>
- López Padilla, M. D. (2022). El paisaje urbano de Málaga. Procesos de Gentrificación. *Boletín de la Real Sociedad Geográfica*, CLVIII, 83-116.
- McGarrigle, J. G. (2018). Getting in tune through arts-based narrative inquiry. *Irish Educational Studies*, 37(2), 275-293. <https://doi.org/10.1080/03323315.2018.1465837>
- Mandoki, K. (2008). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica I* (Vol. 1). Siglo XXI.
- Ramon, R. y Alonso-Sanz, A. (2019). La deriva paralela pedagógica. Un hilo educativo invisible entre Porto y París a través de narrativas personales. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 74-90. <https://doi.org/10.21814/rpe.17200>
- Ramon, R. y Alonso-Sanz, A. (2022). La deriva paralela como método en la investigación basada en las artes. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(3), 935-954. <https://doi.org/10.5209/aris.76203>
- Ramon, R. (2024). El acto fotográfico como experiencia de creación de conocimiento. El acto frente al extracto. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 11, 10-26. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2024.i11.01>
- Romero-Padilla, Y., Navarro-Jurado, E., y Malvárez-García, G. (2016). The potential of international coastal mass tourism destinations to generate creative capital. *Journal of Sustainable Tourism*, 24(4), 574-593. <https://doi.org/10.1080/09669582.2015.1101125>
- Speake, J., y Kennedy, V. (2022). Changing aesthetics and the affluent elite in urban tourism place making. *Tourism geographies*, 24(6-7), 1197-1218. <https://doi.org/10.1080/14616688.2019.1674368>
- Speake, J., Kennedy, V., y Love, R. (2023). Visual and aesthetic markers of gentrification: agency of mapping and tourist destinations. *Tourism Geographies*, 25(2-3), 756-777. <https://doi.org/10.1080/14616688.2021.1973081>
- Sullivan, G. (2005). *Art practice as research: Inquiry in the visual arts*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tonna, E. (2021). *Fuse. Collection of research and process-based articles related to the thematics and interventions*. Valletta Cultural Agency.
- Zammit, A. (2022). Regeneration or speculation? A socio-spatial analysis on liveability within Valletta. Proceedings of the International Conference on Changing Cities V: Spatial, Design, Landscape, Heritage & Socio-economic Dimensions, Corfu Island, Greece (20-25 June 2022). Recuperado de https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/99246/1/Regeneration_or_speculation_A_socio_spatial_analysis_on_liveability_within_Valletta_2022.pdf

Espacios diversos de la sociedad postdigital: retos educativos

Espaços diversificados na sociedade pós-digital: desafios educacionais | Diverse spaces of the post-digital society: Educational challenges

EDUARDO GARCÍA BLÁZQUEZ · ed.garcia@invi.uned.es
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA · ESPAÑA

 <https://orcid.org/0000-0003-1229-3229>

SIMÓN GIL TÉVAR · sgil169@alumno.uned.es
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA · ESPAÑA

 <http://orcid.org/0000-0003-3313-0218>

JAVIER GIL QUINTANA · jgilquintana@edu.uned.es
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA · ESPAÑA

 <http://orcid.org/0000-0003-0326-2535>

Recibido · Recebido · Received: 20/05/2024 | Aceptado · Aceito · Accepted: 02/07/2024

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2024.i12.02>



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

Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social · ISSN 2603-6681

Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article: García-Blázquez, E., Gil-Tévar, S. y Gil-Quintana, J. (2024). Espacios diversos de la sociedad postdigital: retos educativos. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 12, 42-54. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2024.i12.02>

Resumen:

El artículo indaga en la sociedad postdigital, desde la perspectiva de un espacio de incertidumbre, de ignorancia y desconocimiento, de lo transparente e invisible, de fluidos de control, de vacío, de indignación y de la decepción. Una sociedad en la que el miedo ha quedado instaurado, con sus situaciones de riesgo: pandemia, guerras, exclusión poblacional, brecha económica y digital. Entorno a estas perspectivas se plantean cinco retos educativos: 1. Desde el espacio de la incertidumbre, en el desarrollo de la conciencia global en habilidades de adaptación, la alfabetización digital, la educación interdisciplinaria, la intercreatividad y la innovación. 2. Desde el espacio de ignorancia y desconocimiento, en alfabetizar mediáticamente a la población. 3. Desde el espacio transparente e invisible, educar en el compromiso a ser precavido, ante la inseguridad y el bombardeo de información. 4. Desde el espacio de "fluidos de control" educar en espacios formales y no formales, mediante el diálogo, la crítica constructiva y el consenso. 5. Desde los espacios del vacío, la indignación y la decepción, enfocarse en la participación cívica y la búsqueda de soluciones desde la innovación, para reducir la desigualdad, la falta de privacidad y la desinformación.

Palabras clave:

Sociedad postdigital. Alfabetización mediática. Espacios educativos. Retos educativos.

Resumo:

O artigo investiga a sociedade pós-digital, na perspectiva de um espaço de incerteza, ignorância e desconhecimento, do transparente e do invisível, dos fluidos de controle, do vazio, da indignação e da decepção. Uma sociedade em que o medo se estabeleceu, com as suas situações de risco: pandemia, guerras, exclusão populacional, clivagem económica e digital. Cinco desafios educativos são levantados em torno destas perspectivas: 1. Do espaço da incerteza, no desenvolvimento da consciência global em competências de adaptação, literacia digital, educação interdisciplinar, intercriatividade e inovação. 2. Do espaço da ignorância e do desconhecimento, alfabetizar a população midiática. 3. Do espaço transparente e invisível, educar no compromisso de ser cauteloso, diante da insegurança e do bombardeio de informações. 4. A partir do espaço dos “fluidos de controle” educar em espaços formais e não formais, através do diálogo, da crítica construtiva e do consenso. 5. Dos espaços de vazio, indignação e desilusão, apostar na participação cívica e na procura de soluções através da inovação, para reduzir a desigualdade, a falta de privacidade e a desinformação.

Palavras-chave:

Sociedade pós-digital. Media literacy. Espaços educativos. Desafios educacionais.

Abstract:

The article examines the post-digital society from the perspective of uncertainty, ignorance, the transparent and invisible, control fluids, emptiness, disappointment, and indignation. In this society, fear has become the norm, with many of its associated risks: pandemics, wars, exclusion of the population, as well as economic and digital divides. These perspectives present five educational challenges: 1. Society characterized by uncertainty. Learn adaptive skills, digital literacy, interdisciplinary education, intercreativity and innovation, and global awareness. 2. A space characterized by ignorance and a lack of knowledge. Educate the public on media literacy. 3. Transparent and invisible spaces. Educate the public in the commitment to be cautious in the face of insecurity and the bombardment of information available to them. 4. Space of "control fluids". Through dialogue, constructive criticism, and consensus, educate in both formal and informal settings. 5. Places of emptiness, indignation, and disappointment. Focus on civic engagement, innovation, and reducing inequalities, privacy concerns, and misinformation.

Keywords:

Postdigital society. Education. Communication. Educational spaces. Educational challenges.

...

1. Introducción

Desde 1998 nuestra sociedad trascendió de lo digital a lo postdigital, la pandemia supuso el empuje final para conducirnos en sólo unos meses de entornos presenciales, o semipresenciales a entornos online. La crisis sanitaria, el conflicto de Ucrania y el de Israel con Palestina, también ha aumentado la desinformación en redes, plagadas de *fake news*, mentiras que se propagan en la red mejor que las verdades; se da crédito a cuanto se ve y se toma por real aquello que comenta cualquier persona sin ni siquiera citar las fuentes (Malik et al., 2023).

Es en esta coyuntura social pandémica y postpandemia, de lo digital y lo postdigital, que se ha instaurado en nuestras vidas y en nuestro “día a día”, donde hemos tenido presente en este artículo el pensamiento de distintos sociólogos, encargados del análisis científico de la población humana, grupos humanos y sus relaciones sobre nuestra sociedad, desde la visión como un espacio de incertidumbre, de ignorancia y desconocimiento, de lo

transparente e invisible, de fluidos de control, de vacío, de indignación y de la decepción para entender que significa vivir en esta sociedad postdigital desde estas perspectivas.

2. Desarrollo

2.1. Un espacio de incertidumbre

El análisis del pensamiento de Ulrich Beck profesor de la London School de Economics, nos acerca a conceptos como la modernización, los problemas ecológicos, la individualización y la globalización, situándonos ante un futuro incierto que depende en cómo seamos capaces de gestionar. Una sociedad que rompe con el modelo clásico en la que el punto fuerte era la ausencia de recursos enlazada con la pobreza, evolucionada a la gestión y reparto de riesgos desde la modernización a modernización reflexiva en la que sustituye la vieja sociedad industrial por la de los riesgos y miedos, expuesta a daños que la pueden destruir necesaria de un auto control que evite esta última premisa (Kortava, 2023). El siglo XXI que vivimos, es una sociedad de riesgo, donde el rol de la familia se ha desmoronado desde el ámbito tradicional, el trabajo precario amenaza con contratos basura, empresas y trabajos próximos a la desaparición que dejarán una población sumida hipotéticamente en la miseria; un contexto inmiscuido en lo personal o el individualismo, dónde sean alteradas las relaciones hombre-mujer, aquí viendo esta última, roles desde hace ya más de un siglo, abocados a la redefinición del aspecto tecnocientífico industrial en términos de riesgo, en la que la clave es resaltar lo nuevo y los riesgos que van surgiendo del equilibrio del medioambiente, consecuencia del conocimiento científico.

Vivir en la sociedad postdigital significa vivir en una sociedad de simbiosis con el individualismo personal, cuyos miedos individuales a través de las redes sociales, se transforman en miedos colectivos. Si miramos a cuanto nos rodea hasta ahora, el desarrollo ha supuesto el ataque a la ecología, la contaminación de los mares a través de plásticos, esa contaminación inicial de Chernóbil de la que nos hablaba Ulrich, hoy presente en la central nuclear de Zaporizya (Ucrania), invisible y amenazante a través de la energía atómica: estamos llevando al planeta a su límite, que como si la fuente de la naturaleza fuera inagotable y eterna, la deriva de la sociedad postindustrial ha dejado efectos quizás irreversibles que nos ponen en riesgo como humanidad. Ulrich nos habla de una Alemania, en la época del autor, prometedora y motor de Europa, sintiendo que la humanidad era capaz de girar y solucionar estos problemas, volviéndose más reflexiva, modernizada en su totalidad (D'Andrea y Galantino, 2023). Ulrich frente a Bauman (2023), quién diría que el futuro a cuyo desastre nos abocamos por la irresponsabilidad colectiva, una globalización negativa (Bauman, 2023; Padilla Caballero, 2023), en la que el alcance global de los mercados tiene consecuencias directas: excesos de desechos del mercado laboral, exclusión a países subdesarrollados debido al exceso de población; y, llama a buscar una solución local a este problema global. Todo ello nos lleva a hablar de refugiados como consecuencia del capitalismo, vidas y más vidas sumergidas en el mar.

Vivir en la sociedad postdigital significa vivir en una sociedad comunicativa controlada. Los riesgos son también digitales, algoritmos y bots persiguiéndonos, autoadaptándose a nuestras necesidades, y generándonos otras muchas, manipulando opiniones, creando conciencias o creando escuelas demasiado digitales (Jopling, 2023). Ulrich nos advierte que lo que es no peligroso respecto a un producto único tal vez sea extremadamente peligroso al consumidor final en que se ha convertido el ser humano dentro del mercantilismo y comercialización total (Beck, 1998).

Vivir una sociedad postdigital es vivir una sociedad de la incertidumbre, de la velocidad de los tiempos. La sociedad líquida de Bauman (2012), que define el momento actual histórico, en donde la precariedad abonada por las prisas, un ritmo cambiante e inestable, la velocidad con la que acontece todo, y la inestabilidad han desvanecido las instituciones sólidas. Es incertidumbre que no hace más que meternos en esa locura, que nos hace aceptar todas las cookies, todos los mensajes que salen por la necesidad de llegar una información, que ni siquiera sabemos a ciencia cierta si es una fake news. El tema es, consumir y volver a consumir información, datos y sin pensar. Hoy se hace necesario una parada global del ser humano ante las tecnologías digitales, que nos permita protegernos de la “propia sociedad”. Si bien, el individualismo es un hecho y las tecnologías digitales nos pueden aislar, ahora estamos llamados a transformar de nuevo la sociedad, hacer que las comunidades virtuales se conviertan en esos nodos de unión, pasando a lo físico. La tecnología nos acerca, pero también nos divide, es incertidumbre.

Vivir una sociedad postdigital es comprometerse como ciudadanía participativa, necesitada de democracia, libertad individual y una sub-política en forma de engranaje donde crear las reivindicaciones. Las comunidades de riesgo que surgen de detectar un peligro a nivel tecnológico, a nivel científico o a nivel social. Grupos que van más allá de las clases sociales y que se interconectan para la consecución de un objetivo común, para la prevención de un riesgo, donde la participación se ha de hacer en lo digital (Fernández-Ardèvol y Ribera-Fumaz, 2022). Esta reflexión hoy es más real que nunca; la pandemia de la Covid-19 nos ha abocó de una manera indiscutible a lo digital, aún por combatir la brecha tecnológica de generaciones mayores, de determinados territorios y de partes de la población con poco acceso por recursos económicos principalmente a lo digital.

2.2. Un espacio de ignorancia y desconocimiento

Innerarity (2012) en su análisis de la posverdad, hace una paradoja entre la sociedad del conocimiento y el creciente grado de ignorancia de conocimiento. En esta misma línea, la sociedad de la posverdad es en la que permanece la desinformación a pesar, metafóricamente, de la gran cantidad de información disponible. Esta sociedad tiende a no buscar la verdad ya que, el propio exceso de información, nos lleva a una sociedad controlada que renuncia al debate público y al pensamiento reflexivo. En este contexto, los hechos se convierten en algo subjetivo y la verdad es eclipsada por narrativas que apelan a las emociones y las relaciones. Esto refleja desinterés y falta de importancia hacia la búsqueda de la verdad absoluta (Innerarity, 2012).

Vivir una sociedad postdigital es vivir como el individuo que enfoca su conocimiento a lo económico, meritocrático y productivo, dejando atrás la adquisición de conocimientos por el mero placer (Brey, 2011). El conocimiento está basado en un sistema productivo que no nos permite pensar en él como con un fin en sí mismo; por ello se dificulta la idea de un avance hacia dicha sociedad, ya que está enfocada en una comercialización de saberes, estableciendo importancia a unos sobre otros, una sociedad de saberes productivos. Este conocimiento se está mercantilizando (Jandrić et.al, 2019) y no es lo mismo que la información que percibimos del exterior; para convertir la información en conocimiento hace falta un proceso mental, una comprensión. Hemos renunciado al conocimiento por desmotivación y comodidad, por culpa de la acumulación máxima de información que supera nuestras limitaciones biológicas y, de esta manera, las tecnologías digitales que acumulan saber nos están convirtiendo en ignorantes, prefiriendo contenidos de bajo contenido reflexivo, perfiles en redes sociales sobre ocio, reality show, estudiar de la forma más fácil, entretenernos en YouTube, etc. En el ámbito académico esta parcelación del conocimiento obliga a que no podemos considerar la presencia de “sabios”, ya que hoy cualquiera tiene alcance a todo; lo que existen son

expertos, que también son ignorantes, porque están reservados a su círculo estrecho, a su campo de actuación. Tomas Moro acuñó la palabra utopía como una forma de aspirar a la felicidad en un estado ideal que se vinculaba así a un sitio fijo y gobernado por una persona sabia y benévola (Alonso y Cortes-Ramírez, 2023); este concepto se nos presenta, de esta forma, muy lejano en esta sociedad postdigital.

Vivir una sociedad postdigital es vivir como desigualdad que se esperaba inicialmente, con el acceso a las tecnologías digitales, se pudiera revertir, ofreciendo mayores posibilidades sociales, pero ha sucedido todo lo contrario. Con la llegada de las nuevas dinámicas digitales se ha desatado un nuevo riesgo de la desigualdad y la exclusión social. El riesgo de la división social en dos grupos de personas, los que están cómodos en su ignorancia y no quiere salir de su “mundo digital” y los que tienen el control, las expertas que poseen el conocimiento productivo y que controlan el nuevo modelo económico. El riesgo para no estar preparados a tomar decisiones colectivas, para afrontar problemas, la ignorancia sobre los problemas de este tipo que son globales y sus consecuencias, es un riesgo especialmente importante. El papel del individuo está en riesgo. Esta corresponsabilidad la observamos porque hay temas de interés social que se dejan a consideración de cada individuo, de cada conciencia personal. La sociedad postdigital fomenta este individualismo y, por otro lado, el individuo pierde su protagonismo y se hace prescindible, porque el saber productivo está en manos de grandes temas colectivos. Este es el peligro de que cualquier individuo pueda difundir sus ideas dejándolas expuestas a que puedan llegar a las masas, sin ningún tipo de filtro ni verificación. Concluye Brey et al. (2009) sobre si la idea de la sociedad del conocimiento no nos está dirigiendo en realidad hacia lo contrario, hacia la sociedad de la ignorancia que además diluye cada vez más al individuo. Partimos de la diferencia entre información y conocimiento, en la que la información en general y completamente la sobreinformación a la que nos vemos sometidos hoy en día no conlleva siempre necesariamente más conocimiento ni la creación de más saberes. La sociedad actual se caracteriza por el aumento de su “no saber”, es decir, de lo desconocido (Innerarity, 2022). El papel de la ciencia contribuye mucho a aliviar el saber, pero, a la vez, también contribuye a ampliar la parcela de lo que no conocemos. Primero porque, cuanto más conocemos, más conscientes somos de lo que no conocemos; segundo, porque el saber no es saber acumulativo, sino que es un saber problematizador, es decir, cada nuevo saber problematiza lo anteriormente conocido. Tenemos acceso a muchísima información que la mayoría de ella es de segunda mano; conocemos mucho, pero conocemos a través de otros. Esa falta de experimentación también lleva al desconocimiento en este contexto de sobreinformación, conocimiento de segunda mano y, en definitiva, desconocimiento. Es importante distinguir donde está el conocimiento, pero sobre todo aprender a distinguir donde no está, aprender a vivir con este conocimiento y la incertidumbre que produce.

Vivir una sociedad postdigital es comprometerse a ayudar a la ciudadanía a tener una visión general de las cosas, e indicar además lo que es importante, lo que no es relevante y nos lleva a la confusión. Para capacitarnos para la sociedad del desconocimiento, la educación debe ayudarlos (Brey et al., 2009). En primer lugar, la construcción de la confianza, no podemos limitarnos a saber únicamente lo que podemos aprender por experiencia propia, por lo que debemos confiar en los saberes provenientes de contextos educativos formales y no formales, la configuración de esa red de confianza. En segundo lugar, el pensamiento propio, una confianza que debe ser revisada; todo lo que nos llega de la red de confianza de alguna manera debe pasar este filtro de pensamiento crítico propio para configurar nuestras propias disposiciones cognitivas. En tercer lugar, la educación para contextos de incertidumbre, aprender a vivir en un contexto de

desconocimiento, enseñar que vamos a vivir en un mundo donde va a haber muchas cosas que no se van a saber y que no sabemos si se van a poder saber en un momento determinado. La educación debe enseñar a vivir en circunstancias que no se puede saber todo, dispuestos a un “ensayo y error”, donde la relación con nuestro propio conocimiento tiene que ser de mayor modestia (Brey et al., 2009). Para gestionar toda esa incertidumbre desde el desconocimiento, debemos hacer un parón y profundizar en todas las cosas que no sabemos para así poder gestionarlo desde el conocimiento. No somos conscientes del capitalismo de vigilancia, o la economía de la atención; esto genera dinero consiguiendo captar nuestra mirada y nuestro tiempo, es un modelo de negocio que depende que instalemos sus aplicaciones para tener un puesto de vigilancia de nuestras vidas. Brey et al. (2009) nos hablan de la incultura que describe mejor las problemáticas sociales políticas, la participación democrática se cuestiona. El múltiple crecimiento de la producción de información es mucho mayor que las posibilidades que tiene el individuo para procesarla. La ciudadanía tiene que decidir democráticamente sobre el proceso precisamente complejo y, por ello, se plantea que se hagan esfuerzos para preparar y formar a la ciudadanía, para que pueda hacer frente a su responsabilidad en cuanto a sus decisiones políticas y de voto ya que, frente a la creciente obsolescencia cognitiva, poco pueden hacer a largo plazo la mejora de la alfabetización de la población (Brey et al., 2009; Sundberg, 2023).

2.3. Un espacio transparente e invisible

La sociedad de la transparencia no nace con la sociedad digital, sino que se origina en el siglo XVIII cuando ante la hipocresía de la sociedad de aquella época, sociedad teatralizada Rousseau exige la revelación del corazón de los hombres, con total sinceridad (Da Silva Façanha, 2023). Esta dictadura del corazón, como la llama Han (2015), anuncia el cambio de paradigma de la sociedad teocrática a una sociedad disciplinaria donde la moral y la razón “social” se impone sobre Dios como medida de la verdad. Esta revelación del corazón de los hombres con total sinceridad se consigue mediante la ecuación de transparencia, representado en el imperativo categórico “nunca hagas ni digas nada que no pueda oír y ver el mundo entero”. Reflexionar sobre la sociedad de la transparencia y la invisible, nos lleva a analizar a dos autores: Daniel Innerarity y Byung-Chul Han. Innerarity, que proviene de la tradición política progresista, analiza este proceso social desde una óptica cercana a la política, usando las Ciencias Sociales para describirlo analizarlo y diagnosticarlo con el fin de poder reconfigurar la sociedad. Han (2015) nos avisa de este suceso en donde él habla de la masa de datos de información, la cual, no puede competir con la teoría, ni suplantarla, ni sus modelos negativos, entendiendo estos en su forma teórica a las ceremonias que distinguen a los iniciados de los no iniciados (Innerarity, 2013). En cuanto a los conceptos exclusivos del filósofo coreano, nos remarca durante toda la obra que las cosas se hacen transparentes cuando abandonan cualquier negatividad, que engloba lo extraño, la duda, la oscuridad, lo desconocido, el secreto, todo lo que no es claro, lo que no es visible, lo que no es transparente; la sociedad positiva no permite lagunas de información, ni de visión, quiere saber y tener todo a la vista, coartando nuestra libertad y privacidad. Esta positividad busca eliminar cualquier aspecto negativo en el lenguaje, individuos, imágenes, información y política para acelerar la comunicación y controlar el pensamiento crítico. A pesar de ello, la naturaleza humana necesita mantener aspectos ocultos, luces y sombras, mientras que solo las máquinas pueden ser completamente transparentes (Han, 2015), la sociedad de la transparencia es “carente de negatividad” (Han, 2015).

Vivir una sociedad postdigital es vivir un cambio de paradigma que anuncia la anulación de toda negatividad, por acelerar los procesos de formación de capital. En la actualidad la casa transparente es la casa perforada por los cables visibles e invisibles, corrupta por el viento digital. Esta metáfora genera la idea de putrefacción, pues no busca la pureza del corazón del ser humano (como podría inspirarnos el planteamiento teocrático), sino que lleva implícita la intención neoliberal de mercantilizar hasta el último ámbito de su existencia a través de la “exhibición pornográfica”, no tiene latidos, no tienen corazón. En esta sociedad Han (2015) introduce la “posprivacidad” porque, a través de ella, se busca la transparencia abandonando la esfera privada, etiquetada, ingenua; para él su práctica exige un desnudamiento mutuo ilimitado que es totalmente perjudicial para el placer. El término puede ser real, pero tiene algunos errores; el primero, es que el ser humano no es transparente ni para sí mismo, solo hay que fijarse en la teoría de Freud que menciona Han, del “ello”, el “yo”, y el “superyó” en la que el “ello” siempre permanece oculto. El segundo es que no se podría poner en práctica, lo que lo que no se ve; una persona que nos llama la atención y hace que nos relacionemos con ella. Para Han (2015) es imposible establecer una transferencia interpersonal ya que vivimos momentos de aceleración en nuestra sociedad que se está volviendo cada vez más desvergonzada y desnuda. Las personas tenemos derecho al secreto, a la máscara y al enigma. La evidencia quita el encanto de estas cosas y las hace evidentes y expuestas al mundo. Para introducir el procedimiento que dan a las personas una sensación de dominio y control, la sociedad sigue siendo una sin espacio público y de hiperinformación, de opinión mediática, una tendencia a la despolitización camuflada con el peso de atención al escándalo. En cuanto al automatismo y la personalidad Innerarity (2013) utiliza el término de sociedad invisible como otra forma de observar la realidad social. Sitúa, por un lado, la idea de la filosofía como nueva forma de espionaje y, por otra, que la mirada crítica sobre la sociedad contemporánea. En esta primera parte se trata la confrontación y la tarea intelectual que conlleva romper con lo previsible. Al filósofo se presenta con el papel de espía y tiene la función de tener que sospechar que, tras lo visible, se esconde algo invisible. En esta sociedad donde se sospecha de todo, la excepción es la confesión libre y voluntaria de la verdad ya que el mayor engaño es eso que notamos como normal y previsible. La personalidad es salir del automatismo de la rutina, aquí aparece el sacar a la luz lo escondido, y construir del conocimiento crítico en su totalidad, desde la atención, la distancia y la teoría.

Vivir una sociedad postdigital es comprometerse a ser precavido en el contexto más seguro de la evolución humana, con una mayor calidad y cantidad de vida pero, sin embargo, donde más insegura se siente. Innerarity (2013) establece que esta inseguridad procede de la imposibilidad para controlar de forma individual los agentes externos, por ello, poseemos una razón insuficiente del miedo. A mayor inseguridad percibida, una mayor seguridad reivindicamos. Nunca estamos lo suficientemente seguros o protegidos. Nuestros temores provocan esa inseguridad, por tanto, nace una nueva figura social que se denomina individuos precavidos, la cual, trata de estabilizar la inseguridad perceptible ante un bombardeo constante de información que, en determinadas ocasiones, es utilizada en nuestra contra con intención manipuladora por agentes externos. Innerarity (2013) lanza una pregunta que, a modo resumen, dice: ¿somos una sociedad débil o somos una sociedad fuerte? Tanta inseguridad conlleva asegurar todo aquello que podemos imaginar, para reducir los riesgos y temores que la sociedad actual posee; el incremento de esta inseguridad siempre ha sido el resultado de la innovación y la experimentación humana, algo que es importante y que no podemos perder riesgos (García, 2023).

2.4. Un espacio de fluidos de control

No somos libres en el mundo digital, ya que estamos rodeados de vigilantes al vivir en una estructura panóptica, donde todas las personas nos vigilamos. Estamos interconectados e hipercomunicados y ¿qué es lo que ocurre? Esta hipercomunicación es la que nos conduce hacia la transferencia. Los moradores digitales, panóptico digital, al abrirse llegan a sentirse parte de este y quieren que se mantenga. La consumación de lo que denominamos la sociedad-control se produce cuando los individuos, sin obligación ninguna, se exhiben de forma voluntaria en busca del capital atención, sacrificando en la mayoría de los casos la libertad individual, perdiendo esa libertad individual que nos lleva hasta la uniformidad, hacia la transparencia, que sólo tiene lugar donde hay desconfianza.

Vivir una sociedad postdigital es vivir el panóptico digital. Los moradores digitales nos convertimos en víctimas y electores de este panóptico. Bauman (2022) en *Tiempos líquidos* reflexiona sobre el cambio de la sociedad sólida a la líquida a través del análisis de cinco conflictos sociales: el miedo, los refugiados, el nexo entre poder y política, la ciudad y la utopía crítica y educación (Jandrić, Escaño, y Mañero, 2023), donde el miedo es el hilo conductor. Presenta una sociedad que lo abarca todo, una sociedad de la incertidumbre en la que se han desmantelado fronteras con la llamada a la globalización que ha resultado como una “globalización negativa” a merced de fuerzas del mercado que no controla. Esto lleva a sentimientos que van desde la indefensión a sentirse vulnerable a la búsqueda de protección por sus propios medios. El proceso de transformación que están viviendo las sociedades contemporáneas, de una fase sólida a otra líquida, es fruto de ser incapaz de asumir los profundos y volátiles cambios de las realidades sociales actuales.

Vivir una sociedad postdigital es vivir con miedo. En la sociedad líquida se da paso a la libertad de vida en la búsqueda de la anhelada seguridad total, así que la pérdida de derechos supone una ruptura con los objetivos que se han perseguido, siempre por la humanidad (McLuhan y Powers, 2020). El ser humano siempre va a querer más (Castells y Kumar, 2014), somos individualistas porque le tenemos miedo a los golpes del destino, a ser cada vez más vulnerables; el miedo estructura nuestra sociedad, que se ha criado “entre algodones” pero que, a la hora de la verdad, no tienen una amenaza real y que anhela esa seguridad total. Del miedo pasamos a la necesidad de seguridad total, que nos hace más vulnerables que nunca (Aguilera, 2023); este sistema va a atentar contra las libertades civiles y que se terminan perdiendo también las generaciones venideras. El proceso ya no se percibe con el optimismo radical de antaño, pero se habla de una amenaza del cambio que se extiende en todo lo que ya conocemos. Las ciudades antiguamente diseñadas como refugio de peligros exteriores, se ha convertido en su principal fuente de riesgo, el diseño de la ciudad ha evolucionado a edificio fortificado, en busca de la seguridad personal, donde el rico y poderoso busca aislarse de las partes consideradas problemáticas de su entorno y no quiere saber nada de las necesidades de su comunidad, ya que sus intereses son más globales. La búsqueda de esta separación dentro de la misma ciudad llega incluso a formar pequeños guetos, donde el que tiene posibilidades de huir de su entorno peligroso lo hace hacia lo más seguro. Esto ha producido el desarrollo de dos fenómenos que coexisten en ella y que están reflejados en su configuración; por un lado, la misofobia que hace referencia al miedo a mezclarse socialmente con personas diferentes, aunque pertenezcan a nuestra misma comunidad y, por otra parte, la misofilia que hace referencia al gusto al deseo a la propensión por mezclarse con personas distintas. Cuanto más tiempo pasen los individuos en compañía de otros con los que poder socializar, más prioridad existe de que se desarrollen

significados comunes, modos de convivencia agradables, que sean capaces de vivir en armonía con la diferencia y beneficiarse de la variedad de estímulos y oportunidades.

Vivir una sociedad postdigital es comprometerse con una sociedad crítica y competente. Bauman (2022) plantea tres figuras metafóricas, la primera la figura del guardabosque, asociada a la postura premoderna de la concepción del mundo, encargado de preservar y defender el equilibrio natural de las cosas y se basa en la creencia de que todo es mejor cuando no se toca. Es el experto generador de utopía y su propia concepción le lleva a pensar quem a través de sus cuidados sus ideas y sus cambios sobre el terreno, ayuda a avanzar, a progresar y a conseguir una sociedad mejor. La tercera figura que es a la que achaca este fin de la utopía por su auge en los tiempos que vivimos ahora, líquidos, que sería la figura del cazador a quien le da igual el equilibrio, individualista. No tiene el cazador una utopía como fin, sino que sería la propia cacería que vive la utopía en sí misma. Para Bauman (2022) todos seríamos cazadores; estar a la caza constante deja muy poco margen para la solidaridad y para, desde una visión de jardinero, construir una sociedad mejor para las generaciones futuras. Se han caído las viejas certezas, hay que apostar por una dedicación que sea crítica, competente. Caídas las viejas certezas y, en lugar de buscar desesperadamente otras certezas a las que agarrarse, debemos reflexionar sobre a qué nos debemos agarrar ahora y cómo entendemos que hay que apostar por una educación, tanto en espacios educativos formales como no formales, que cuestione la realidad, que sea crítica, que se asiente en el diálogo, el consenso, el pensamiento crítico (Escaño, 2023).

2.5. Espacios del vacío, la indignación y la decepción

Los dos autores presentes aquí son clave para el entendimiento de la sociedad de la decepción, el vacío y la indignación. Lipovetsky con sus textos *La era del vacío* (1983) y *La Sociedad de la Decepción* (2006); y, Han con *La Sociedad de la Transparencia* (2013). Han nos muestra las características de las personas de la sociedad de la indignación. Contextualizando todas las sociedades se trata de una manera más o menos explícita del sistema capitalista, como una mano invisible que repercute de manera directa en todo lo que nos rodea, un sistema que nos ha traído hasta el paradigma en el que nos encontramos ahora y del que a priori es complicado salirse. Este subyace durante toda la obra con el tema de la globalización, la seducción de la era consumista, los mercados. El capitalismo funciona como una especie de gatillo que disemina, normaliza y exalta pensamientos liberales desde el punto de vista económico, arte, literatura, del sexo. Para Lipovetsky (1983) la consecuencia del capitalismo es individualismo y personalización.

Vivir una sociedad postdigital es vivir del narcisismo. Lipovetsky (1983), con respecto al narcisismo, habla de una serie de máscaras, que son la referencia a lo cívico y, en el caso de desenmascaramiento, se relaciona con Han (2013), en el sentido de que el individuo narcisista de la actualidad se exhibe en las redes sociales en ese espacio o esa sociedad íntima que crea, en la que no hay confrontación, todo es agradable y no existe la posibilidad de cambio. Han (2013) sobre la sociedad de la transparencia ha sometido al capitalismo a una aceleración donde todo se uniformiza, porque todas las diferencias se disipan, desaparecen y es la sociedad de lo igual; sin embargo, se diferencia con respecto a Lipovetsky (1983) porque en ese afán narcisista por llamar la atención y hacerse publicidad, busca separarse, diferenciarse de los demás y entonces podríamos hablar de una hiperpersonalización. Por otra parte, con respecto a la política, el desinterés por las causas comunes, motivado por el individualismo; y, en el caso del filósofo coreano, nos

habla en la sociedad del control de la desconfianza hacia la política, ya que la práctica del poder, en ocasiones, conlleva a esconder determinadas acciones y al exigir la transparencia, la confianza que está a medio camino entre el saber y no saber: exigimos la transparencia y por tanto nace la desconfianza. Respecto al consumo de la conciencia el centrarse en el yo, en el caso de Han, lo lleva hasta el límite en la sociedad de la exposición en la que el individuo no puede disociarse de sí mismo. La descripción del individuo narcisista, la hiper inversión en el “yo” y la auto seducción son la consecuencia directa de una era de consumo dominada por la propiedad privada y seducción de lo material, apoyada por la pérdida de sentido de la continuidad histórica. El individuo piensa en el presente y demuestra una crisis de confianza en lo público. Se pasa de ser homo politius a homo psicologicas y, para rendir cuentas a ese “yo”, no solo se consume lo material, sino que existe un consumo de conciencia (yoga, taichi), que no es sino la salida hedonista del bucle de una sociedad estresada. Lipovetsky (1983) menciona que existe una tendencia a la destandarización del individuo y una búsqueda de ser genuinos y únicos, de competir unas personas contra otras, de ser los mejores. Se premia la naturalidad, dice, porque las máscaras simbolizan lo anterior, lo cívico. Ahora queremos ser incívicos y expresarlo todo. No obstante, el autor explica que, dentro de esa exacerbación del yo, no hay cabida para la expresión emocional. Se busca la autorrealización del superyó para generar la envidia y reina la competencia entre los individuos. El autor explica que el narcisismo impide el enraizamiento del individuo, el compromiso y la pertenencia al colectivo lo que provoca individuos insonorizados (literalmente, con sus auriculares ajenos a lo que ocurre en el exterior) con desórdenes psicológicos intermitentes, trastornos de carácter y finalmente con un vacío interior que deriva en ansiedad, estrés e insatisfacción constante. En palabras del autor: “fundado en la combinación incesante de posibilidades inéditas, el capitalismo encuentra en la indiferencia una condición ideal para su experimentación, que puede cumplirse así con un mínimo de resistencia” (Lipovetsky, 2016, p.43).

Vivir una sociedad postdigital es comprometerse contra la personalización, el hiperindividualismo y la masificación de la información, factores que explican esa deserción de valores e ideales por parte de las ciudadanía actuales. Cada persona se encierra en un filtro burbuja específico, alimenta su “cerebro hambriento” con un tipo u otro de contenidos. El autor plantea que todos los gustos y todos los comportamientos presentes pueden escogerse: todos cohabitan sin excluirse. Sin embargo, tal multiplicidad de opciones e identidades lleva a los individuos a un plano social caracterizado por la indiferencia, la apatía, el desencanto y la inmovilización. Estas aptitudes atacan de forma directa a las colectividades, movimientos sociales, lucha y activismo político. En conclusión, dicha apatía y sinsentido social es contrarrestado por medio de la realización personal, espontaneidad y placer hedonista, dinámicas del paradigma posmoderno.

3. Conclusiones o consideraciones finales

El concepto de postdigital, situado alrededor de todos nosotros (Jandrić et al, 2019), que se desarrolló en la música (Cascone, 2000) y en el arte visual (Mitchell, 2002), supone hoy en día una realidad social en la que vivimos, dentro de una sociedad interconectada por nodos, sociedad red que migró de lo digital a lo postdigital (Cascone y Jandrić, 2021). La situación descrita ha mostrado nuestra sociedad postdigital desde la perspectiva de un espacio de incertidumbre, de ignorancia y desconocimiento, de lo transparente e invisible, de fluidos de control, de vacío, de indignación y de la decepción. En este artículo se ha indagado en aspectos, dentro de nuestra sociedad postdigital actual, que nos llama

a hacer una reflexión, sobre qué retos educativos para contextos formales y no formales se afrontan desde estos cinco enfoques:

El reto educativo en una sociedad caracterizada por la incertidumbre, en constante cambio por factores impredecibles: sociales, económicos, tecnológicos y políticos, es preparar a la ciudadanía mediante el desarrollo de la conciencia global en habilidades de adaptación y la resolución de problemas, interdisciplinariedad frente a problemas complejos, intercreatividad e innovación. 2. Desde el espacio de la ignorancia y el desconocimiento, el reto educativo es alfabetizar en el uso efectivo de las tecnologías digitales, cultivando habilidades de comunicación, fomentando la curiosidad y el aprendizaje constante, desde la ética y la ciudadanía responsable. 3. Desde el espacio transparente e invisible, asumir el reto de educar en el compromiso a ser precavido ante la inseguridad y el bombardeo de información, asumiendo la privacidad y seguridad en línea, la ética, la conciencia de la huella digital y la necesidad de un acceso equitativo a las tecnologías digitales. 4. El reto educativo de los "fluidos de control" conlleva educar mediante el diálogo, la crítica constructiva y el consenso, en un mundo en constante cambio, promoviendo la autonomía, gestionando la diversidad de estudiantes, estimulando la creatividad y adaptando métodos de evaluación efectivos. 5. El reto de educar desde los espacios del vacío, la indignación y la decepción, debe enfocarse en la participación cívica, mediante una cultura participativa y la búsqueda de soluciones para reducir la desigualdad, empoderando a las personas para que utilicen las tecnologías digitales de manera reflexiva y constructiva, para que encuentren significado y propósito en un mundo saturado de distracciones digitales.

Agradecimientos y financiación

Grupo de Investigación SMEMIU (Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED) y Escuela Internacional de Doctorado (Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED).

Referencias

- Aguilera, O. (2023). La ciudad en la era de la sociedad red. *EDUWEB*, 17(2), 24-31. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.02.2>
- Alonso, J. C. G., y Cortes-Ramírez, E.-E. (2023). La translación en “Utopía” de Tomás Moro: un análisis desde la retórica cultural. *Castilla: Estudios de Literatura*, 14, 295-312. <https://doi.org/10.24197/cel.14.2023.295-312>
- Bauman, Z. (2012). *Vida de consumo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2022). *Tiempos líquidos: Vivir en época de incertidumbre*. Grupo Planeta Spain.
- Bauman, Z. (2023). *Daños colaterales: Desigualdades sociales en la era global*. Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Brey, A., Innerarity, D., y Mayos, G. (2009). *La sociedad de la ignorancia y otros ensayos*. Libros infonomía.

- Cascone, K. (2000). The Aesthetics of Failure: “Post-Digital” Tendencies in Contemporary Computer Music. *Computer Music Journal*, 24(4), 12-18. <https://www.jstor.org/stable/3681551>
- Cascone, K., & Jandrić, P. (2021). The Failure of Failure: Postdigital Aesthetics against Techno-mystification. *Postdigital Science and Education*, 3(2), 566-574. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00209-1>
- Castells, M., y Kumar, M. (2014). A conversation with Manuel Castells. *Berkeley Planning Journal*, 27(1). <https://doi.org/10.5070/BP327124502>
- Da Silva Façanha, L. (2023, 31 enero). *Educação e filosofia em Rousseau na perspectiva teatral*. <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/4611>
- D’Andrea, F., y Galantino, M. G. (2023). *Multidimensional risks in the XXI century*. EGEA.
- Escaño, C. (2023). Educación Postdigital: un enfoque desde la pedagogía crítica y mediática para un contexto post-COVID19. *Revista Mediterránea De Comunicación*, 14(2), 243–257. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.23899>
- Fernández-Ardèvol, M., y Ribera-Fumaz, R. (2022). The Network Society Today. *American Behavioral Scientist*, 67(7). <https://doi.org/10.1177/00027642221092800>
- García, M. L. (2023). *El desafío digital: informarse, pensar y decidir libremente en la era cibernética*. Ediciones Granica, S.A.
- Han, B. (2013). *La sociedad de la Transparencia*. Herder Editorial.
- Han, B. (2015). *The burnout society*. Stanford University Press.
- Innerarity, D. (2012). The future and its enemies: In *Defense of Political Hope*. Stanford University Press.
- Innerarity, D. (2013). *The democracy of knowledge*. Bloomsbury Publishing USA.
- Innerarity, D. (2022). *La sociedad del desconocimiento*. Batiscafo.
- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J. y Hayes, S. (2019). Postdigital science and education, *Educational Philosophy and Theory*. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social*, 2, 11-21. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2019.i02.01>
- Jandrić, P., Escaño, C., & 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>
- Jopling, M. (2023). The Postdigital School. In: Jandrić, P. (eds) *Encyclopedia of Postdigital Science and Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-35469-4_24-2
- Kortava, S. (2023). Towards a New Modern Ulrich Beck’s Views on the Transformation of Modern Society. *Political Sciences, Sociology, Psychology*, 19. <https://doi.org/10.52340/sou.2023.19.47>

- Lipovetsky, G. (1983). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2006). *La sociedad de la decepción*. Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2016). *De la ligereza*. Anagrama.
- Malik, A., Bashir, F., y Mahmood, K. (2023). Antecedents and consequences of misinformation sharing behavior among adults on social media during COVID-19. *Sage Open*, 13(1). <https://doi.org/10.1177/21582440221147022>
- McLuhan, M., y Powers, B. R. (2020). *La aldea global: Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Editorial Gedisa.
- Mitchell, R. (2002). The Postdigital Membrane: Imagination, Technology and Desire. *Leonardo*, 35(3), 337-338. <https://doi.org/10.1162/leon.2002.35.3.337b>
- Padilla Caballero, A. M. (2023). La globalización como causa de divergencia cultural. *Reforma Siglo XXI*, 29(113), 58-61. <https://reforma.uanl.mx/index.php/revista/article/view/50>
- Sundberg, L. (2023). Towards the Digital Risk Society: A review. *Human Affairs*, 34(1), 151-164. <https://doi.org/10.1515/humaff-2023-0057>

Reading beyond the imagery: interpreting the art of Tengenenge sculpture community

Más allá de la imagen: interpretando el arte de la
comunidad escultórica de Tengenenge | Lendo além
da imagem: interpretando a arte da comunidade
escultórica de Tengenenge

SOLOMON IMBAYAGO · imbayagos10@gmail.com
GREAT ZIMBABWE UNIVERSITY · ZIMBABWE

 <https://orcid.org/0009-0004-8023-4743>

ATTWELL MAMVUTO · amamvuto@gmail.com
UNIVERSITY OF ZIMBABWE · ZIMBABWE

 <https://orcid.org/0000-0003-2644-338X>

SEKE KATSAMUDANGA · skatsamudanga@arts.uz.ac.zw
UNIVERSITY OF ZIMBABWE · ZIMBABWE

 <https://orcid.org/0009-0008-2616-3138>

PETER KWAIRA · pkwaira@education.uz.ac.zw
UNIVERSITY OF ZIMBABWE · ZIMBABWE

 <https://orcid.org/0009-0009-8450-2553>

Recibido · Recebido · Received: 16/05/2024 | Aceptado · Aceito · Accepted: 02/09/2024

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2024.i12.03>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA.
Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social · ISSN 2603-6681

Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article: Imbayago, S., Mamvuto, A., Katsamudanga, S., & Kwaira, P. (2024). Reading beyond the imagery: interpreting the art of Tengenenge sculpture community. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 12, 55-69. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2024.i12.03>

Abstract:

Zimbabwean visual art has significantly metamorphosed from the pre-colonial era to the present day. Within this period of development, Tengenenge Art Centre has been one of the steadiest visual

art centres that witnessed the evolution of Zimbabwean stone sculpture up to the contemporary era. This paper explores the visual imagery at Tengenenge Art Centre in the context of stone sculpture in Zimbabwe and its interface with African indigenous knowledge systems. Through a combination of visual analysis and ethnographic research, the paper illuminates how these sculptures serve as conduits of history, identity, and socio-economic realities, ultimately illustrating their enduring relevance in contemporary discourse on African art and cultural heritage. Situated within the cultural and socio-political context of Zimbabwe, the sculptures from Tengenenge are analyzed not merely as static forms, but as dynamic expressions laden with deeper meanings and narratives. By delving into the symbolism, techniques, and cultural significance embedded in these sculptures, this study aims to uncover the layers of interpretation that enrich our understanding of Tengenenge art. Data were generated through a series of interviews with purposively selected sculptors, analysis of their work, and observation of the artists in practice. The findings reveal that Tengenenge sculpture community has a rich cultural heritage that is inspired by indigenous knowledge systems and African imagery. Because of cultural diversity among the artists, the sculpture has no overall common visual language. Therefore, Tengenenge is a valuable resource centre for the understanding of social, cultural, and spiritual parameters of Sub-Saharan African aesthetics.

Keywords:

Aesthetics. Heritage. Sculpture. Visual culture. Visual metaphor. Visual imagery.

Resumen:

El arte visual de Zimbabue ha experimentado una transformación significativa desde la era precolonial hasta la actualidad. Durante este período de desarrollo, el Centro de Arte Tengenenge ha sido uno de los espacios de arte visual más estables, siendo testigo de la evolución de la escultura en piedra zimbabuense hasta la era contemporánea. Este artículo explora la imaginería visual del Centro de Arte Tengenenge en el contexto de la escultura en piedra en Zimbabue y su interacción con los sistemas de conocimiento indígena africano. A través de una combinación de análisis visual e investigación etnográfica, el artículo ilumina cómo estas esculturas funcionan como vehículos de la historia, la identidad y las realidades socioeconómicas, ilustrando en última instancia su relevancia duradera en el discurso contemporáneo sobre el arte y el patrimonio cultural africano. Situadas dentro del contexto cultural y sociopolítico de Zimbabue, las esculturas de Tengenenge no se analizan simplemente como formas estáticas, sino como expresiones dinámicas cargadas de significados y narrativas más profundas. Al profundizar en el simbolismo, las técnicas y la relevancia cultural incrustados en estas esculturas, este estudio busca desentrañar las capas de interpretación que enriquecen nuestra comprensión del arte de Tengenenge. Los datos fueron generados mediante una serie de entrevistas con escultores seleccionados intencionalmente, el análisis de sus obras y la observación de los artistas en su práctica. Los hallazgos revelan que la comunidad escultórica de Tengenenge posee un rico patrimonio cultural inspirado en los sistemas de conocimiento indígena y la imaginería africana. Debido a la diversidad cultural entre los artistas, la escultura no presenta un lenguaje visual común generalizado. Por lo tanto, Tengenenge es un valioso centro de recursos para comprender los parámetros sociales, culturales y espirituales de la estética africana subsahariana.

Palabras clave:

Cultura Visual. Estética. Escultura. Imaginario visual. Metáfora visual. Patrimonio.

Resumo:

A arte visual do Zimbábue passou por uma transformação significativa desde a era pré-colonial até os dias de hoje. Durante esse período de desenvolvimento, o Centro de Arte Tengenenge tem sido um dos espaços de arte visual mais estáveis, testemunhando a evolução da escultura em pedra do Zimbábue até a era contemporânea. Este artigo explora a imagética visual do Centro de Arte Tengenenge no contexto da escultura em pedra no Zimbábue e sua interface com os sistemas de conhecimento indígena africano. Por meio de uma combinação de análise visual e pesquisa etnográfica, o artigo ilumina como essas esculturas funcionam como veículos da história, identidade e realidades socioeconômicas, ilustrando, em última instância, sua relevância duradoura no discurso contemporâneo sobre arte e patrimônio cultural africano. Situadas no contexto cultural e sociopolítico do Zimbábue, as esculturas de Tengenenge não são analisadas apenas como formas estáticas, mas como expressões dinâmicas carregadas de significados e narrativas mais profundas. Ao aprofundar-se no simbolismo, nas técnicas e na relevância cultural incorporados nessas esculturas, este estudo busca desvendar as camadas de interpretação que enriquecem nossa

compreensão da arte de Tengenenge. Os dados foram coletados por meio de uma série de entrevistas com escultores selecionados intencionalmente, análise de suas obras e observação dos artistas em sua prática. Os resultados revelam que a comunidade de escultura de Tengenenge possui um rico patrimônio cultural inspirado em sistemas de conhecimento indígena e na imagética africana. Devido à diversidade cultural entre os artistas, a escultura não apresenta uma linguagem visual comum e generalizada. Portanto, Tengenenge é um valioso centro de recursos para a compreensão dos parâmetros sociais, culturais e espirituais da estética africana subsaariana.

Palavras-chave:

Estética. Patrimônio. Escultura. Cultura visual. Metáfora visual. Imaginário visual.

...

1. Introduction

The development of visual imagery in Zimbabwe cannot be discussed without mentioning Tengenenge Art Centre. Established in 1966 by Tom Bloomfield after Ian Smith's (former Prime Minister of Southern Rhodesia) Unilateral Declaration of Independence (UDI) in the then Federation of Southern, Northern Rhodesia and Nyasaland. Tengenenge Art Centre, located in the Guruve District of northern Zimbabwe, was a community of people from Zimbabwe, Zambia, and Malawi. This was due to the Federation of Rhodesia and Nyasaland from 1953 to 1963 which allowed free movement of people across the three states of the Federation. The community has become a hub of contemporary African art and visual culture, attracting local and international artists and collectors (Chikukwa, 2013; Zimoyo, 2020; Smith, 2023). Later on, inhabitants from Mozambique and Angola came to Tengenenge due to its fame and proximity. According to Chikukwa (2013), Tengenenge art is considered to be a movement in its own right due to the cultural and aesthetic parameters of style, form, and approach to the subject that are unique in the art world. It reflects Sub-Saharan African cultural epicentre due to its multi-cultural historical origins.

Interpreting the art of sculpture in communities is essential for preserving cultural heritage, fostering education, and stimulating public engagement (Rochovská & Švábová, 2023). Sculptures serve as historical records and symbols of cultural identity, while their interpretation educates the public about artistic techniques and encourages critical thinking (Rochovská & Švábová, 2023). Studying Tengenenge Art Centre through the interpretation of its sculptures is essential for understanding how this unique institution preserves cultural heritage, educates the public, and engages the community. Researching Tengenenge sculptures reveals how historical narratives are presented, which fosters emotional and intellectual enrichment, and drive economic and social development. By analysing interpretive practices at the center, scholars can uncover innovative methods for public art, support artists, and promote inclusivity. These studies not only highlight Tengenenge's role in cultural preservation and community building but also provide valuable insights for future public art projects and educational strategies. Therefore, this study delves into the visual imagery found in the stone sculptures at Tengenenge Art Centre, interpreting these artworks in the framework of Zimbabwean artistic traditions. Two research questions have been developed to explore this main objective, and they are as follows:

- What is the nature of contemporary visual art narratives and visual culture at Tengenenge sculpture community?
- What is the impact of Tengenenge sculpture community on contemporary African art and visual culture?

2. Theoretical basis

Tengenenge, which means the “beginning of the beginning” (Smith, 2023), is an art centre located in Guruve, along Zimbabwe’s Great Dyke. The area is located among infinite deposits of serpentine rocks which are used for stone sculpture (Zimoyo, 2020). The centre was established by Tom Bloomfield, a tobacco farmer and chrome miner in Southern Rhodesia (Zimbabwe). Bloomfield was inspired by a local sculptor, Crispin Chakanyuka, to start a stone sculpting community, benefiting from the huge serpentine deposits on his land. As a result, Bloomfield founded the art community and encouraged his employees to start sculpting. The centre’s art philosophy was expressionism drawing inspiration from indigenous cultural, mythical, and cosmological themes. The sculptors produced and exported high quality, original serpentine and spring sculptures. At the height of Zimbabwe’s liberation struggle for independence, Bloomfield left the art community under the care of a renowned sculptor Josiah Manzi. After independence in 1980, artists returned to Tengenenge and the art community increased significantly in number (Abraham, 2000) to over 300 by 2000. In 2007, Dominic Benhura, a fourth generation contemporary sculptor, became the director of Tengenenge and gained recognition for his exceptional work within the community and beyond. He developed a distinctive style characterized by fluid and elongated forms (Smith, 2023) often depicting human figures and animals, infused with a sense of movement and grace. Benhura’s innovative approach to stone sculpture garnered attention both locally and internationally, establishing him as one of Zimbabwe’s most renowned contemporary artists. This was transcended to the artists at the centre.

Dominic’s involvement in exhibitions and workshops helped promote Tengenenge’s artistic practices at a global scale and contributed to the recognition and appreciation of Zimbabwean stone sculpture as a whole. In addition to his artistic contributions, he served as a mentor and inspiration to younger artists within Tengenenge community (Smith, 2023). Later in 2020 Dominic handed over Tengenenge to the National Gallery of Zimbabwe, the main custodian of arts heritage in the country. This study contends therefore that Tengenenge sculpture community creates and presents contemporary visual narratives through its sculptures, and other artworks.

3. Research methodology

The study adopted a hermeneutic phenomenology research design (Fuster, 2019) as it focused on artists’ lived experiences of visual art narratives and visual culture at Tengenenge art community. Thus it adopted an interpretive discourse (Wiesner, 2021) positioning the researchers to reflect upon the perspectives of the sculptors toward contemporary visual culture in Sub-Saharan Africa. The sculptors were typical participants who had experience and knowledge about Tengenenge community’s visual culture. The artists offer insightful perspectives on their visual imagery, which helped to create a more inclusive and nuanced understanding of visual culture. Their work provided a window to the rich and diverse cultural heritage of Zimbabwe, and it demonstrated the powerful role that art can play in shaping and communicating cultural values. The curator cum-administrator was conveniently selected because of the domicile of visual practice and the visual culture of the sculpture community.

Ten sculptors were purposively selected from the community. The selected sculptors are actively involved in the generation of aesthetic ideas in their works of art. These were information-rich participants who have participated in national and international art

exhibitions. The curator cum-administrator, Augustine Mbilinyu, and also an artist in his own right, was purposively selected as a participant because of his day-to-day interaction with the sculptors. In addition, the study involved the analyses of sculptures as visual texts that are produced at the Centre.

Data were generated through in-depth interviews (Elhami & Khoshnevisan, 2022) with the selected artists and curator, visual analysis of their work, and observations of the sculptors. The interviews focused on the nature of the contemporary visual narratives and visual culture at the Centre as reflected by the sculptors, how they generate these narratives and visual culture, and how their art impact on the Sub-Saharan African visual aesthetics. Data collection also involved photographing the sculpture work and their subsequent analyses. This authority was given by the curator cum administrator at Tengenenge. Data were analysed using a hermeneutic data analysis strategy- organising dominant themes emerging from the data (Kublikowski, 2023). Interviews were transcribed and analysed using an indexing system in which units of meaning containing similar ideas on Tengenenge sculpture narratives and visual culture were organised into themes. The units were grouped into thematic labels (Naeem et al., 2023) which represented participants' perceptions about their visual art practices and impact on contemporary African visual aesthetics.

4. Results

From the study it emerged that Tengenenge sculpture community has a rich cultural heritage that is reflected in the art produced by the sculptors. Presented in Figure 1 is the general view of Tengenenge Art Centre.



Figure 1. General view of artworks at Tengenenge Art Centre. Source: Augustine Mbilinyu (2022).

There are several themes related to African aesthetics that emerged from the collected data.

The themes emerging from interviews, visual text analysis, and observations of artists are presented in Figure 2. The first theme is the connection between humans and nature, with sculptors blending human figures with animals or plants. The second theme is the spiritual world, featuring traditional Shona spirits, deities, and symbols. The sculptures also depict the passage of time through figures in motion or frozen in time in the third theme. The fourth theme is socio-political positionality, whilst the last theme covered gender and the power of women. These themes are discussed in detail in the subsequent sections.

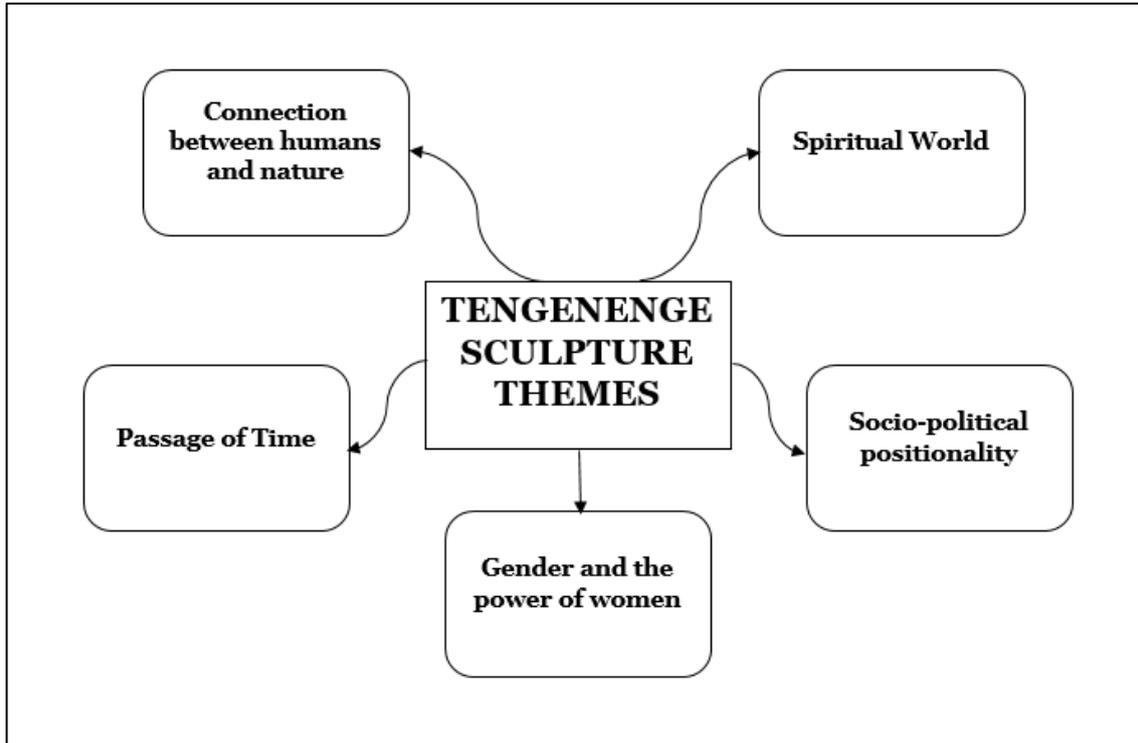


Figure 2. Themes that emerged from sculptures at Tengenenge Art Centre.

Gift Seda has this to say:

“The sculpture I produce, speaks of fundamental human experiences; experiences such as grief, elation, humour, anxiety, and spiritual search - and has always managed to communicate these in a profoundly simple and direct way that is both rare and extremely refreshing”.

Josiah Manzi:

“My source of motivation comes from my head as well as my stories. My style is always absurd, rather abstract in nature which requires the knowledge of the artist to interpret it. My themes in sculpture are all influenced by my religion and culture, I am a Chigure”.

Curator cum Administrator at Tengenenge:

“We mainly focus on the socio, economic, and political contexts. We generate visual narratives mainly by looking at current issues be they social, religious, or cultural, or even pandemics like COVID-19, or disasters like Cyclone Idai”.

4.1. Theme 1: Connection between humans and nature

Josiah Manzi reflects the interdependence between humans and the natural world in works like *The Tree of Life*, depicting human figures emerging from a tree to symbolize growth and life (Figure 3). Mbilinyu also explores human-nature relationships with sculptures like *The Hunter*, representing the complex balance between humans and animals, and incorporates recycled materials in pieces like *The Weaver* to signify transformation and new beginnings. Juja Tembo draws from Shona folklore, creating sculptures such as *The Snake Charmer* that blend human and animal forms to reflect traditional myths. Muhomba intertwines human figures with nature in works like *The Tree Woman*, exploring themes of unity and coexistence. Fernando Biriyo presents a whimsical take on similar themes with *Garden of Earthly Delights*, celebrating life's joys through fantastical elements. Finally, Ali Chitaro captures the essence of motion and stillness in sculptures like *The Moment*, depicting figures frozen in time to evoke introspection and contemplation. themes of exhibitions will be *Humans and the Environment*; and *Identity* which were all motivated by critical contemporary issues. The sculpture I produce, speaks of fundamental human experiences; experiences such as grief, elation, humor, anxiety, and spiritual search - and has always managed to communicate these in a profoundly simple and direct way that is both rare and extremely refreshing.



Figure 3. Family under a tree. Source: Augustine Mbilinyu (2022).

Muhomba's work shows human figures that are intertwined with natural forms, such as trees and plants. One example is titled *The Tree Woman*, which depicts a woman fused with a tree. Muhomba's work is often seen as a commentary on the relationship between humans and nature. Fernando Biriyo's sculptures are often similar to those of Muhomba, with their intertwined human and natural forms. However, Biriyo's work is much more whimsical and playful, and it includes humorous elements. For example, his sculpture *Garden of Earthly Delights* depicts a garden filled with fantastical plants, animals, and human figures. Biriyo's work is a celebration of life and all its joys and absurdities. Ali Chitaro's work show human figures in motion, but unlike Tembo or Muhomba, his figures are often caught in frozen moments. Chitaro's sculptures often evoke a sense of stillness, as if time has stopped for the depicted figures. One example of this is his

sculpture *The Moment*, which depicts a figure jumping in the air. The figure is caught in a moment of weightlessness, as if time has stopped.

4.2. Theme 2: Spiritual World

Tengenenge artists delve into the spiritual world through rich symbolism and mythological imagery, revealing a deep connection between the spiritual and natural realms. Manzi's *Spirit Guide* and Tembo's *Spirit of the Ancestors* use the bird and flames, respectively, to symbolize spiritual guidance and purification. Muhomba's *Guardians of the Past* depicts figures with animal heads, referencing mythological spirits and the sacred role of nature in the cycle of life and death. This theme of interconnectedness is further explored through hybrid figures and natural materials in works like Tembo's *The Keeper of Memories*, which features an elephant-headed figure symbolizing wisdom, and Mbilinyu's *The Guardian of the Sacred Grove*, depicting a lion-headed guardian protecting a sacred space. Jealous Chatsama also explores resilience and strength in *The Survivor*, portraying a figure standing firm amidst flames, while Jaisi Muhomba's *The Family* emphasizes community and unity. Collectively, these sculptures reflect Tengenenge artists' belief that the spiritual world is intricately linked with nature, promoting cultural values of wisdom, resilience, and environmental preservation.

4.3. Theme 3: Passage of Time

At Tengenenge, the passage of time is a prominent theme explored through symbolism and mythological imagery. Many sculptures feature figures frozen in time, suggesting life's continuous transformation. For instance, Josiah Manzi's *The Passing of Time* uses abstract shapes to convey time's cyclical nature, while Gift Seda's *The River of Time* contrasts the river's steady flow with the figure's varying experiences of time. Juja Tembo's *The Eternal Dance* and Jaisi Muhomba's *The Circle of Life* illustrate time as both cyclical and linear through dancing figures and a circular form, respectively. Augustine Mbilinyu's *Time Will Tell* presents time as a personal and subjective experience through a figure with a hidden face and a watch. Augustine Mbilinyu's *Mind Over Time* sculpture represents the subjective and personal nature of time, exploring how our mental state and perception shape our experience of it (Figure 4). Themes of nostalgia and impermanence are also explored; Manzi's *Yesterday* and Tembo's *Memories* evoke reflections on the past, while Muhomba's *Nothing Lasts Forever* and Seda's *The Ebb and Flow of Life* express the concepts of decay and renewal. These ideas are communicated through organic forms, textured surfaces, and contrasting emotions, suggesting that time encompasses both loss and growth.



Figure 4. Mind Over Time. Source Augustine Mbilinyu (2022).

4.4. Theme 4: The Socio-Political Positionality

Many of Tengenenge sculptors explore socio-political significance through their work and experiences in the early independence years. One example is Manzi's sculpture *The Cry of the Nation*, which depicts a group of figures with their hands raised in protest. The sculpture is a reference to the political protests that took place in Zimbabwe in the 1980s and 1990s, and it highlights the importance of freedom of expression and the right to protest. Mbilinyu's sculpture *The Struggle for Freedom* depicts a figure with a broken chain around their neck. The sculpture is a reference to the fight for independence from colonial rule, and it highlights the importance of freedom and self-determination. Such sculptures often express a sense of hope and optimism for the future. The sculptures explore the theme of cultural identity, as many of the figures are depicted wearing traditional dress or carrying traditional objects. This highlights the importance of preserving and celebrating the unique culture of the African people. For example, Muhomba's sculpture *The Keeper of Traditions* depicts a figure carrying a traditional drum, which is used in African traditional ceremonies and celebrations. Many of the sculptures explore the theme of gender roles and the experience of women in Shona society. For example, Gift Seda's sculpture *The Strength of Women* depicts a group of female figures with strong, powerful poses. The sculpture highlights the important role that women play in African society, both in the home and in the community. Seda's work explores the experiences of women, and he uses his sculptures to advocate for gender equality. It is interesting to note how Tengenenge sculptors use their art to explore and comment on important social and political issues. The sculptures can also be seen as a form of protest art, as they often address issues of injustice and oppression. For example, Mbilinyu's sculpture *Unspoken Truths* depicts a group of figures whose mouths are covered with cloth, symbolizing the silencing of voices in society. This sculpture highlights the significance of speaking out against injustice and speaking the truth to power.

4.5. Theme 5: Gender and the Power of Women

The representation of gender is an important aspect to consider. While there are no official records on the gender distribution of the artists at Tengenenge, it is generally acknowledged that there is a gender imbalance, with more male than female artists. However, there have been some efforts to address this issue, such as the establishment of a Women's Co-operative in the community. The proportionate representation of women at the community and their contribution to the artistic practices are depicted in the subject matter (Smith, 2023; Doe, 2024).

Some sculptures challenge traditional notions of beauty and femininity. For example, Mbilinyu created a series of sculptures that depict women with strong, muscular bodies. These sculptures challenge the idea that women should be slim and delicate. By depicting women in unconventional ways, the sculptors challenge traditional beauty standards and suggest that women can be beautiful in a variety of ways. In addition to exploring traditional notions of gender roles, the sculptors also explore the impact of gender inequality on women's lives. For example, Gift Seda's sculpture *The Burden* depicts a woman with a heavy load on her back. The sculpture highlights the physical and emotional burdens that women often carry as a result of gender inequality. It suggests that women's lives are often characterized by a lack of choice, opportunity, and resources. The sculpture invites viewers to consider the ways in which gender inequality can affect women's lives and well-being. Another example is Mbilinyu's sculpture *The Servant*, which depicts a woman carrying a tray of food on her head. The sculpture suggests that women often perform domestic labour without recognition or compensation. It also suggests that domestic labour is undervalued, despite the fact that it is essential to the functioning of the African society. The sculpture invites viewers to consider the role of women in the home and the broader implications of unpaid domestic labour.

Other sculptures explore the power of women in more subtle ways. Juja Tembo's sculpture *The Wise One* depicts a woman with a serious expression, gazing off into the distance. The woman is depicted as being thoughtful and reflective, and her expression suggests that she has a deep understanding of the world around her. The sculpture highlights the wisdom and insights that women often possess, even when they are not given the opportunity to express it. Many of the sculptures challenge traditional notions of gender roles and suggest that women have much to contribute to society, both individually and collectively. By exploring this theme, the sculptors invite viewers to consider their own beliefs about the role of women in society and to reflect on the power and potential of all women.

4.6. Theme 6: Impacts of Tengenenge on contemporary African art and visual culture

From the study, it is clear that Tengenenge Sculpture Community has had a multifaceted impact on contemporary African aesthetics and visual culture. The Tengenenge community has left an indelible mark on contemporary African art and visual culture, weaving a rich tapestry of creative expression and cultural significance. Through their work, they have not only preserved their cultural heritage but also engaged their community, pushed artistic boundaries, and sparked crucial conversations. These intricate carvings serve as a testament to the community's commitment to honoring their past while embracing innovation. The experimental approach to sculpture embodies artistic freedom, as they fearlessly combines unconventional materials like wire and fabric to create thought-provoking pieces. This boldness has inspired a new generation

of artists to explore uncharted territories, expanding the possibilities of contemporary African art. Gift Seda's and other artists' fusion of traditional stone sculpture with modern themes like urbanization and technology exemplifies the community's ability to integrate tradition and modernity. By blending the old with the new, the artists at Tengenenge create visually striking pieces that resonate with audiences worldwide. The sculptures, which explore colonialism and identity, demonstrate the community's commitment to sparking crucial conversations about cultural heritage and social justice. Through their art, they facilitate cultural dialogue, encouraging viewers to confront complex issues and reflect on their own experiences.

The economic empowerment of the Tengenenge community through art sales has had a profound social impact, providing a sustainable income source and improving living standards. This success has also inspired other communities to explore creative entrepreneurship, fostering a spirit of innovation and self-reliance. They also highlight women's experiences and perspectives, offer a vital platform for underrepresented voices. By amplifying these stories, Eneresi Manzi contributes to a more nuanced understanding of African culture and society. The use of unconventional materials like recycled metal and plastic challenges conventional notions of African art, inviting viewers to reconsider their assumptions about creativity and resourcefulness. This innovative approach has inspired a new wave of artists to experiment with unexpected materials and techniques.

The data were aggregated into themes that are presented in Figure 5.

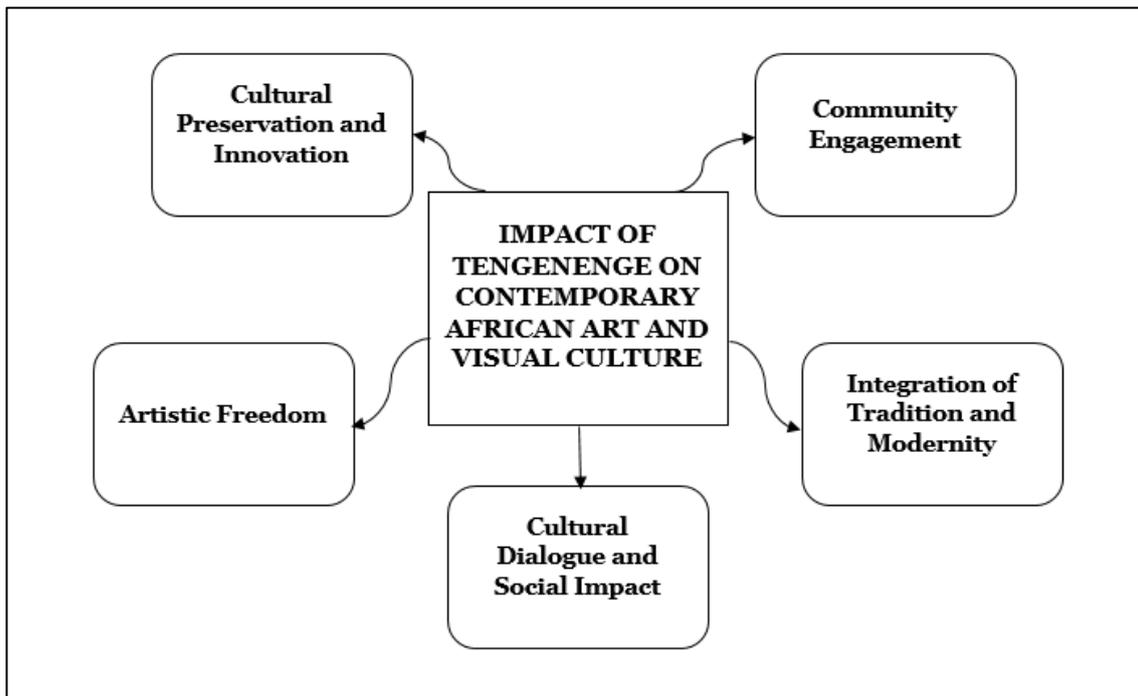


Figure 5. The impact of Tengenenge Arts Centre.

Below are excerpts from artists that show the impact of the centre:

Gift Seda: "The community's commitment to artistic freedom and exploration has been profoundly influential. Tengenenge embrace abstract forms and symbolic expression in sculpture has

encouraged me to push boundaries in my own abstract paintings, allowing me to experiment with new techniques and concepts."

Josiah Manzi: "Tengenenge has redefined what it means to be a contemporary African artist. Its philosophy of integrating community and art challenges the idea that art must be isolated from daily life. This approach has pushed me to consider how my mixed media works can be both personal and communal, reflecting broader cultural narratives."

Augustine Mbilinyu : "Tengenenge's focus on community and cultural preservation has influenced my performance art by encouraging me to create work that engages with the audience on a deeper level. Their community-centered approach has shown me how art can serve as a tool for cultural dialogue and social change."

Curator cum Administrator: "The impact of Tengenenge Sculpture Community is substantial, attracting many new artists and significantly contributing to the gross domestic product through art tourism. Stone sculpture plays a key role in tourism and cultural promotion, offering insights into both past and present. By supporting art and artists, Tengenenge fosters art tourism and economic growth, which is essential for achieving Vision 2030's goal of an upper middle-class economy. To succeed, it is crucial to engage with initiatives like the Zim-Bho mantra from the Zimbabwe Tourism Authority to boost tourism further."

5. Discussion

Interpreting sculpture in communities is not just about understanding individual artworks but about engaging with broader cultural, historical, and social narratives. It enriches the community by fostering a deeper connection to the past, encouraging dialogue, and supporting both artistic and communal growth. This multifaceted approach ensures that the art of sculpture remains a dynamic and integral part of communal life. By embracing these aspects, communities can fully realise the potential of sculpture as a medium for education, connection, and cultural expression. Sculptures exploring the connection between humans and nature often engage with how humanity relates to the natural world. This theme might be expressed through representations of natural forms or the integration of natural materials in the artwork. Sculptures can depict human figures in harmony with natural elements—such as trees, animals, or landscapes—symbolizing our deep-rooted link to the environment. By emphasizing organic shapes, textures, or the cyclical processes of nature, artists can evoke a sense of unity between human existence and the natural world. This dialogue might reflect on how humans both impact and are nurtured by nature, underscoring a mutual dependency and the need for environmental stewardship.

The connection between humans and nature is a central theme in the work of Tengenenge sculptors. In many traditional African cultures, there is a strong belief in the interconnectedness of all things, and this belief is reflected in the sculptures. Many of the sculptures depict human figures fused with animals or plants, representing the idea that humans are part of the natural world, rather than detached from it. This is often explored through the use of organic forms and materials. For example, many of the sculptures feature human figures with arms or legs that have been transformed into branches or leaves. Another way in which this theme is explored is through the use of texture. Many of the sculptures feature smooth, polished surfaces to represent the human form, while the natural elements are depicted with rough, textured surfaces. This contrast between smooth and rough, polished and unpolished, creates a sense of harmony and balance between the human and natural worlds.

It was also interesting to observe the exhibition of sculptures that explore the spiritual world. These often aim to evoke or represent the intangible aspects of human

experience—such as faith, enlightenment, or the divine. Zimbabwe and Southern Africa communities are profoundly immersed in a rich tapestry of cultural and spiritual beliefs that shape their daily lives and traditions, reflecting how deeply these beliefs influence their worldview, social practices, and rituals. The sculpture works at Tengenenge incorporate these beliefs showing a connection to a higher reality or the metaphysical realm. Through their forms and compositions, these sculptures encourage viewers to reflect on their own spiritual beliefs, explore existential questions, or seek a deeper understanding of the universe. The theme of the passage of time in sculpture was addressed through representations of aging, change, or the fleeting nature of human existence at Tengenenge.

The theme of the passage of time in Tengenenge sculpture is multifaceted and deeply rooted in both the material aspects of the artwork and the cultural context of the local people in Zimbabwe and Southern Africa. Through their choice of materials, artistic techniques, and symbolic content, Tengenenge sculptors express complex ideas about time's effects on the physical world and human existence. Their work serves as a reminder of time's relentless flow and the ways in which it shapes, transforms, and preserves cultural and spiritual truths. By exploring these various dimensions, we gain a richer appreciation of how sculpture at Tengenenge represents time not just as a chronological sequence, but as a profound and ever-present force that influences all aspects of life and art. Sculptors might explore time by depicting subjects in various stages of life, or through abstract forms that convey transformation and impermanence. Techniques like weathered textures, dynamic poses, or the juxtaposition of past and present elements can visually articulate the flow of time. This theme might be used to comment on human mortality, the endurance of memories, or the impact of time on both individual lives and broader historical contexts.

Sculptures at Tengenenge also represent the socio-political positionality of Zimbabwe. This is particularly important as they address issues of power, justice, and identity. Artists have created works that both critique and celebrate political movements, social changes, or cultural identities. This theme was explored through representations of leaders, protests, or symbols of resistance and solidarity. The artist's choice of subject matter, scale, and form can make statements about political structures, historical events, or social inequalities. Through their art, it seems that sculptors at Tengenenge challenge viewers to reconsider their own roles in societal dynamics and engage in discussions about justice, equality, and human rights.

The last but certainly not the least theme, was that of gender and the power of women. Sculptures at Tengenenge that explored gender and the power of women depicted powerful female figures, celebrating feminine qualities, or addressing gender inequalities. The sculptors used symbolism, form, and material to challenge traditional gender roles and elevate women's voices. Works addressing this theme aim to redefine or reframe perceptions of femininity, offer commentary on the historical marginalization of women, or celebrate the strength and achievements of women throughout history. This exploration can provoke conversations about gender dynamics, equity, and the evolving role of women in society.

Tengenenge Sculpture Community has had a significant impact on contemporary African aesthetics and visual culture. By blending traditional stone carving techniques with modern themes, the community has fostered cultural preservation and community engagement. Its emphasis on abstract forms and collective creativity has inspired artists to explore their heritage while pushing artistic boundaries. Tengenenge's model demonstrates how art can drive cultural dialogue and social change, offering a successful

example of merging historical influences with contemporary practices. This approach has encouraged innovation and experimentation among artists, shaping the future of African art and visual culture.

6. Conclusions

In conclusion, Tengenenge Sculpture Community in Zimbabwe exemplifies a distinctive fusion of African imagery and indigenous knowledge within the realm of contemporary African art. This vibrant center not only celebrates the rich cultural heritage of its members but also serves as a pivotal space for the advancement of modern African visual culture. The artists at Tengenenge use various techniques and materials to create sculptures that explore human experiences and societal issues, focusing on the connection between humans and nature and promoting environmental stewardship. Spiritual themes are also prevalent, with artworks functioning as vehicles for spiritual expression, meditation, and exploration of divine and metaphysical beliefs. Additionally, Tengenenge's sculptures reflect the transient nature of life and the passage of time, inviting contemplation on personal and collective histories. The community's art further engages with socio-political commentary, offering insights into justice, resistance, and identity, while also addressing gender and empowerment. Sculptures at Tengenenge celebrate feminine strength, challenge traditional gender roles, and emphasize the significant contributions of women to art and society. Through these diverse themes, Tengenenge Art Center demonstrates that sculpture is a dynamic and versatile medium for dialogue and reflection on human experience and societal issues.

Tengenenge sculpture community has become an inspirational center for the development of contemporary African art and visual culture. Tengenenge has become a key center for local and international artists and collectors, fostering idea exchange and preserving African heritage while positively shaping the image of Africa and advancing contemporary African art and culture. The community's historical and political context, representation of gender, artistic techniques, and materials, response to globalization, education and training, and conservation and preservation efforts are all important factors to consider on the community's impact. The community's approach to sculpture, which is rooted in indigenous knowledge systems and African imagery, challenges Western-centric interpretations of African art (Smith, 2023). Lessons that can be gleaned from Tengenenge include the development of sustainable art communities in Africa. The artworks have gained international recognition and are sought after by art collectors, galleries, and enthusiasts worldwide. The sculptures are often exhibited and sold at major art hubs in Europe, North America, and Asia. Additionally, the rise of online platforms and e-commerce has facilitated the global reach of Tengenenge artworks, allowing collectors from around the world to purchase sculptures directly from artists (Chikukwa, 2013).

The growing economic opportunities provided by Zimbabwean contemporary stone sculpture have also had significant implications, as many artists have been able to support themselves and their families through the sale of their sculptures. The industry has also created new jobs and income streams in the region (Smith, 2023). Overall, Tengenenge sculpture community has played a significant role in preserving and celebrating the African way of life, and has helped to keep the culture vibrant and alive.

Tengenenge art has expanded its scope by incorporating found objects and recontextualizing artworks with deep cultural backgrounds and richness. Tengenenge sculpture community fosters social, racial, and cultural harmony, representing diverse African mythologies and making significant contributions to the promotion and

preservation of African cultural heritage (Mpofu et al., 2024). The sculptures serve as a powerful form of social commentary, reflecting both the struggles and triumphs of the past while also calling for a better future. These works are personal yet universal, addressing relevant issues and sparking conversations that inspire action. In essence, Tengenenge sculptures function as a collective visual metaphor and storytelling medium, weaving individual artist experiences into a broader narrative about the human condition.

References

- Abraham, R. (2002). Art Education in Zimbabwe. *Journal of Art and Design Education*, 21(2), 116-123. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.1982.tb00057.x>
- Chikukwa, R. (2013). *Contemporary and Platform for International Art from African Perspectives*. 55th International Exhibition La Biennale di Venezia.
- Creswell, J.W., & Creswell, J.D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Fifth edition. SAGE.
- Doe, J. (March 10 2024). Tengenenge artists showcase at international fair. *Zimbabwe Times*. <https://www.zimbabwetimes.com/tengenenge-artists-showcase>
- Elhami, A., & Khoshnevisan, B. (2022). Conducting an Interview in Qualitative Research: The Modus Operandi. *MEXTESOL Journal*, 46(1), 1-7. <https://doi.org/10.61871/mj.v46n1-3>
- Fuster, D. (2019). Qualitative Research: Hermeneutical Phenomenological Method. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Kublikowski, I. (2023). Reflections on analysis in qualitative research: The hermeneutic circle in Ricoeur. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 33(e3319), 1-9. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3319>
- Mpofu, N., Mamvuto, A., & Nhira-Mberi, E. (2024). Metaphoric visual expressions in African art: an iconographical analysis of selected artworks by contemporary visual artists. *Visual Studies*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2024.2346627>
- Naeem, M., Ozuem, W., Howell, K., & Ranfagni, S. (2023). A Step-by-Step Process of Thematic Analysis to Develop a Conceptual Model in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 22, 1-18. <https://doi.org/10.1177/16094069231205789>
- Rochovská, I., & Švábová, B. (2023). The use of the interpretation of works of art in pre-school education. *Problems of Education in the 21st Century*, 6(79), 956-970. <http://dx.doi.org/10.33225/pec/21.79.956>
- Smith, J. (2023). Evolution of sculpting techniques at Tengenenge. *African Arts*, 36(2), 45-58. <https://doi.org/10.1080/02560046.2023.00001234>
- Wiesner, C. (2022). Doing qualitative and interpretative research: Reflecting principles and principled challenges. *Political Research Exchange*, 4(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/2474736X.2022.2127372>
- Zimoyo, T. (25 November 2020). Bloomfield's ashes to be buried at Tengenenge. *The Herald* 25. <https://www.herald.co.zw/bloomfields-ashes-to-be-buried-at-tengenenge/>

Be you a superhero: Paths for creating a psycho- pedagogical intervention to promote resilience in school environments

Sé un superhéroe: vías para crear una intervención psicopedagógica que promueva la resiliencia en el entorno escolar | Seja você um super-herói - caminhos para a criação de uma intervenção psicopedagógica para promover a resiliência em ambientes escolares

GELSON VANDERLEI WESCHENFELDER · gellfilo@gmail.com
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL ·
BRASIL

 <https://orcid.org/0000-0002-6571-8027>

ALEXANDRE ANSELMO GUILHERME · alexandre.guilherme@pucrs.br
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL ·
BRASIL

 <https://orcid.org/0000-0003-4578-1894>

Recibido · Recebido · Received: 25/06/2024 | Aceptado · Aceito · Accepted: 28/11/2024

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2024.i12.04>



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

Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social · ISSN 2603-6681

Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article: Weschenfelder, G. V., & Guilherme, A. A. (2024). Be you a superhero: Paths for creating a psycho-pedagogical intervention to promote resilience in school environments. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 12, 70-84. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2024.i12.04>

Abstract:

Since the emergence of comic books, storylines with superheroes have focused on community spirit, mutual trust, strength, courage, and resilience, inspiring themes for the fields of Education. However, little is known about the stage entitled pre-cover/pre-mask of the superheroes' lives. This stage indicates that most fictional characters have experienced risky situations prior to the empowerment stage. This study examined relationships between real-life adversities of psychosocially disadvantaged children and the adversities of the fictional lives of superhero

characters, in their Pre-Cover/Pre-Mask phases. This still unexplored resource presents potential to be developed in psychoeducational interventions and to subsidize public policies for the promotion of resilience and empowerment in this population. The findings support the potential for the development of psychoeducational intervention programs with superhero themes in educational settings.

Palavras-chave:

Resilience. Empowerment. Comics. Superheroes. Intervention Program.

Resumen:

Desde la aparición de los cómics, las historias con superhéroes se han centrado en el espíritu comunitario, la confianza mutua, la fuerza, el coraje y la resiliencia, temas inspiradores para los campos de la Educación. Sin embargo, poco se sabe sobre la etapa denominada pre-cubierta/pre-máscara de la vida de los superhéroes. Esta etapa indica que la mayoría de los personajes de ficción han experimentado situaciones de riesgo antes de la etapa de empoderamiento. Este estudio examinó las relaciones entre las adversidades de la vida real de los niños desfavorecidos psicosocialmente y las adversidades de la vida ficticia de los personajes de superhéroes, en sus fases Pre-cubierta/pre-máscara. Este recurso aún inexplorado presenta potencial para ser desarrollado en intervenciones psicoeducativas y para subsidiar políticas públicas de promoción de resiliencia y empoderamiento en esta población. Los hallazgos apoyan el potencial para el desarrollo de programas de intervención psicoeducativa con temas de superhéroes en ambientes educativos.

Palabras clave:

Resiliencia. Empoderamiento. Cómics. Superhéroes. Programa de Intervención.

Resumo:

Desde o surgimento da banda desenhada, as histórias de super-heróis têm-se centrado no espírito comunitário, na confiança mútua, na força, na coragem e na resiliência, temas inspiradores para as áreas da Educação. No entanto, pouco se sabe sobre a fase intitulada pré-cobertura/pré-máscara da vida dos super-heróis. Esta fase indica que a maioria das personagens fictícias passou por situações de risco antes da fase de capacitação. Este estudo examinou as relações entre as adversidades da vida real de crianças psicossocialmente desfavorecidas e as adversidades da vida ficcional de personagens de super-heróis, nas suas fases de Pré-Cobertura/Pré-Máscara. Esse recurso ainda inexplorado apresenta potencial para ser desenvolvido em intervenções psicoeducativas e subsidiar políticas públicas para a promoção da resiliência e do empoderamento dessa população. Os achados sustentam o potencial para o desenvolvimento de programas de intervenção psicoeducacional com temas de super-heróis em ambientes educacionais.

Palavras-Chaves:

Resiliência. Capacitação. Banda desenhada. Super-heróis. Programa de Intervenção.

...

1. Introduction

According to the World Health Organization (Who, 2002), violence is a public health problem, since more than 1.5 million people around the world die each year as victims of some form of aggression, personal, social or structural. In Brazil, according to Unicef (2012) adolescents are the age group most exposed to violence and residents of less socially privileged communities are the most vulnerable to the actions of criminal groups, repression by security forces, and the absence of efficient public policies to support and protect populations living on the sidelines like a boat adrift. In this scenario, it is important to understand how to intervene before the effects of adversities on groups that suffer from the disregard for social inequalities. Brazil is living through times that make many people think: 'Only a superhero can save us from such difficult situations!!!!'. But most people are unaware that the super-empowered character has already been through

many misfortunes and that suffering has not discouraged him. In the wake of these reflections, this chapter aims to: Present superheroes as resources for promoting resilience in educational settings; Present the novelty of thinking about the pre-empowerment phase in the life of superheroes; Demonstrate interventions that use superheroes in their potential as a pedagogical resource and promoter of resilience, even less in the pre-empowerment or pre-empowerment phase; Present a positive intervention developed in a public school in southern Brazil that used the pre-empowerment phase as a guide for actions with results.

2. Theoretical basis

2.1. Positive Interventions in Education

There is a consensus on the responsibility of the school environment as an important promoter of the full development of children and adolescents alongside the family. However, it is in this same school context that numerous and frequent manifestations of aggressive behavior, conflicts, and expressions of intolerance are recorded (Abramovay, 2002; Portela; Dalbosco, 2016). The characteristics of these violences include bullying (Fernandes, 2016; Fernandes, at al, 2017), physical and verbal aggression among peers or against educators, depredations in the physical structure of places, drug use, carrying weapons, prejudice and discrimination, among others (Portella; Dalbosco, 2016).

It is undeniable the implication of the risks caused by these situations on the social health of young people and, above all, on the psychological constitution of these adolescents in development, such as: damage to social relationships; quality of life; impacts on emotional development; depression; post-traumatic disorders, among others (Portella; Dalbosco, 2016). Given this reality, one could affirm the need for much planning and implementation of protective interventions or "positive psychoeducational interventions". The goal to be sought by these interventions follows the principles of Positive Psychology and move towards provoking reflections that guide these young people to seek happiness and alleviate the symptoms of their experiences of suffering and pain (Seligman, et al., 2005). Moreover, these are actions that aim to promote resilience with transformations of the self and their social environment (Yunes, 2015) and consequent personal and social empowerment. According to Yunes, Silveira, Juliano, Pietro, and Garcia (2013), designing and carrying out a positive intervention proposes to act preventively, that is, at the stage when individuals, groups, and communities are still healthy and productive. Such interventions only become possible if their conductors start from a more optimistic view of human beings. This is a big challenge in today's media-driven world that survives on the "consumption" of headlines and reports that sell the evil and wicked side of some (un)human beings (Weschenfelder at al, 2020). As such, it makes perfect sense to create positive interventions in formal educational settings to generate actions aimed at promoting transformative learning and generating resilience from inspiring examples and good-treatment interactions (Weschenfelder et al, 2018).

2.2. It's neither a bird nor a plane: It's superheroes hovering in classrooms

The vast majority of people restrict superhero comic books (comics) to the entertainment of the general public, especially children and teenagers. Over the years, superheroes have transcended the comic book pages and found their way into movies, TV series and animation, games, literature, among others. According to William Irwin (2009), these characters are not as innocent as they seem, because they bring more than entertainment

to the reader. Such stories, presented in their plots, introduce and address in a vivid way some issues of paramount importance faced in the daily lives of "ordinary" people. These are issues related to overcoming adversity, building personal identity, elements of ethics, morality, justice, facing fears, situations of violence, among others (Weschenfelder, 2011a).

Few early childhood education professionals believe that superhero characters can be used as a pedagogical resource for motivation and inspiration in children's development. In addressing this topic in a recent article, researchers on the subject, Weschenfelder, Fradkin, and Yunes (2020) highlighted the work of Harris (2016). These authors highlighted the effectiveness of one of the strategies used by the American educator in her work in the classroom context, which is to enable children to wear costumes of the superadventures characters. With this simple movement of the children's symbolic world, some children have revealed feeling especially empowered, secure, confident, and with the courage and hopeful outlook of a superhero (Harris, 2016). Harris' work further suggests that school work with the feelings of compassion and caring concern underscored in various superhero stories, may be tools for educational professionals to use to predict and contain bullying initiatives. This is in line with Weschenfelder's (2021) arguments that superheroes model values of ethics and moral education. In this sense, superheroic characters have potential as educational resources and can make themselves present in classrooms (Weschenfelder, 2021) and in therapeutic settings.

But to what extent can the superhero character help in the pre-empowerment phase, prior to their superpowers, without capes and masks that hide their real identities? The superhero in the "Pre-Cloak /Pre-Mask"¹ phase is very much alive and shares his stories with many at-risk children. In an indexing of the adversities experienced by superheroes, a study (Fradkin, et al. 2016) observed that the vast majority of superhero characters have experienced or are experiencing some adversity, such as: orphanhood; abandonment; murdered family member; bullying; economic limitations; sexual abuse and violence among others. These stories of adversity in the Pre- Cloak /Pre-Mask phase of superheroes have the potential to promote the empowerment of children and youth from vulnerable groups (Fradkin et al, 2016). These groups can be easily identified in classrooms around the world, something that should be preventatively realized.

Superheroic characters are already present in the imagination of children and teenagers and are included in an interventional elaboration, having a great power of ludic identification and helping to find paths with a taste of empowerment. However, it should be noted that in a classroom setting, there is a fine line between being inspired by superheroes and having an educational professional as a tutor to promote an intervention using superheroes. Harris (2016) believes that superheroes can be a source of positive motivation and inspiration for children and adolescents. Therefore, in the classroom, superhero use has immense value for reasons stated by the author, which are: socialization, reciprocity, promoting resilience, community building, and child empowerment (Weschenfelder, 2017). In this sense, taking inspiration from superheroes can also be seen as a reCloaky program, in contrast, the proposed use of the comic book superhero figure among vulnerable populations of children and adolescents (Fradkin et al, 2016) would more accurately be described as rehabilitation.

¹ The term "Pre-Coat/Pre-Mask" refers to such a period in the life of the fictional superhero character, before he puts on his uniform. This means that, like all individuals in real life, superheroes present difficult developmental moments in their fictional lives, during which they do not (yet) perform heroic roles (Fradkin, Weschenfelder, Yunes, 2016; Weschenfelder, et al, 2017).

2.3. Pilot Project: Creating Life Scripts focusing on the pre-superhero phase

As an experiment demonstrating the applicability of superheroes in the pre-superheroic phase, a pilot intervention was carried out in the classroom space. The experience sought to work with the self-esteem of Youth and Adult Education (YAE) students, generally at risk because of the relationship between age and schooling. It is known that with this public, there is a need for positive practices to encourage and motivate them to pursue successful goals. With these ideas in mind, an intervention with superheroes was carried out, in which the Pre-Cloak/Pre-Mask phase of the characters was the focus. The actions were organized so that after the presentation of the adversities experienced by the superheroes, the students were asked to write a script for the creation of a comic book. The story should contain social adversities, contain a turning point (Rutter, 1987), and end with a life transformation or a quest for these turning points and transformations.

During the intervention, students were instructed that the story could be their life story if they felt comfortable doing so (Weschenfelder, 2016). The exercise of this intervention resulted in the participants expressing that they became aware that in their lives there were turning points and positive transformations or the possibility of such. The reports evidenced that the participants felt good and said they were strengthened by seeing their stories of pain and struggle transformed into sequential (comics) art. Their stories were later drawn by a guest comic artist who volunteered to collaborate with the proposal.

3. Research methodology

3.1. Intervention Program "Be the Superhero of your own life

• 74

As seen previously, few interventions with the use of the image of superheroes are made in the educational field. The need to create an intervention program with this theme in the field of education is, therefore, a contemporary phenomenon, because it is a fact in the interest of children and teenagers to have the stories of these superhero characters as a form of entertainment. It is also proven by scientific studies that these characters go beyond entertainment, they encourage the reading habit and significantly increase student performance (Weschenfelder, 2011b). Through their plots they help readers adjust their personalities to the time and the world and fill the children's mind's need for stories and adventure (Carvalho, 2006), they are models of ethics (Weschenfelder, 2021; Weschenfelder, 2011a;) of a value system that works for human life (Campbell, 2012) and are the best current representation of what we can all become (Morrison, 2012).

3.2. The Program's methodology

The proposal of this Intervention followed the systematization of an education and family and parental support program that follows the experiential model (Martín et al, 2009) for conducting the activities that were systematized. Thus, to be consistent with the experiential model and methodology, this Intervention was not designed to bring established theories or information to those involved, but rather to provoke and develop reflections based on the fictional stories of risk and adversity of superheroes in the Pre-Cloak/Pre-Mask phase. The ludic character in the proposed activities (mainly in the idea that the Intervention participants would create characters) in the experiential model potentiated participation, because the experiential methodology enables a dialogue starting from the day to day of each person, from their pre-knowledge, from their beliefs, and from situations lived in their own context. Therefore, the experiential model can produce new knowledge and transformation (Martín et al, 2009) of themselves and their

contexts, which can be a framework for positive and healthy development (Bronfenbrenner, 2005).

An important concept from the perspective of healthy development is the concept of resilience and its promotion through the use of images of superheroes in their pre-cape phase (Fradkin et al, 2017). This dimension makes it possible to consider that the superhero character can become a model or "tutor" of resilience (Cyrulnik, 2009) taking into account their transformations and acquisition of skills to overcome their adversities, transcending them. There is a monumental moment, scientifically explained by the "turning point" defined by Rutter (1987), that for comic book superheroes and for the at-risk child or adolescent leads to positive development.

The participants were students from a municipal public elementary school. A socio-demographic questionnaire presented the profile of the participants who started the proposal: they were between 12 and 15 years old; most of them were male (71.43%); 42.86% considered themselves white; 28.57% brown, 14.29% black, and 14.29% indigenous. Regarding the level of education, 44% of the students are in 7th grade, 44% are in 9th grade, and 11% are in 8th grade. The great majority (71%) answered that they live in their own house, and 29% live in houses that were lent by someone. In reference to how many people live in their house that work, 29% answered none, 29% two, 14% three, and 14% four. 14% of the participants reported that they participate in the Bolsa Família program, and 43% answered that they do not participate in any social program, and 43% did not know or did not want to answer this question.

4. Results

4.1. The Intervention Program: instruments and activities of each module

In general, the data were collected from: a) observations made during the meetings; b) answers to the 4 (four) instruments in the pre-test phase; c) transcribed audio record of the evaluation chat at the end of the Intervention; d) analysis of written and drawn works done during the meetings; e) answers to the questionnaires about the participants' satisfaction with the intervention proposal.

The intervention was carried out in 8 (eight) meetings, each with 2 (two) to 4 (four) activities per meeting. Each meeting lasted approximately 2 hours. The following will present the analysis and discussion of the meetings and activities themselves.

1st meeting: It was planned to present the lives of the superheroic characters and their adversities lived before their masks and capes, that is, in the Pre-Cap/Pre-Mask phase (Fradkin et al, 2016).

The reaction of the students involved was at first very attentive and concentrated. They showed themselves to be participating listeners of the narratives and expressed interest in the theme. Regarding the experiences of adversity of superheroes, everyone showed surprise, as most expressed and opined that they did not imagine and had never even thought that superheroes suffered in their lives. It can be interpreted that superpowers did not align with problems and adversity in the participants' imagination. This idea was unanimous and denotes the dichotomy of the image of powers as dissociated from suffering and negative emotions. Therefore, it can be seen that the goal of sensitizing participants to the pre-superhero phase and turning their attention to their possibilities for resilience was achieved.

2nd meeting: Two questionnaires were applied: one sociodemographic and one about Bullying. After answering these questionnaires, a conversation circle was held, and

the participants were free to bring fictional stories from the comics in which social adversities were observed from their perspective.

With regard to the participants' experience with bullying, it was found that more than 50% of the participants had already suffered from this manifestation. 29% of the participants had suffered from bullying several times a week, 14% between 1 and 2 times, and 14% between 3 and 6 times. The vast majority revealed that they have suffered bullying at school (75%) and answered that the act is committed by two or three classmates.

Regarding their feelings about the act they suffered, 100% said they were not bothered. The great majority (75%) affirmed that no schoolmate tried to prevent the participant from being bullied at school. Still 25% said they felt bad seeing their schoolmates being bullied, 25% felt sorry for the victim, 25% said they were not bothered, and 25% were afraid this could happen to them.

When asked if they had ever helped or committed bullying against other students, 71% answered that they had never helped bully other students, 29% answered that it was only once or twice, and of these they reported that they usually did it alone. Of those who did commit bullying, 50% reported that they hit and pushed, and 50% made fun of nicknames, badmouthing, and teasing. They also report that they thought it was funny (the practice).

After answering the questionnaires, a conversation was held to see if they observed/remembered the discussion from the first meeting about adversities or risky situation in the fictional life of superheroes from comic books or the adaptations to film or TV series. Half of the participants were able to report some adversities that were discussed at the very beginning of the meeting. As the conversation unfolded, the vast majority demonstrated consensus and understanding in their recollections of some situations that occur in the lives of the characters they know. Those who made their memories explicit talked about the character Batman, who had his parents murdered and the difficulties of going through life and dealing with daily life without the presence of these caregivers.

3rd meeting: This meeting had as its objective the creation of a superhero character that could be a "good" superhero or a villain. This creation was done in written form, bringing in the plots that led the characters to choose such paths (heroism or villainy). The life stories of the characters created were to be exposed. Furthermore, they were asked to describe situations of risk and adversity suffered by these characters, if any.

In this same meeting, the participants were asked to list three situations of risk and adversity experienced by themselves. It was noticed that there was need to reinforce the clarification of risk and adversity situations to make the list. After this step, they were asked to describe "how the superhero created by them could solve the issues listed". They investigated what actions this character could perform and what they themselves could do in their lives, based on the action imagined by the fictional character they created.

At the end of the meeting the students exposed their characters, bringing their lived stories and the reasons that led them to choose different paths. They related reasons why one becomes a superhero and another a villain. The following were described as situations of risk and social adversity in the story created of the heroic or villainous characters Family rejection; Alcoholic father; Loss of a family member; Bullying. Other situations such as: Mother with depression problems; Not being popular at school; Drug use (licit and illicit); Seeing oneself close to death; Fights between parents and family members; Prejudice (because of weight and color); Persecution by criminals; Brain disease was also mentioned. When asked individually if any created character, hero or villain, was inspired by their own life stories, they all unanimously affirmed that they did

not use themselves as a source of inspiration. But in the comparison and analysis of the listing of situations of risk and adversity experienced by them, in comparison with those experienced by the heroic characters, one notices indications of familiarity. One participant practically used her entire list of risks to build the story of the heroine she created, which leads us to verify the possibility of projection of herself into the imagined character.

About the reason for choosing the situations of risk and adversity experienced by both the hero and the villain, the vast majority reported that these situations are common and are experienced or witnessed by them all the time. Both the superhero built and the villain, were victims of some aggression listed by them. They recognize that the heroic character manages to rise from his fall, while the villain experiences his suffering and uses that pain, to justify his means. It was notable that for the heroic character to "rise" and survive, most participants placed the support of a third party, an individual (such as a guardian) or institution (such as a memory or experience at school), and that the villainy character did not have this experience, and therefore this made a difference in the development of social or antisocial behaviors. For Cyrulnik (2009), tutors provide an affective structure, resuming the re-socialization process. According to the author's ideas, it can be inferred that in the interaction with the tutor, the psychic dynamism that is the basis of the resilient process transforms the very wound of the sufferer into a new organizer of the Self. Many of the comic book superheroes have had such guardians (e.g. Spider-Man, Uncle Ben; Batman, the butler Alfred). And in addition to having such a tutor, as in the created stories presented above, the heroic character, after empowerment, becomes the tutor of those who are inspired by them and their examples of overcoming and transformation.

They were also asked, in individual conversation, what lessons this character created by them (Hero and/or Villain) could give them. Identified each participant as "P" and a number, we have the following lines that express the power of inspiration and identification with this universe of empowerment with elements of maturity and reflection indicators: P1 - "it helps me to understand that nothing is perfect, nothing is easy, but we have to deal with it and stand firm and strong"; P2- "maturation and the change in the hero's behavior will certainly help me to reflect on my evolution as a person and to mature; think about the wrong things we have in common and try to act the same way or almost the same way as him"; P3- "My superhero helps me to overcome my pains and traumas, and that can help me, and so I help other people, who also went through this moment; and that it helps me to mature and forget it (pains and traumas)".

4th meeting: In this meeting, the definitions of the words heroes and superheroes were presented and stories of heroes from our history were referred to with demonstrations about their struggles and what they stood for (such as Martin Luther King, Mother Teresa of Calcutta, among others). After this activity, they were asked if there is any person in their community who could be called a hero or heroine. There was a dialogue about what they do.

In this activity, some situations of collective adversity (hunger, civil wars, racial segregation, climate disasters, etc.) were raised. Then they were asked what a superhero would do in these situations. Using the same collective adversities, they were asked again, what a hero (without superpower) could do.

The vast majority had no knowledge of the historical heroes presented (Martin Luther King, Mother Teresa of Calcutta, among others) and expressed surprise at their altruism. They told how people who did what they did could have existed, others related fictional characters to the real ones presented. Thus, there were comparisons between fictional beings with superpowers saving lives and these real heroes of our history transforming and also saving lives.

They were asked if there are people in their community who could be called heroes/heroines. After a brief reflection, some began to question whether certain tasks performed can be considered heroic, such as: people who help defend animals, social causes, and activities related to fighting hunger. The participants mentioned names of people in the community where they live who carry out the above mentioned tasks; 100% of the members also mentioned names of some teachers in their school and their actions beyond the classroom. When asked why these names were mentioned, they reported that: "This one looks out for us"; "She goes beyond the classroom, she talks and gives me tips on how to behave on the street"; "She is caring and worries about me". It is interesting to note that the participants' conceptions of heroism are not limited to superpowers, but refer to actions, attitudes, and relationships with others. This is a perspective on the relational quality of a hero, of care and good treatment (Barudy & Dartagnan, 2007).

5th meeting: In this stage, the leader presented to the group how the process of creating a comic book takes place. It was mentioned that several hands are involved and mutual help is essential for the development of the material: the scriptwriter who creates the story and visualizes how it will be presented; the artist who will draw the pictures; the colorist who colors the pictures. There are also, in some cases, the final artworkers, who give the final touches to the drawings. A professional may also be requested to make the speech balloons.

After this more technical and explanatory presentation, the group was divided into those who would be in charge of the script and the creation of the story, and those who would draw the story in comic format. Each group should have one designer and one or two scriptwriters. After this division of groups, it was explained that the task of building the comic strip should contain: 1 - The beginning of the hero's journey (with the following stages: experiencing one or more adversities; a turning point; how he became a hero); 2 - The character should also be a moral example and a source of inspiration for his readers.

The idea was to show that creating a comic book is a team process. After the groups were created, it was decided who would take what responsibility. However, the creation of a new hero was to be debated among everyone and, after the discussion, the person responsible for the script would create the story.

6th meeting: In this meeting the Adverse Childhood Events (ACE) questionnaire was applied in the first phase of the session. In the second phase, the previous week's task of creating a group comic book was continued.

The analysis of the results of the answers to the questionnaire about traumas and undesirable experiences shows that half of the participants live with a family member who uses drugs, both illicit and licit. 17% of the participants lost their biological father/mother or step-father/ step-mother due to divorce, abandonment, or other reasons. Still, 17% of those involved in the program, answered that in their homes there is often domestic violence between their parents and/or guardians, and that sometimes they have been threatened with some kind of weapon, and another 17% did not know how to answer or did not want to answer this question.

When asked if a member of their family who lives with them has often threatened, insulted, or humiliated them, and provoked fear of physical aggression, 17% said yes and 24% did not answer this question. 59% answered negatively to this question. Regarding whether there is often some kind of physical violence inside their homes, the numbers were the same. Almost 60% answered that they do not suffer violence. Also 17% answered that there is a member of their family with depression problems or mentally ill, and in some cases with suicide attempts. There were also reports (17%) that a family member is in prison for having committed some type of crime.

7th meeting: Presentation of the final results of their comics. Suggestions were given and doubts were clarified for the forwarding and finalization of the project (Comics).

A brief analysis of the comics drawn by the participants shows that the character created by them, presented adversities and risky situations before their empowerment (Pre-Cloak/Pre-Mask - Weschenfelder et al, 2020) which evidences the understanding of the relationship between moments of fragility with subsequent empowerment. The moment of trials was elaborated, as in the hero's journey (Campbell, 2024) with the turning point for a heroic life. When asked about what this created hero symbolized for them, they said: "To be able to be someone better"; "To act like the hero in the most difficult moments (use wisdom)". "To be able to think more about different daily issues, difficulties, and the importance of following a correct life"; "It helped me to care more about my commitments"; "To get along with people"; "To interact more with other people to discuss other subjects". As these statements suggest, the created hero is a reflective, wise, responsible being, who knows how to live and deal with people. The virtues and strengths of the hero are valued by Positive Psychology scholars and show that positive interventions are those that promote affirmative actions of these socially fundamental values at this moment in the evolution of humanity. The fascination that these characters exert, figuring as heroic examples, where these address, in an exemplary way, the way to face and solve issues refers them to virtuous actions to become ethical models (Weschenfelder, 2011b).

8th meeting: Application of the questionnaire 'Be the Superhero of your own Life - Evaluation and satisfaction and effectiveness of the program'. Each group presented their comic strip to all the participants, highlighting the reasons that led them to create the plot of the stories. After this phase, the delivery of the comic was held.

Each group presented their hero and their dilemmas before and after empowerment (of becoming a hero). The two groups were asked to relate their difficulties in developing the story. They reiterated that in the beginning, working as a group was difficult. To create the character, there was no agreement and each one wanted to bring different characteristics. But with the support of the leader this aspect was solved. An interesting element was related to the number of adversities experienced by the hero. Some wanted to put more risky situations and, when asked why, they answered that they thought there are many risky situations experienced or witnessed every day. Just like the comic book superheroes who suffered from numerous tragic events at the beginning of their journey, the character created by them should also highlight these adversities with vehemence. It is worth mentioning that each group listed up to three risky situations in the creation of their characters. The most frequently mentioned were in order of frequency: Bullying, Bullying perpetrator, Loss of loved ones/family members, Living in the midst of organized crime, and Illness.

In this last meeting of the program, an evaluative questionnaire on satisfaction and effectiveness of the program was also presented to the participants. All participants stated that they felt accepted by everyone in the program group. But when asked if they felt well supported by the group, half answered sometimes. But the vast majority (83%) answered that they made new friendships at the meetings, that the participants helped each other, and that they would like the program meetings to continue. Also, 83% answered that the subjects discussed in the meetings were very important for their growth as a person, and that they feel that what was discussed will be useful for their future as a good citizen. Half of them believe that the discussions in the group brought about personal changes in the way they speak and behave at home and in the school environment. And, 23% responded that sometimes the discussions held in the group brought about personal changes. The vast majority (83%) of the participants think about what was discussed in the meetings before solving some problem, and 67% believe that now (after the discussions in the meetings) they are able to come up with better solutions

to the most difficult situations they face. All of them responded that they liked the subjects discussed and worked on in the group.

Regarding the leader who was in charge of the project, 100% responded that they felt that the professional accepted their opinions, and also the same percentage responded that they believed that the leader provided good solutions in difficult moments. The vast majority (83%) of the participants felt that the leader showed interest in their problems. All believed that the leader maintained a good relationship among everyone, respecting each person's limits. There was a unanimous belief that the leader played a fundamental role in making the group feel good, and for the great majority (83%) he motivated the participants to speak openly and to say what they thought and did.

All of them answered that the program was better than they expected; no one thought of leaving the program meetings, and so they would tell a friend to take part in new programs. Asked if after the activities in the meetings they feel better about themselves, half of the participants believe so, while the other half answered sometimes. A large portion (67%) said that they get along better with others after the meetings, and the vast majority (83%) felt proud of themselves for having participated in the program.

All believe that in some way superheroes are sources of inspiration to solve problems and questions in their daily lives. All of them believe that after the program meetings they now realize that they can make a difference in their lives, so it is unanimous that they believe they can become their own heroes in the environment where they live (school/family/friends/etc.). When asked if the program helped them to become aware of their individual courage and strength, all of them believe so.

There was a final get-together and a chat, where everyone is stimulated through questions and answers (dialectically), to talk about the program, the high and low points, what they liked the most, etc. In the chat that took place, with audio recording, they were asked what was most important in these meetings; for them it was having more direct contact with people, not only doing the activities, but being listened to and receiving feedback. New friendships, living with and learning from different people, talking about their everyday problems, and learning how to act in situations that might occur to them were also reported. The majority reported that relating superheroes to real life was of utmost importance. As to why, they answered that "they can guide themselves to do better things"; "be better people"; "heroes are good influences". When asked if they believe that they can be influenced by superheroes, they all said yes. They answered that it was interesting to live with others and see that they live the same reality. The new friendships were valued, and that one helped the other during the meetings and outside of them. When asked what was a right attitude, they answered that it was "think before you act"; "help others"; "do good"; "be a good person in a world where everybody else is not"; "be an example to others".

When asked what would be an act of heroism, the participants answered that it would be helping someone, "putting the other person's need before your own"; "it's not just helping one person, it's realizing that by helping one person you are helping others around you"; "being a hero is the guy who always thinks of others before doing something for himself. It doesn't matter if he gets well or not, it's never putting someone's welfare above others, no matter how good or bad a person is.

Asked if the program meetings changed something in them, most of them answered yes, but that they had difficulty identifying exactly what. They reported that they were able to see their lives with new eyes, as well as everything around them. One participant reported that he "realized that other people's problems are often bigger than his own, so that he, like the superhero, should stand up and help them.

They reported that they projected and saw themselves in the fictional life stories of the superheroes and took this into the creation of their stories. There were reports of their

situations of risk and social adversity such as: abandonment of the father's or mother's home due to divorce; abandonment by the mother; murder of the brother by drug dealing; physical violence, depression of one of the parents. But they felt indignant about the situation they lived through, but today they realize that life must go on, just like superheroes, they must stand up and make a better life for themselves.

One of the participants reported that he had experienced great risk situations. This participant, in most of the meetings, was the shy one. But in the last meeting he decided to tell his stories, and revealed that he was physically abused by his stepfather and that his mother took him to live with his maternal grandmother. Therefore, he reveals that he felt abandoned by his mother for choosing to live with his stepfather and not with him. His brother, who was close to his age, was murdered because he was a drug dealer and his body was found a week after his disappearance. This participant missed only one meeting, and in the last meeting he was the most active voice in requesting that the program meetings continue, because according to him, the program is helping him to overcome all the suffering. This participant attributes this support to the fact that he has people around him who give him attention. When asked about his suffering, he couldn't tell us about it, but he answered that, just like Batman, who had also lost his loved ones, he wanted to fight so that other people wouldn't go through what they had experienced, and according to him the meetings help in this process.

5. Discussion

5.1. Summary of the analysis of the intervention results

Superheroes can inspire similar processes as resilience tutors, even though they are fictional. These are sources of positive inspiration, as many scholars refer to when dealing with the topic of resilience and tutors (Cyrulnik, 2009; Nascimento, 2007). Superadventure characters provide certain affective structure, to their reader/viewer, being sources of overcoming and that inspire, showing how to face this process in a more positive way. The GFK Indicator study (2008), pointed out that superheroic characters stimulate virtues in their readers/viewers and teach them how to face challenges and fears. Thus, more than idols, they are role models to be imitated. For the Greek philosopher Aristotle (384 B.C.- 322 B.C.) virtuous role models teach us to be moral citizens. More than role models, comic book superheroes are contemporary myths, and myths are life experiences, told through stories (Campbell, 2012). In this case, these experiences are in the storylines of a super-adventure comic book, which brings up issues that every human being faces on a daily basis (Irwin, 2009). In addition, myths serve for understanding how to relate to the world around us (Campbell, 2023) and we need this symbolic context that promotes identification of individuals and their realities. Superheroes go beyond entertainment and the characters make things more fun and easier to face (Morrison, 2012).

An important result of this study is that both the classic superhero characters, and those created by the project participants, have the support of a third person and/or institution (in this case it was the school) to 'stand up and survive'. This finding reiterates that, a positive action in a school environment based on the image of the superhero character can be an element of prevention to the involvement in antisocial or illicit acts, as was stated in the intervention by the participants themselves.

The main results of the intervention showed that there was an understanding of the concept of risk situations and social adversities. These, which until then were perceived as commonplace in their environments, were highlighted by the intervention program as potentially harmful to development, but with possibilities of "turning around" to new ways of acting and being. Just like the fictional superheroes who also went through

difficult situations before their empowerment, the historical heroes and each of the participants also went through or are still going through difficulties. The focus of the positive psychoeducational intervention was on the aspect of psychoeducational health, i.e. that this does not directly imply weakening, but on the contrary can turn into resilience and empowering processes.

6. Conclusions

The perception that the participants had about heroism was a mythological conception of strong beings, with powers, performing herculean work and pharaonic challenges. The idea was linked to possessing, having super powers. The perception of the participants changed when details of the characteristics of real (flesh and blood) heroes in our history, and also those of their community, were presented and discussed. Thus, the program sought to bring to the participants an understanding that heroism is not only linked to super powers, but also to other more complex issues and education in relational practices of care, good treatment, and reciprocity with balance of power (Bronfenbrenner, 2020). Thus, there was an understanding that anyone, including themselves, can be this 'heroic being', for their own lives and for others around them. Thus, the speech of one of the participants exemplifies, "First the hero becomes his own hero (overcoming the challenge), to then save others." This was the main idea of the intervention, that is, to enable them to be and remain their own heroes.

References

- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2007). *Los Buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia* (2a. ed.). Gedisa.
- Bronfenbrenner, U. (2020). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Campbell, J. (2012). *O poder do mito* (29° ed.). Palas Athena.
- Campbell, J. (2024). *O herói de Mil faces*. Pensamentos.
- Campbell, J. (2023). *Mitos para viver*. Palas Athena.
- Carvalho, D. (2006). *A educação está no gíbi*. Papyrus.
- Cyrulnik, B. (2009). *Autobiografia de um espantalho*. Martins Fontes.
- Fernandes, G.; Yunes, M. A.; & Taschetto, L. R. (2017). Bullying no ambiente escolar: O papel do professor e da escola como promotores de resiliência. *Revista Sociais e Humanas*, 30(3), 141-154. <https://doi.org/10.5902/2317175827701>
- Fernandes, G. 2016. *Violência doméstica e bullying: a percepção da rede de relações sob ótica da bioecologia do desenvolvimento humano*. (Dissertação de Mestrado em Educação, Centro Universitário La Salle).
- Fradkin, C., Weschenfelder, G. V., & Yunes, M. A. M. (2017). The pre-cloak superhero: a tool for superhero play and intervention. *Pastoral Care in Education*. 1 (2), 137-144. <https://doi.org/10.1080/02643944.2017.1306874>
- Fradkin, C., Weschenfelder, G. V., & Yunes, M. A. M. (2016). Shared adversities of children and comic superheroes as resources for promoting resilience: Comic

- superheroes are an untapped resource for empowering vulnerable children. *Child abuse & neglect*. 51(1), 407-415. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.10.010>
- GFK Indicador (2008). Estudo Exploratório do Imaginário Infantil. GFK.
- Harris, K. I. (2016). Heroes of resiliency and reciprocity: teachers' supporting role for reconceptualizing superhero play in early childhood settings. *Pastoral Care in Education*, 34(4), 202-217. <https://doi.org/10.1080/02643944.2016.1154093>
- Irwin, W.; Morris, M.; & Morris, T. (2009). Super-heróis e a filosofia: verdade, justiça e o caminho socrático. Tradução: Marcos Malvezzi Leal. Madras.
- Martín, J. C.; Máiquez, M. L.; Rodrigo, M. J.; Byrne, S.; Rodrigues, B. B.; & Rodríguez, G. (2009). Programas de educación parental. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 121-133. <https://doi.org/10.5093/in2009v18n2a4>
- Morrison, G. (2012). Superdeuses. Seoman.
- Portella, J. G.; & Dalbosco, D. D. (2016). Violência escolar: Associação com violência intrafamiliar, satisfação de vida e sintomas internalizantes. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 36(1), 340-356. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2016000200007
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*. 57(3), 316–331. Seligman, M. E. P.; Steen, T. A.; Park, N. & Peterson, C. (2005). "Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions". *American Psychologist*, 60(5), 410-421. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Unicef. (2012). Guia municipal de prevenção da violência letal contra adolescentes e jovens. Observatório de Favelas.
- Weschenfelder, G. (2021). Aristóteles e os super-heróis: a ética inserida nas histórias em quadrinhos (2º ed.). Educa Pop.
- Weschenfelder, G.; Fradkin, C. & Yunes, M. A. M. (2020). Super-heróis na fase pré-capá/pré-máscara: inspiração para intervenções psicoeducacionais positivas. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*. 15(1), 1-12. http://www.seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/3728
- Weschenfelder, G.; Fradkin, C. & Yunes, M. A. M. (2018). Super-Heróis na fase Pré Capá/Pré-Máscara como base de inspiração para intervenções psicoeducacionais positivas. *Psicologia – Teoria e Pesquisa*. 33(1), 1-8. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e33425>
- Weschenfelder, G. (2017). Os super-heróis das histórias em quadrinhos como recursos para a promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de risco. (Tese Doutorado em Educação, Universidade La Salle).
- Weschenfelder, G. (2016). EJA – Desafios e conquistas: Um panorama da educação de Jovens e adultos em Novo Hamburgo. Pacartes.
- Weschenfelder, G. (2011a). Aspectos educativos das histórias em quadrinhos de super-heróis e sua importância na formação moral, na perspectiva da ética aristotélica das virtudes. (Dissertação em Educação, UniLaSalle).
- Weschenfelder, G. (2011b). Filosofando com os super-heróis. Mediação.
- World Health Organization. (2002). World report on violence and health. WHO.
- Yunes, M. A. M. (2015). Dimensões conceituais da resiliência e suas interfaces com risco e proteção. In Murta, C. L.; França, C. L.; Brito, K.; Polejak, L. (Org.). *Prevenção e*

promoção em saúde mental: Fundamentos, planejamentos e estratégias de intervenção. (pp.112-127). Synopsis.

Yunes, M. A. M.; Silveira, S. B. ; Juliano, M. C. ; Pietro, A. T. ; & Garcia, N. M. (2013). Intervenções psicoeducacionais positivas em contextos de risco psicossocial. In: Bettina Steren dos Santos. (Org.). Psicopedagogia em Diferentes Cenários. (pp. 231-242). EDIPUCRS.

Pedagogía e incentivación de talento artístico desde la enseñanza de las artes en educación básica

Pedagogia e incentivo ao talento artístico a partir do ensino das artes na educação básica | Pedagogy and encouragement of artistic talent from the teaching of the arts in basic education

XITALLI ALEJANDRA RIVERA NAVARRO · x.rivera.navarro@hotmail.com
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ · MÉXICO

 <https://orcid.org/0000-0001-7274-6811>

DIANA IRASEMA CERVANTES ARREOLA · diana.cervantes@uacj.mx
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ · MÉXICO

 <https://orcid.org/0000-0003-2353-1309>

BEATRIZ ANGUIANO ESCOBAR · Beatriz.anguiano@uacj.mx
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ · MÉXICO

 <https://orcid.org/0000-0002-3533-5607>

Recibido · Recebido · Received: 01/07/2024 | Aceptado · Aceito · Accepted: 27/11/2024

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2024.i12.05>



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

Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social · ISSN 2603-6681

Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article: Rivera-Navarro, X. A., Cervantes-Arreola, D. I., y Anguiano Escobar, B. (2024). Pedagogía e incentivación de talento artístico, desde la enseñanza de las artes en educación básica. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 12, 85-102. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2024.i12.05>

Resumen:

En este estudio se abordan aspectos de la pedagogía y cómo se incentiva el talento artístico en la enseñanza de las artes en la educación básica en México. Se realizó el estudio con un enfoque cualitativo, desde el paradigma de la teoría crítica, con un diseño fenomenológico, para analizar las pedagogías de diez docentes de educación básica, de los niveles de preescolar y primaria, en la enseñanza de las artes y las estrategias que se utilizan para incentivar el talento artístico desde la perspectiva del modelo de Gagné. Se obtuvieron como resultados que existen pocas estrategias y técnicas para la enseñanza de las artes y por ende poca incentivación para el talento artístico, entre los aspectos que resaltan, se encuentra la formación del profesorado en el tema, así como la poca

existencia de ambientes propicios para dicha enseñanza. Se concluye que es necesario mejorar dichos aspectos, así como propiciar dicho talento desde la mejora y concreción de planes y programas que tomen en cuenta la adecuada enseñanza de las artes y una formación docente más completa.

Palabras clave:

Pedagogía. Talento artístico. Enseñanza. Artes. Básica.

Resumo:

Este estudo aborda aspectos da pedagogia e como o talento artístico é incentivado no ensino da educação básica no México. O estudo foi realizado com abordagem qualitativa, a partir do paradigma da teoria crítica, com desenho fenomenológico, para analisar as pedagogias dos dez professores da educação básica, dos níveis pré-escolar e primário, no ensino das artes e estratégias que o constituem. utilizado para incentivar o talento artístico na perspectiva do modelo de Gagné. Os resultados foram obtidos de que existem poucas estratégias e técnicas para o ensino das artes e portanto pouco incentivo ao talento artístico, entre os aspectos que se destacam está a formação de professores sobre o tema, bem como a existência limitada de ambientes propícios para tal. ensino. Conclui-se que é necessário melhorar estes aspectos, bem como promover esse talento a partir do aprimoramento e implementação de planos e programas que levem em conta o ensino adequado das artes e uma formação docente mais completa.

Palavras-chave:

Pedagogia. Talento artístico. Ensino. Artes. Básico.

Abstract:

This study addresses aspects of pedagogy and how artistic talent is encouraged in the teaching of basic education in Mexico. The study was carried out with a qualitative approach, from the paradigm of critical theory, with a phenomenological design, to analyze the pedagogies of ten teachers in basic education, at the preschool and primary levels, in the teaching of the arts and strategies. that are used to encourage artistic talent from the perspective of Gagné's model. The results were obtained that there are few strategies and techniques for teaching the arts and therefore little incentive for artistic talent, among the aspects that stand out is the training of teachers on the subject, as well as the limited existence of conducive environments for that teaching. It is concluded that it is necessary to improve these aspects, as well as promote said talent from the improvement and implementation of plans and programs that take into account the adequate teaching of the arts and a more complete teacher training.

Keywords:

Pedagogy. Artistic talent. Teaching. Arts. Basic level.

...

1. Introducción

Dentro del ámbito educativo, la enseñanza de las artes es un tema con múltiples elementos de analizar, ya que existen varios factores intervinientes para poder trabajarla. Además que, de la mano con las políticas públicas, el contexto, la economía, la cultura, entre otros aspectos, dicha disciplina enumera varios puntos para abordarla, pues también involucra distintos actores (docentes de las artes, maestros, administrativos, directivos, padres de familia y estudiantes); por ello, es relevante presentar el panorama sobre dicha área y a lo que se enfrentan algunos de los docentes al desarrollar *pedagogías* en las artes, estrategias que llevan a cabo y la importancia de esto para el desarrollo del talento artístico.

Partiendo de estos puntos, en el plano internacional, la Organización Mundial para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), quien es uno de los órganos mundiales de

mayor relevancia en materia educativa para el mundo, retomó aspectos diversos de la educación y entre ellos, la enseñanza de las artes, sin embargo, fue hasta 1999, que se tocó el tema dado el sistema neoliberal y la globalización que cada vez alcanzaba más espacios. Para la reunión 30 de la UNESCO, se menciona a la educación artística como un instrumento promotor en la propuesta presentada (UNESCO, 2009) dada la perspectiva que se tenía, es preponderante referir que aún las menciones continúan siendo en sentido instrumental de las grandes discusiones sobre la educación.

Para el año 2005, en la primera reunión de países de América Latina y el Caribe, se buscó como objetivo de que los Estados miembros promovieran la educación para las artes de calidad y que fuera para todos, desarrollando creatividad y sensibilidad y la creatividad, siempre buscando el respeto a la diversidad y la protección de la herencia cultural (UNESCO, 2005). Cabe señalar que existe el ánimo de mejorar la educación en artes, y se ha tomado en cuenta la Agenda de Seúl, donde de acuerdo a la UNESCO, se plantean dichos objetivos, por ejemplo Chile, Colombia y El Salvador, han hecho esfuerzos por lograr estos objetivos, desde la formación docente, hasta ajustes en sus programas, sin embargo, como destaca Morales (2023), se necesita en América Latina y el Caribe, una mayor cobertura del profesorado especialista en artes y una mayor profundización en la formación. Pero esto solo da vistas de lo mucho que falta para mejorar la enseñanza de las artes y poder incentivar el talento en este ramo.

En el panorama Nacional, las cosas no presentan muchos cambios, pues en México, data algo de trabajo en el tema, desde el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, en el 1994, con la reforma del artículo 3ro Constitucional, donde se trabaja el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación básica* (ANMEB), y se señalan aspectos sobre la educación artística, dando paso a que el Instituto Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), quien dictaminaba las funciones docentes relacionadas al ámbito de las artes y generaba la asignación de quienes trabajarían en dicha tarea (Godínez, 2007).

Posterior a este acontecimiento, durante el sexenio de Felipe Calderón, para el 2011, se crea en el nivel básico el manual para la educación en las artes y se promueve la formación de ciudadanía modelo, donde dicha educación es uno de los elementos fundamentales para el logro de los objetivos trazados (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011).

En la reforma educativa del 2017 entra el Nuevo modelo educativo, sin embargo dentro de este modelo, aún y que se enmarca la educación en artes, sigue vislumbrando algo no tan claro sobre la temática. Dicho esto, entró en vigor el Modelo de la Nueva Escuela Mexicana [NEM], donde se comienza a proponer a partir de escuchar las voces de los docentes y de la mano con especialistas y padres de familia, el desarrollar un plan educativo de calidad, involucrando a la sociedad en general en la tarea de mejorar la enseñanza en el país, sumado a que incorporan las artes como parte del desarrollo personal y social (SEP, 2017).

En México se hace un esfuerzo por darle un lugar a la enseñanza de las artes, pero no solo debe ser un acercamiento al tema, sino que como lo menciona Touriñán (2016), la educación en las artes se debe configurar en el ámbito general de la educación, donde se debe desarrollar la experiencia artística y encontrar formas para hablar de ella, es decir proponer pedagogías propias de la educación imprimiendo en ellas el carácter artístico.

A partir de estos puntos, fue que se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué pedagogía o pedagogías de la enseñanza de las artes se implementan dentro del aula para la enseñanza de esta y cuáles estrategias utilizan para incentivar el talento artístico en preescolar y primaria, en Ciudad Juárez, Chihuahua?; y de esta interrogante se propuso

el objetivo de, analizar las pedagogías de los docentes en educación básica para la enseñanza de las artes y las estrategias que se utilizan para incentivar el talento artístico en preescolar y primaria, en Ciudad Juárez, Chihuahua.

2. Fundamentos teóricos

2.1. La educación artística y la incentivación del talento

La educación artística tiene que ser concebida desde algunas diferencias entre términos, por ejemplo, entre educación artística escolar y la que es profesionalizante; destacando las diferencias por sus principios (didáctica y género de enseñanza), por los medios (extensión, grado y duración) y, en última instancia por sus fines (igualmente estéticos y educativos). Entendiendo dichas diferencias se puede advertir que existe complejidad en la labor de educar y enseñar artes, pues conlleva a la implicación de seres humanos con percepciones y sensibilidades diferentes.

Acha (2001) menciona que existe un rezago de la educación artística, con relación a los cambios que se viven alrededor de los diversos contextos socioculturales. De la mano con ello, la confusión de cómo trabajar la educación artística desde la parte del docente, en educación básica, es un problema que se añade, pues la mayoría relaciona esta área, como algo directamente práctico- productivo; dentro de este desconocimiento, se suma la falta de formación el profesorado, así como el poder separar que es un área la cual debiera ser atendida por expertos y no por el profesorado de asignaturas generales (Morales y Chacón, 2018).

Dentro de este panorama, es relevante mencionar que la incentivación del talento queda abandonada, dado que con los múltiples problemas a los que ya a priori se enfrenta la educación artística, es más complejo desarrollar los talentos desde niveles básicos y con los pocos elementos con los que cuentan los docentes.

Para entender a qué se refiere el talento, Gagné (2015) en el de Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (DMGT), menciona el crecimiento de las capacidades naturales, ligado los procesos de desarrollo (como la madurez y aprendizajes informal), tienen un impacto en el desarrollo del talento, por ejemplo, algunos de los elementos como: capacidad de observación, capacidades motrices, desarrollo de la imaginación, están relacionadas con la creación artística, estas habilidades biológicas se desarrollan a partir de la capacidad que tengan padres o maestros para potenciarlas, se habla entonces de talento como una cuestión ligada al desarrollo de habilidades y no como don sobrenatural que nace espontáneamente en los individuos.

El proceso de desarrollo de talentos se determina por las capacidades intrapersonales y el ambiente en el que se desarrolla el individuo, la primera se refiere a los factores individuales y las capacidades de los sujetos para aprender o madurar sus procesos de aprendizaje mediante la práctica; el segundo tiene que ver con el factor social, la familia, la situación económica, etc. que pueden limitar o incentivar el proceso del desarrollo del talento, para Gagné (2015), estas dos condiciones van de la mano y el éxito de una acompaña a la otra. Por lo tanto, Gagné (2015) por medio del método integral de desarrollo del talento, señala que este en primer lugar deviene de una *capacidad natural sobresaliente* sin entrenamiento y expresada espontáneamente, el cual también puede ser llamado *aptitud*. El Talento por su parte se compone del dominio de conocimientos y capacidades excepcionales adquiridos de manera sistemática tanto la aptitud como el

talento, se identifican en estudiantes que sobresalen aproximadamente 10% más que sus compañeros en ambientes similares (Gagné, 2015).

Entonces, el desarrollo de habilidades y el impulso a sacar lo mejor de sí mismo, la mejora de su creatividad y un aprendizaje constante (Universidad Vaco de Quiroga, 2024), son elementos que el método integral del desarrollo del talento alberga y que de manera sistemática, si se siguen trabajando, se logra un proceso del talento cada vez más fino.

3. Metodología de investigación

Este estudio se trabaja desde un enfoque cualitativo, ya que permite observar el fenómeno de la educación artística desde los docentes, su experiencia áulica, y las interacciones que tienen con los estudiantes, por ello el diseño se enmarca en un estudio fenomenológico, desde el paradigma de la teoría crítica, el cual fue elegido por tener “una aproximación crítica al problema de investigación que trata de generar una transformación de las estructuras político-sociales, culturales, de género, económicas, etc., que limitan, explotan y conflictúan a la humanidad” (Guba y Lincoln, 2002, p. 133). De esta manera permite conocer desde la experiencia docente, aquellos puntos que permiten la incentivación del talento artístico desde su pedagogía, enseñanza, relación con el alumno y su interacción personal con las artes.

Participantes

Los sujetos que fueron seleccionados cumplían los siguientes criterios: docentes de educación básica, en activo, que están al frente de grupos de primero a tercer grado de preescolar y de primero a sexto grado de primaria, tanto en escuelas públicas como privadas, sin distinción del lugar donde cursaron licenciatura, ni tiempo ejerciendo la profesión, edad, estrato social y sexo. Se eligió trabajar con diez participantes con las características antes señaladas, buscando: a) conocer la perspectiva de los maestros sobre la enseñanza de esta, su proximidad a las artes en general y su consumo, y, b) al trabajar con maestros involucrados directamente con la enseñanza de las artes se puede conocer de primera mano cuáles son los retos, las dificultades y las oportunidades que se presentan en la impartición de la asignatura, así como las pedagogías que surgen de cada salón de clases y las posibles estrategias para captar y desarrollar el talento artístico en los estudiantes. Las características de los participantes se describen en la siguiente tabla 1:

Tabla 1 Características de los participantes

| Participante | Género | Edad | Nivel de estudios | Nivel educativo | Años frente a grupo | Sector | Área de especialidad |
|--------------|--------|---------|-------------------|-----------------|---------------------|---------|----------------------|
| D1 | F | 35 años | Maestría | Primaria | 10 | Privado | |
| D2 | F | 25 años | Licenciatura | Primaria | 2 | Privado | |
| D3 | F | 27 años | Licenciatura | Preescolar | 3 | Privado | |
| D4 | F | 44 años | Licenciatura | Primaria | 19 | Privado | Música |
| D5 | F | 35 años | Licenciatura | Preescolar | 11 | Privado | |
| D6 | F | 29 años | Licenciatura | Primaria | 8 | Privado | Pintura |

| | | | | | | |
|------------|---|---------|--------------|----------|---|---------|
| D7 | F | 30 años | Licenciatura | Primaria | 6 | Público |
| D8 | F | 26 años | Maestría | Primaria | 5 | Público |
| D9 | M | 30 años | Maestría | Primaria | 8 | Público |
| D10 | F | 37 años | Licenciatura | Primaria | 5 | Público |

Fuente: Datos recogidos en el trabajo de campo.

Técnica para la recolección de información

La técnica utilizada fue la entrevista a profundidad, la cual se validó por juicio de expertos, donde tres expertos en educación artística, bajo una rúbrica valorativa, emitieron su evaluación de aspectos como: redacción de cada cuestión, coherencia interna, lenguaje apropiado para el participante al que va dirigida la pregunta, composición general de cada pregunta y observaciones de cada una de estas. La guía de entrevista se formuló en seis bloques teóricos a partir de los objetivos de investigación: a) formación académica, b) formación docente o extracurricular, c) estrategias para incentivar el talento artístico en los estudiantes, d) pedagogía de la enseñanza de las artes en el aula y f) experiencia con las artes, de los cuales se obtuvieron un total de 27 preguntas; las entrevistas se llevaron a cabo de manera virtual a través de la plataforma Teams (centro de trabajo de mensajería instantánea, audio y videollamadas), debido a los tiempos de los participantes, ya que el desplazarse a algún lugar les lleva más tiempo y no se concretaban las citas.

Plan de trabajo y análisis de la información

En un primer momento se extendió una invitación a docentes bajo un muestreo de bola de nieve, para la participación en entrevistas a profundidad a docentes de preescolar y primaria. Posteriormente, ya que decidieron participar de manera voluntaria, se les envió la carta de consentimiento informado para la realización de entrevista a profundidad vía Teams. Se procedieron a las entrevistas a profundidad, estas fueron grabadas bajo consentimiento del participante, para luego trabajar en la transcripción y codificación de la información recabada y mediante el desarrollo de tablas de análisis de contenido, en una hoja de cálculo de Excel, se establecieron unidades de análisis y de ahí se organización en categorías centrales, categorías y subcategorías a partir de los cruces de información y de la codificación previamente establecida.

4. Resultados

Después de la codificación establecida con el análisis de la información, se procedió a obtener las categorías (preestablecidas a partir de lo teórico y formuladas en el instrumento), las cuales quedaron de la siguiente manera (Tabla 2). De acuerdo a las categorías teóricas, se establecen 1) Docentes en las artes (como figuras que apoyan en la enseñanza de las artes, así como su incentivación al talento artístico), 2) Educación en las artes y Talento artístico (de acuerdo a los elementos que incentivan en el Modelo DMGT) y 3) Pedagogías y Educación en las artes (como elementos que configuran para fortalecer la incentivación del talento artístico).

Tabla 2 Relación de categorías y códigos

| Categorías Teóricas | Categorías del instrumento | Códigos |
|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Docentes en las artes | Formación Académica | Formación Artistas Docentes Docente en Educación Artística |
| | Capacitación Docente | Capacitación Docente Materiales Formativos Capacitación Continua |
| Educación en las artes y Talento artístico (DMGT) | Estrategias para incentivar el talento artístico en los estudiantes. | Estrategias de incentivación. Talento Eventos artísticos y culturales Actividades extracurriculares (d) Actividades en clase Objetivos personales e institucionales |
| Pedagogías y Educación en las artes | Pedagogía de la enseñanza de las artes en el aula | Enseñanza de las artes (importancia) Pedagogías Pedagogía del arte Estrategias docentes |

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis

También durante el análisis se obtuvieron códigos emergentes: aprendizaje transversal, clases en línea, clubes escolares, casos de éxito y cuestiones de género.

De acuerdo a la primer categoría central de **docentes en las artes**, con relación a la categoría de formación, se obtuvo que, la gran mayoría de los docentes entrevistados refieren a que durante su formación profesional fue poca o nula la información que recibieron en cuanto a la educación en las artes, sin embargo, una de las docentes que se formaron como profesional en la educación, señala que, si bien no se cubre lo que es enseñanza en las artes, si se fomentan los aprendizajes en la cuestión de la creatividad y desarrollo de material didáctico.

Fíjate que la única clase que me parece era apegada a eso era material didáctico, la única que yo recuerdo [...] pues nos ayudaban a ayudar a los niños con los materiales, a crear materiales que les llamaran la atención, por ejemplo, si íbamos a ver un tema de animales, como poder hacer animales, o si hacíamos máscaras, o si queríamos utilizar plastilina con los niños para realizarlos. D3

Esto coincide con Barbosa (2016) quien señala que, aunque se haya avanzado e innovado en la propuesta para la enseñanza de las artes, la poca preparación de los docentes para llevar a cabo esta tarea y comprender sus didácticas, tiene como consecuencia que el avance en los procesos se detenga.

Por su parte, D1, D2, D4 y D6, cuya formación es en las artes y que por decisión propia se insertaron en el ámbito educativo, señalan no haber recibido formación en tanto a la impartición de educación artística, a excepción de D1, pero sí pudieron dar pistas de las estrategias que utilizan como *artistas docentes* para llevar a cabo su tarea en el aula.

Mi especialidad es música, yo estudié la carrera de música y aquí en educación pues nos piden que de acuerdo con nuestro perfil trabajemos, sí trabajo las demás áreas porque están en el plan de estudios verdad, pero es una manera muy mínima en lo que lo hago verdad, pero más bien me enfoco a lo que es mi perfil que es música. D4

Es necesario prestarle especial atención a la preparación docente, pues como menciona Llonch et al. (2017) que no solo se trata de formación docente, sino de generar un vínculo sensible del docente con las artes, es decir, que ellos también sientan esa conexión con lo que enseñan para que la transmisión del conocimiento fluya fácilmente, conexión que parecieran ser más sencilla de generar para aquellos formados en las artes, teniendo en cuenta que es necesaria una preparación pedagógica para poder ejercer la labor docente.

Con relación a la capacitación docente, los docentes hicieron mención de cuestiones que ocurren en su preparación, elementos como: capacitación, materiales formativos y capacitación continua. En su mayoría los docentes expresaron que la capacitación que reciben por parte de las instituciones, está enfocada directamente a desarrollar habilidades para la enseñanza de asignaturas como español, matemáticas y ciencias. Refiriéndose a que no hay un curso especializado para los docentes en educación artística por parte de las autoridades educativas en sus centros de trabajo.

Cuando nos reúnen con todos los docentes del grupo pues no hay, nunca nos han dado un curso para nosotros, por ejemplo, para ellos sí de matemáticas, de español, pero para nosotros de artes cuando estamos con ellos pues no. D4

A su vez también se hizo explícito que, por parte de la SEP, no han recibido materiales formativos en torno a la asignatura de educación artística, sin embargo, se les incita a buscar estrategias para poder impartir la asignatura y cumplir con los aprendizajes esperados.

Lo único, que es como de manera muy informal por parte de las que son las asesoras técnicas pedagógicas, es que nos hacen hincapié como en la transversalidad de los contenidos de otras materias, con la materia de artísticas, porque casi siempre la tenemos un poco olvidada, pero propiamente de la clase o del arte como tal, no he recibido ninguna capacitación. D7

En cuestiones de la capacitación continua, si bien los docentes señalan que las instancias correspondientes no ofrecen cursos que los auxilien con la tarea de capacitarse en torno a la educación artística, en el ámbito privado la realidad no es distinta.

En el trabajo nosotros, pues al ser un colegio privado, siempre se está estimulando esa parte de tomar cursos, de tomar capacitaciones. Lo único que tendría ahí un poco diferente es que no siempre, o sea, no están enfocadas sólo al arte, es como global, más bien de contexto social. D1

Esto resulta un tanto distinto a lo que se menciona por parte de la SEP (2017) en torno a la educación en las artes, pues señala que, la enseñanza de las artes es un pilar de gran importancia en la formación y se piensa en el desarrollo de programas y estrategias para que los niños y las niñas de México puedan expresar con libertad sus ideas y sentimientos, fortaleciendo el pensamiento crítico y reflexivo. Por lo que al cuestionar a los participantes si creen necesario se impartan cursos o talleres sobre educación artística, las respuestas de los docentes en su totalidad apuntan a que desde su perspectiva lo consideran muy necesario.

De acuerdo a la categoría de **educación en las artes y talento artístico**, se analizó acerca de eventos artísticos, y culturales, actividades extracurriculares dentro y fuera de la escuela, actividades en clase, objetivos personales del docente y objetivos de la

institución, el cumplimiento de estos objetivos a través de la categoría de estrategias para la incentivación del talento.

En cuanto a algunas de las estrategias para incentivar el talento artísticos, refirieron que los eventos artísticos, y culturales, en primera instancia develan la existencia de una confusión entre los términos de arte y cultura por parte de los docentes, ya que en sus respuestas la gran mayoría no diferencia el uno del otro, esta no es una cuestión solamente de educación en la artes, puesto que cultura y artes suelen ser términos que por lo general van acompañados y tienden a confundirse. Se hace la aclaración de ello, ya que las respuestas de los docentes ante la pregunta sobre la realización y participación en eventos artísticos, lo comentado es más sobre cuestiones culturales más que artísticas,

[...] pues los que son cívicos, los días cívicos; también algunos tradicionales como la navidad, pues sí algunas kermes que hacen ya sea en el día de la independencia o el 20 de noviembre, pero tienen que ver con las fechas cívicas. D4

Con relación a las actividades extracurriculares en las cuales los estudiantes están involucrados, ya sea dentro o fuera de la escuela; se dibuja una realidad que está profundamente ligada con las cuestiones de la incentivación del talento, puesto como lo recuerda Renzulli (2008) sobre el enriquecimiento escolar, refiere a actividades propias de la escuela, que incentiven el acercamiento e interés del estudiante, por cualquier área del conocimiento, mediante estrategias que generen ese interés, una experiencia donde el estudiante disfrute el aprendizaje y crezca a partir de él, esto solamente sucede si este es expuesto a las dinámicas de ese interés en particular, en este caso la exposición a actividades relacionadas a lo artístico y estas son esa herramienta que pudiera detonar los intereses particulares de cada niño, que tal vez aún no descubre. Por lo que cuatro docentes (D1, D2, D4, D7) especifican que en las instituciones educativas donde laboran, ofertan actividades extracurriculares, en las cuales predomina la pintura (clásica), la danza (folclórica) y la música (coro y banda de guerra).

Tenemos lo que es el coro de la escuela que participa en el concurso del himno nacional, entonces ahí tenemos algunas actividades y que los niños se interesan mucho en participar, aparte es algo en que ellos sí tienen un espacio donde se pueden expresar sentimientos e ideas, y la verdad que me gusta bastante. D7

Concerniente a las actividades extracurriculares que realizan los alumnos fuera de la escuela cinco docentes (D1, D2, D6, D8 y D9) reconocen que estudiantes a su cargo participan de ellas, destacando en sus respuestas que alrededor de uno a dos estudiantes son los que reciben clases extracurriculares, donde la música y la pintura son las dos disciplinas principales.

Sobre las estrategias, también el trabajo en clase es un elemento relevante y los docentes explicitan que existen dos tipos de actividades de clase, aquellas que van enfocadas al uso y manejo de los materiales (técnica) y aquellas que están encausadas en generar conocimientos en torno al fenómeno de las artes, más allá del aspecto técnico.

Utilizamos las pinturas acrílicas, a ellos les llama mucho la atención cuando las utilizamos, y más porque la manejan con los dedos y con las manos, en preescolar casi siempre al principio no utilizamos mucho el pincel, tratamos de utilizar siempre las manos, los dedos, para que ellos manipulen la pintura y puedan hacer lo que nosotros les pongamos. D3

Me gusta enseñarles a los artistas para que ellos se relacionen [...] cuando enseñas un artista, piensas en las características al momento de pintar, por ejemplo tenía a Miró entonces con los dados te daban, así como diseños; cuando tu tirabas el dado y te sale un

seis y era un ojo acá alargado, entonces ibas poniendo esos elementos que te salen con el dado los vas poniendo en la obra y ahí tú la creas. D1

Esto es un ejemplo de los intereses de cada docente hacia el aprendizaje de los estudiantes, mediante las actividades que son detonantes para captar el interés de los niños, cumpliendo así con una de las características del DMGT (Gagné, 2015), situando en estos casos, a la asignatura de artes como un ambiente propicio para que se desarrolle un interés del estudiantado por las artes y a su vez, por medio de la práctica, el desarrollo de sus habilidades.

Sobre los objetivos personales e institucionales a los que están sujetos, estos objetivos se traducen en decisiones que afectan los procesos dentro del salón de clases, según la información obtenida a través de lo dicho por los docentes, se establece que, muchas de las decisiones que se toman son a partir del cumplimiento de las planeaciones y las metas institucionales.

Siempre está el hecho de que tenemos prioridades que nos marcan autoridades educativas y que a veces, la verdad, se pueden aplicar actividades de arte, pero al final si te alcanza el tiempo [...] en ocasiones nos hemos visto en la necesidad de cancelar algunas actividades. D7

De la mano con este comentario, Huerta (2017) reconoce que existe una crisis en las instituciones escolares para llevar a cabo las planeaciones, el inmovilismo curricular genera, según el autor, estancamiento y desorganización entre el profesorado y aquellos que implementan las políticas educativas, lo anterior, relacionado a los objetivos, puesto que en las planeaciones se pide incorporar la asignatura al aula regular, sin embargo, los objetivos de la institución se centran en aquello que puede ser calificado o valorizado, como lo son los aprendizajes esperados.

Sobre lo compartido por los docentes, se pueden visibilizar una relación entre los objetivos propios como docentes para llevar a cabo su clase y los objetivos que se alcanzaron, puesto que van más allá de la asignación de una calificación. Uhía (2011) menciona que el currículum oculto en la estructura de la enseñanza de las artes, se dedica al desarrollo técnico y a la sensibilización del ser humano, además también contribuye a la formación de personas observadoras y críticas, que repiensen las situaciones del cotidiano.

Hay veces que mis alumnos me mandan mensajes por Facebook, así de ‘maestra quiero comprar materiales para pintar’, y pues son alumnos que no veo desde hace tiempo, entonces creo que esa semillita que una que planté ahí está dando fruto, que uno tenga esa curiosidad, es ahí donde digo tal vez si funcionan mis clases. D6

Sin embargo, en ocasiones la institución no suele incentivar acciones como estas, pues en declaraciones de los docentes, en cuanto a las estrategias que manejan las instituciones donde laboran, se presentan diversas situaciones, una relacionada con las dificultades propias de la institución.

Fíjate que eso está difícil, si he tenido niños que pintan muy bien y lo único que tratamos de decirles a las mamás es de que tiene, pues por así decirlo, un talento diferente a los demás o que sobresale y pues tratamos de hablar con los papás para incentivarlos que los lleven a algún curso o algo relacionado, pero así que en la escuela haya un algo, este... no. D2

Dado que en ocasiones se tiene que incentivar el talento por iniciativa de los padres, los participantes señalan que la participación de los padres y el ambiente familiar son esenciales para el desarrollo del talento, las docentes al informar a los padres de familia los suman a esta tarea, será cuestión del compromiso y la actitud de los padres la que

defina si será o no atendida la sugerencia, actores que de la misma manera menciona Gagné (2015) son fundamentales para seguir desarrollando el talento.

Con relación a la categoría central **pedagogías y educación en las artes**, se obtuvo en la categoría pedagogía de la enseñanza de las artes en el aula, que los elementos de la denominación de la asignatura, pedagogías, pedagogías del arte, importancia de la enseñanza de las artes, educación estética y estrategias docentes, son relevantes para explicarla. Es necesario señalar que varios de los docentes mostraron un desconocimiento de la cuestión pedagógica en el aula y aún más de pedagogías propias de las artes.

El nombre de la asignatura hasta el 2017 se conocía como educación artística por parte de la SEP, a partir de las modificaciones a los planes de estudio se conoce actualmente como Artes, situada en área de desarrollo personal y social, fuera de los campos y asignaturas de la formación académica; es de interés de esta investigación señalar este punto, ya que permite entender un poco más, cuál es la relación que tienen los docentes con los planes de estudio y su propio posicionamiento en torno a la clase.

De los 10 docentes entrevistados, cuatro (D1, D2, D4, y D10) señalan que la denominan como la clase de artes, por otra parte, dos docentes (D3 y D5) cuyo trabajo se realiza en el ámbito de la educación preescolar carecen de una denominación específica, puesto que el arte es parte de la cuestión didáctica; por último, D6, D7, D8 y D9 lo denominan como club, modalidad que se manejó en algunas escuelas a nivel nacional durante el 2019 y se abandonó a principios de 2020.

De acuerdo con las pedagogías utilizadas por los docentes para estructurar la asignatura, algunas de las respuestas se enfocaron en la dinámica en general de cómo se manejan en el aula; existe variedad en las respuestas obtenidas ante este cuestionamiento, desde aquellas que muestran un desconocimiento de las mismas o que no son identificadas por los maestros, otras que devienen de los programas y las capacitaciones, y aquellos que señalan utilizar más de una pedagogía dentro del salón de clases.

D6 refirió hacer uso de sus conocimientos como artista para generar dinámicas interesantes en clase, lo anterior genera una reflexión sobre las posibilidades y el potencial de los conocimientos de la práctica artística aunada y enriquecida por la teoría y saberes pedagógicos. Por su parte D2, D3, D5 y D10, comentan utilizar las estrategias y técnicas que se les han ido ofreciendo por parte de la formación continua. D3 y D10 se limitan a responder brevemente que utilizan cuestiones relacionadas a las inteligencias múltiples y la enseñanza aprendizaje dentro de sus clases respectivamente.

[...] pues iummm! Yo no estoy tan ilustrada en esto de la educación, pero en un curso que tomé nos dieron uno de enfoques globalizados, y pues es el que me gusto y es del que me he estado agarrando para planear mis clases, me he aferrado a él, pues porque es el que conozco. D2

En la búsqueda de estrategias para que el estudiante comprenda desde su particular punto de vista, observe desde una mirada infantil y exprese en sus propias palabras sus emociones; analizando los ejemplos desde un ángulo mucho más riguroso, se encuentran cercanía y familiaridad con las propuestas teóricas de Ladagga (citado en Mancini, 2007), Boaurriaud (2006) y Mandoki (2006).

Sobre la importancia de la enseñanza de las artes desde su perspectiva y experiencia particulares, la mayoría de los docentes refieren algunas limitaciones teóricas y pedagógicas, pero aun así, los docentes son conscientes de las posibilidades y alcances de la educación artística, hablando directamente desde su experiencia docente:

Creo que el arte como el deporte, es una oportunidad para decirles a los alumnos o para que ellos tomen en cuenta que todos somos diferentes y tenemos habilidades y aptitudes diferentes y hay algunas en las que podemos destacar, por ejemplo, alumnos que batallan un poco en historia en comprender los hechos en aprender datos [...] y luego son los primeros en aprenderse los diálogos, que comprenden al personaje, que comprenden la trama, etc. D7

Esto denota vacíos existentes sobre el conocimiento más profundo de la temática, sin embargo, como lo mencionan Mora y Osses (2012) en su propuesta que, a partir de que el arte adquiere su dimensión pedagógica, se convierte en una herramienta de potencialidades humanas, propicia una actividad de desarrollo subjetivo del conocimiento, que permite al individuo asumir el conocimiento como propio, estimulando la reflexión para que este logre controlar sus estados físicos mental y espirituales, es decir un ser educado en lo sensible. De la mano con ello, Gagné (2015) hace referencia a algo similar donde enuncia que las competencias y capacidades desarrollan el potencial del talento humano. Con relación a ello, los docentes emiten algo similar a lo que comenta D1:

Cuando estamos viendo color y cómo combinar color, no me voy al rollo de 'vamos a hacer un círculo cromático', siempre que vamos a hablar de color me encanta usar al Kandinsky, como que me gusta enseñarles, '¡qué sentimos con este color!', algo que nunca debemos olvidar es que ellos son niños, son nuevos y toda la información que nosotros tenemos, ellos no la tienen, entonces para ellos es como descubrir el azul puede significar esto, que te hace sentir a ti el color azul, ahí ya empezamos, bueno vamos a empezar a combinar los colores, porque si les das el conocimiento de si mezclar el azul y rojo te va a salir esto, pues no [...]. A mí me gusta ponerles la experiencia así, y se lo aprenden más, siempre todos vamos a aprender a partir de la experiencia, es la mejor manera. D1

Cabe señalar, que al hablar de conocimientos especializados sobre las artes, de los 10 docentes entrevistados, solo tres son exclusivamente del área de artes (D2, D4 y D6), mientras que el resto (D1, D3, D5, D7, D8, D9 y D10) imparte educación en las artes en el aula regular como una asignatura más de su plan de trabajo, destacando el caso de D7 y D8, ya que durante el período de duración del programa de clubes escolares, fungieron como encargadas del taller de canto y el taller de danza respectivamente; finalmente, tanto la asignatura como el club se llevaban a cabo en promedio de una a dos veces por semana, con una duración entre los 30 minutos a una hora aproximadamente. Por ello es complejo mencionar elementos más claros sobre las pedagogías en las artes y el conocimiento de estas, ya que la experiencia en algunos de los casos, es lo que les ha hecho generar diferentes pedagogías.

Con relación a las categorías emergentes, sobre el **aprendizaje transversal**, comúnmente aparece al tratar con la enseñanza de las artes, los docentes se valen de la transversalidad para poder abordar el área sin la necesidad de dedicarle horas clase, puesto que como la mayoría afirma, se les exige den más importancia a otros conocimientos.

Nosotros sabemos que por nuestro trabajo, lo tenemos que hacer formando vinculación con otras materias y tenemos que entrelazarlo al momento de hacer nuestra planeación. Nosotros vinculamos nuestra materia con contenidos de español, de educación física, según el tema que vayamos a ver y hacemos una vinculación porque así lo sabemos nosotros. D3

Por otro lado, en la categoría de **clases en línea**, la cual se implementó por mucho tiempo por cuestiones del COVID19, la tarea de la enseñanza se complicó en todos ámbitos, tanto estudiantes como docentes, estaban pasando por una situación sin

precedentes y para la cual no se estaba preparado, la cuestión de mudar el aula a la virtualidad trae consigo un sinfín de problemáticas que a la larga afectará en la construcción de conocimientos de estudiantes alrededor del mundo, puesto que habrá un vacío en los aprendizajes; ya a priori, era complejo la cuestión de la enseñanza de las artes, a consecuencia de la pandemia complicó aún más.

[...] ahora que estuvimos en educación a distancia ha sido mucho más difícil, porque si antes teníamos que priorizar actividades y objetivos, ahora es mucho más, ahora teníamos que ir a lo más urgente que hay que atender y la verdad es que se ha descuidado todavía más del hecho de las oportunidades que les damos a los alumnos que presenten su aprendizaje o que presenten su aprendizaje a través del arte. D7

De la mano con esta categoría emergente, se alude a lo previo a la pandemia que se había trabajado para incentivar las artes, por ejemplo, refieren que se dejaron de trabajar porque quitaban mucho tiempo de las clases regulares y además no había claridad para abordarlos.

Creo que lo que sucede es que si había mucha inconformidad de parte de algunos compañeros, porque la verdad es que el club quitaba tiempo a las clases como tal, o al menos así se veía, por ejemplo, la finalidad del club es que trabajes de otras disciplinas, otras actividades no tan tradicionales dentro del salón de clases, fortalecer el aprendizaje, pero no se veían contenidos [...] muchos compañeros decían, bueno están padres los clubes, los alumnos les gusta, participan, etc., pero también tenemos la carga de cumplir con los objetivos, la carga administrativa. D7

De acuerdo a esto, se reconoce que los programas en educación, pueden tener la clara intención de mejorar el ambiente educativo, sin embargo, en ocasiones las condiciones y los tiempos, no son los adecuados.

En otra de las categorías emergentes sobre los **casos de éxito**, la expresión artística juega un papel primordial para que estudiantes pudieran desarrollar habilidades que les ayudaron a sobrellevar problemas, descubrir sus capacidades y sentirse mejor con ellos mismos, es de interés de esta investigación señalar estos casos, ya que marcan un antecedente de las posibilidades de la educación artística, cuando se enfoca no solamente en el aprendizaje de las disciplinas del arte, si no que a su vez permiten el pleno desarrollo de los individuos en lo emocional y en lo social, como lo es los casos de talento. Algunos de los docentes refieren casos, como este:

Yo tuve un estudiante que tenía problemas de lenguaje por labio leporino y lo habían operado, a mí me tocó darle clases en quinto grado, como se burlaban mucho de él, el niño ya tenía cierta predisposición para interactuar con los otros alumnos, entonces la mamá [...] buscó ayuda en los, ¿Cómo se llaman?, centros comunitarios... entonces en el centro comunitario, había creó un grupo de música, entró y empezó a tocar el violín [...] entonces me tocó la experiencia como dos años después, cuando él ya estaba en secundaria, una vez fue a tocar para los niños que yo tenía en ese entonces, que eran de primer grado y me enteré de que ya iba a un concurso estatal de violín, se veía un cambio en él, más seguro de su mismo. D9

Se observa como las actividades de carácter artístico, además de en su sentido técnico, pueden en algunos casos funcionar como herramientas que permitan sumar a la construcción de sensibilidades.

Por último, sobre la categoría **cuestiones de género**, en algunos casos al informar a los padres sobre alguna habilidad que sus hijos presentan en las artes, dos de los docentes destacan que existe una relación de lo artístico con la femineidad, es una carga simbólica que ha sido perpetrada a lo largo de los siglos, que a su vez representa a un mundo del arte muy masculino, este tema requiere de una revisión por agentes investigadores con

conocimientos más amplios, pero se deja a consideración en esta investigación para futuros acercamientos.

Sí noto algo, más bien me dirijo con el padre de familia (en cuestiones del talento), ya el papá sabe si lo toma en consideración...también te puedo decir que cuando llegas a hacer un comentario así a los papás pues no te lo toman, así como '¡a que a bien!', sobre todo si haces un comentario así de un niño varón, es que ya entran muchas cosas en juego, hasta el género, luego hay papás este... '¡que pinte!, no, mejor ajedrez o fútbol', ¿sí me explico?, es más sencillo en una niña, para que te lo tomen a bien, que para un niño. D5

Esta connotación de las artes con algo más femenino, resulta un caso de estudio más profundo, sin embargo, es relevante tomarla, a partir de lo comentado por los docentes participantes como un dato relevante de las entrevistas.

5. Discusión

Después de analizar una serie de fenómenos que rodean a ésta poco estudiada y valiosa área del conocimiento, se ha llegado a una serie de conclusiones que provienen de los aportes teóricos y críticos de académicos y figuras importantes en este ámbito. La discusión surge a partir del objetivo de investigación, se brindan las aportaciones a la investigación educativa, se refieren las limitantes en el proceso de la investigación y por último, se dan sugerencias y recomendaciones para próximas investigaciones.

En primera instancia, se denota que se carece tanto de técnicas como de conocimientos pedagógicos para llevar a cabo dicha tarea; la realidad del aula concuerda con lo dicho por Acha (2001) sobre las dificultades a las que se enfrentan los docentes ante la educación en las artes, donde la preparación y la experiencia con las artes, influirá en cómo concibe esta área, no solamente se trata de una cuestión de intereses docentes, es la punta del iceberg de una problemática mucho más profunda, que tiene que ver tanto con políticas institucionales y los intereses de terceros.

Las instituciones de educación superior, comparten gran parte de la responsabilidad en lo concerniente a la formación de los docentes, en ese sentido, Vera (2005) menciona que, durante la formación como docente lo relacionado a la enseñanza de las artes, es visto como un saber innecesario para cumplir su tarea en los planteles educativos, la falta de docentes preparados es un problema institucional; sumando a lo anterior, lo dicho por los entrevistados, señala que la formación docente está enfocada en atender otras áreas del conocimiento denominadas de formación académica, las cuales son, español, matemáticas y ciencias; estas declaraciones por parte de los maestros, dejan a la vista una probable significación de lo que es la educación artística, puesto que no se le incluye en las áreas consideradas como formativas para los estudiantes, por esto, la formación docente presenta carencias y aspectos necesarios para su mejora (Medina, Navarro y Alonso, 2020).

La otra parte de la responsabilidad está sujeta a los intereses propios del docente, como se sabe, las instituciones no otorgan el cien por ciento de los conocimientos a los individuos, es labor de cada persona seguirse formando y actualizando sus conocimientos en cualquier área en la que se desarrolle profesionalmente, en esta cuestión, es responsabilidad de cada docente, desde un autoanálisis, lograr ser consciente de sus debilidades y falta de saberes, para impartir la asignatura.

La generación de ambientes propicios para el desarrollo del talento artístico, específicamente en este caso particular, se ven obstaculizados en primera instancia, por

el poco interés de las instituciones por ofrecer programas, talleres o cursos enfocados en las diversas ramas de las artes, la mayoría de los docentes enfatizó en que gran parte de los programas están enfocados en la capacitación en áreas denominadas del conocimiento, otros por su parte comparten que los pocos programas que existen en tanto a las artes, son vistos como espacios de ocio, y no se les da importancia curricular, ya que habría que tomarse en cuenta que para la incentivación del talento artístico, no basta con querer agregar algunas actividades, sino que debe existir un compromiso que implica, tiempo, esfuerzo y actividades constantes para desarrollar dicho talento (Gagné, 2015).

Por otro lado, Ferreiro (2014) y Huerta (2017) mencionan que no es necesario que las cuestiones pedagógicas sigan casadas con el tradicionalismo y la ortodoxia del pasado, que pretende encerrar el término pedagogía es una burbuja inamovible y solidificada, este inmovilismo curricular genera crisis en los planteles educativos, y una desconexión entre el profesorado y las propias políticas educativas de las instituciones, puesto que lo descrito en planes, carece de conexión con la realidad áulica. Sobre esto mismo, la Organización de las Naciones Unidas ([ONU], 2024), hace un llamado a transformar la educación e invertir más en ella para las nuevas generaciones.

De la mano con esto, la revisión de las estrategias docentes dejan a la vista que existe una carencia de educar con un sentido estético al llevar a cabo la asignatura, el enfoque está situado en la creación de objetos y en el desarrollo de la técnica, en su gran mayoría, las actividades se llevan a cabo para cumplir con los programas y no como lo refiere Gagné (2015) en su modelo, para el desarrollo de habilidades con trabajo constante y que permita ir mejorando dicha habilidad, pues si solo se realiza para cumplir un plan de trabajo, no se puede abrir camino para la incentivación del talento artístico.

6. Conclusiones

Con relación a la pregunta de investigación que se planteó: ¿Qué pedagogía o pedagogías de la enseñanza de las artes se implementan dentro del aula para la enseñanza de esta y cuáles estrategias utilizan para incentivar el talento artístico en preescolar y primaria, en Ciudad Juárez, Chihuahua?, existe un desconocimiento sobre pedagogías para aplicar la enseñanza de las artes, incluso algunos docentes mencionan teorías de apoyo para aplicar actividades de educación artística o solo refirieron herramientas obtenidas en cursos de formación continua, lo cual, en realidad deja un panorama sombrío sobre las pedagogías aplicadas.

Por otro lado, las estrategias para la incentivación del talento, pareciera que los eventos artísticos fueran casi la única fuente para incentivar, ello puede ser por la falta de conocimiento sobre la educación artística en general por parte del profesorado, ya que no aparecen elementos que permitan en realidad la incentivación, pues Gagné (2015) refiere que para potenciarlo, es necesario realizar actividades, inversión de tiempo y ver el progreso de las aptitudes o competencias, para desarrollar dicho talento. Pese a ello, las clases extracurriculares de las instituciones parecen tener algunos elementos que ayudan a incentivar el talento artístico y de la mano con ello, las acciones que de manera individual, el profesorado promueve en el salón de clases para poder acercarse a su incentivación, o lo que algunos padres pueden motivar fuera de la escuela, aunado a los esfuerzos que por parte de las instituciones, permiten proyectar el talento estudiantil (Grupo Banco Mundial, 2024).

Dentro de los aportes de esta investigación, es que se aboga por la inclusión de un profesorado capacitado para atender la educación en las artes, más allá del conocimiento de técnicas y pedagogías, si no que sea capaz de introducir el aspecto estético en su tarea educativa; dejando en claro que no se pretende generar una figura idealizada de lo que debería ser el docente en educación artística, si no en pro de atender las necesidades que se han hecho notar en pasados acercamientos a la problemática, e incluso en esta investigación, pues se hace un intento por reflejar cuáles son las herramientas que se requieren para enfrentar los retos de educar con las artes y para las artes en la actualidad.

Se sugiere para futuras líneas de investigación, un estudio a mayor profundidad de los programas existentes en la materia de educación artística, ya que que al realizarse durante cambios de mandato presidencial, las modificaciones en la SEP, en varias transiciones de gobierno, quedan sin concretarse los cambios completos hacia los planes y programas.

Se aconseja a los investigadores acercarse a las instituciones encargadas de generar los planes de estudio en torno a la educación artística, al igual que los materiales que se destinan a este trabajo para conocer de cerca estos procesos, conocer más elementos y poder discernir vacíos o aciertos con los que estos programas cuentan. También es relevante ver que para la incentivación del talento artístico, es necesaria la inversión de tiempo, actividades continuas, involucramiento de actores (profesorado, padres y madres de familia y estudiantes con competencias o aptitudes que destaquen en el área) y guía durante el proceso de desarrollo de dicho talento, además del apoyo de las instituciones.

De las limitantes presentadas en la investigación, se tiene que tal vez son pocos los casos de participantes, dado que los tiempos para agendar entrevistas no coincidían con las labores de muchos otros casos. Por lo cual, sería útil tomar en cuenta que no se generalizan estos resultados, pero dan un aporte sustancioso para seguir indagando con más casos de docentes de este y otros niveles educativos, que permitan impulsar el talento artístico en el estudiantado.

100

Agradecimientos y financiación

Agradecimientos al personal docente participante de las distintas escuelas de educación básica. El proyecto se desarrolló durante estudios de posgrado con beca CONAHCYT de la maestrante.

Referencias

- Acha, J. (2001). *Educación artística, escolar y profesional*. Editorial Trillas.
- Barbosa, A. (2002). La reconstrucción social a través del Arte. *Perspectivas UNESCO*, 32(4), 99-105. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129759_spa
- Boaurriaud, N. (2006). *Estética Relacional*. Adriana Hidalgo editora.
- Ferreiro, A. (2014). El potencial de una metodología de enseñanza de las artes para transformar las prácticas educativas. *Aleph*, 14(66), 216-320. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300003
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, 368. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>

- Godínez, S. (2007). *La educación artística en el sistema educativo nacional*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. Sage.
- Grupo Banco Mundial. (5 de agosto de 2024). *Arte desde la academia 2024: siete ediciones celebrando el talento emergente*. Grupo Banco Mundial.
<https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2024/08/05/arte-desde-la-academia-2024-septima-muestra-de-arte-facultad-artes-universidad-central-del-ecuador-banco-mundial>
- Huerta, R. (2016). Acciones para reivindicar el futuro de la Educación Artística en Secundaria: el proyecto Second Round. *Revista Materia-Prima*, 5(3), 179-192.
<https://roderic.uv.es/handle/10550/64187>
- Lloch, N., Martín, C., y Santacana, J. (2017). Una experiencia de formación del profesorado basada en las inteligencias múltiples y la Educación Artística. *Education Siglo XXI*, 35(2), 317-340.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/298631>
- Mancini, P. (1 de octubre de 2007). *¿Hacia una reorientación de las artes?* Esfera pública. <https://esferapublica.org/sobre-la-reorientacion-actual-de-las-artes/>
- Mandoki, K. (2008). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica I*. Fondo de cultura económica.
- Medina, M., Navarro, M., y Alonso, S. (2020). La importancia de la formación inicial docente y su gestión para el acceso al mundo laboral. *International Journal of New Education*, 6. <https://doi.org/10.24310/IJNE3.2.2020.9034>
- Mora, J., y Osses, S. (2012). Educación Artística para la Formación Integral. Complementariedad entre Cultura Visual e Identidad Juvenil. *Estudios Pedagógicos* 38(2), 321- 335.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200020
- Morales, M. (2023). Educación artística en América Latina y el Caribe, los desafíos de la formación docente. El caso de Chile y las artes visuales. *Actos*, 9, 96-123.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9140061.pdf>
- Morales, X., y Chacón, P. (2018). Percepción y conocimiento de dos grupos de futuros docentes de educación primaria sobre la educación artística y las competencias que desarrolla. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 527-546.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000200527
- Organización de las Naciones Unidas, para la Educación la Ciencias y la Cultura. [UNESCO]. (2005). *La convención de 2005 sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. UNESCO.
https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/2811_16_passport_web_s.pdf
- Organización de las Naciones Unidas, para la Educación la Ciencias y la Cultura. [UNESCO]. (2009). *Las artes y la educación artística*. UNESCO.
<https://www.unesco.org/en/fieldoffice/santiago>

- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (11 de abril de 2024). *La número dos de la ONU pide hacer del 2024 un punto de inflexión para la educación*. Noticias ONU. <https://news.un.org/es/story/2024/04/1528956>
- Renzulli, J. (2008). La educación del superdotado y el desarrollo del talento para todos. *Revista de Psicología*, 26(1), 24-42. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rp/v26n1/v26n1a03.pdf>
- Secretaria de Educación Pública [SEP]. (2011). *Plan de estudios 2011*. Secretaría de Educación pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- Secretaria de Educación Pública [SEP]. (2017). *Modelo Educativo. Cultura en tu Escuela*. Secretaría de Educación pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/283756/CULTURA_DIGITAL.pdf
- Touriñán, J. (2016). Educación artística: sustantivamente “educación” y adjetivamente “artística”. *Educación XXI*, 19(2), 45-76. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70645811002.pdf>
- Uhía, F. (2011). El Pacto de Bolonia, los productos artísticos indexables y otros mandatos neoliberales. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 6(1), 103-123. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae6-1.pbpa>
- Universidad Vaco de Quiroga. (14 de mayo de 2024). *Talento artístico: parte de la formación integral*. UVAQ. <https://beta.uvaq.edu.mx/2024/05/14/talento-artistico-parte-de-la-formacion-integral/>
- Vera, M. (2015). *El promotor de la educación artística: Figura central de la educación artística en el estado de México*. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1-9. <http://200.23.113.59:8080/jspui/handle/123456789/808>



SECCIÓN PENSAMIENTO [AUDIO] VISUAL · SEÇÃO DO
PENSAMENTO[AUDIO] VISUAL · [AUDIO] VISUAL THOUGHT
SECTION

Escolasticidio; sobre olivos y vida

Escolasticídio; sobre oliveiras e vida | Scholasticide; on olives and life

AIXA TAKKAL FERNÁNDEZ · Aixa.Takkal@uclm.es
UNIVERSIDAD DE CASTILLA - LA MANCHA · ESPAÑA

 <https://orcid.org/0000-0003-2577-2704>

LUIS BOUILLE DE VICENTE · luis.bouille@uclm.es
UNIVERSIDAD DE CASTILLA - LA MANCHA · ESPAÑA

 <http://orcid.org/0000-0002-8276-2505>

JOAQUÍN LÓPEZ PALACIOS · joaquin.lopez@uclm.es
UNIVERSIDAD DE CASTILLA - LA MANCHA · ESPAÑA

 <http://orcid.org/0000-0002-9363-0663>

Recibido · Recebido · Received: 24/07/2024 | Aceptado · Aceito · Accepted: 23/09/2024

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2024.i12.06>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA.
Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social · ISSN 2603-6681

Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article: Takkal-Fernández, A., Bouille de Vicente, L., y López-palacios, J. (2024). Escolasticidio; sobre olivos y vida. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 12, 104-106. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2024.i12.06>

Resumen:

Escolasticidio es el término acuñado por la profesora Karma Nabulsi para dar cuenta de la sistemática y deliberada destrucción del sistema educativo palestino por parte del ejército israelí, agravada desde el 7 de octubre del 2023. La educación, determinante para una sociedad marcada por la falta de libertades fundamentales y la amenaza existencial, se ha convertido en los últimos meses en un objetivo militar. Este hecho brutal es el punto de partida de “Escolasticidio; sobre olivos y vida”, una instalación que invita a la comunidad universitaria a reflexionar, e incluso, a tomar parte, siquiera simbólicamente.

Ubicada con carácter indefinido del *hall* de la Facultad de Educación de Albacete de la UCLM, la intervención incorpora infografías elaboradas por la organización Scholars Against the War in Palestine, impresas y suspendidas del techo de la entrada principal del edificio, y espacialmente orientadas hacia una pieza de carácter objetual elaborada con libros, tierra, mallazo y un olivo vivo. El olivo, elemento clave de la economía, la cultura y la resistencia palestina, es también el principal símbolo del concepto de *Sumud* -en árabe firmeza, perseverancia- y un lema en Palestina desde la masacre o Nakba -catástrofe- acontecida en 1948 [desde entonces más de 800.000 olivos han sido quemados o arrancados por las fuerzas coloniales sionistas]. El olivo que articula esta instalación, descontextualizado, arrancado de la tierra y sustentado por libros dañados es presentado aquí en su condición de símbolo pero, sobre todo, a modo de interpelación ética a cualquiera que pase por su lado, **¿dejaremos morir al olivo?**

Palabras clave:

Instalación. Símbolo. Educación. Crítica. Palestina. Escolasticidio.

Resumo:

Escolasticídio é o termo cunhado pela professora Karma Nabulsi para relatar a sistemática e deliberada destruição do sistema educacional palestino pelo exército israelense, agravada desde 7 de outubro de 2023. A educação, determinante para uma sociedade marcada pela falta de liberdades fundamentais e pela ameaça existencial, tornou-se, nos últimos meses, um alvo militar. Este fato brutal é o ponto de partida de “Escolasticídio; sobre oliveiras e vida”, uma instalação que convida a comunidade universitária a refletir e, até mesmo, a participar, ainda que simbolicamente.

Localizada por tempo indeterminado no hall da Faculdade de Educação de Albacete da UCLM, a intervenção incorpora infografias elaboradas pela organização Scholars Against the War in Palestine, impressas e suspensas no teto da entrada principal do edifício, e orientadas espacialmente para uma peça de caráter objetual elaborada com livros, terra, arame e uma oliveira viva. A oliveira, elemento chave da economia, cultura e resistência palestina, é também o principal símbolo do conceito de Sumud - em árabe firmeza, perseverança - e um lema na Palestina desde o massacre ou Nakba - catástrofe - ocorrido em 1948 [desde então mais de 800.000 oliveiras foram queimadas ou arrancadas pelas forças coloniais sionistas]. A oliveira que articula esta instalação, descontextualizada, arrancada da terra e sustentada por livros danificados, é apresentada aqui na sua condição de símbolo, mas, sobretudo, como uma interpelação ética a qualquer um que passe por seu lado, **vamos deixar a oliveira morrer?**

Palavras-chave:

Instalação. Símbolo. Educação. Crítica. Palestina. Escolasticídio.

Abstract:

Scholasticide is the term coined by Professor Karma Nabulsi to describe the systematic and deliberate destruction of the Palestinian educational system by the Israeli army, which has intensified since October 7, 2023. Education, crucial for a society marked by the lack of fundamental freedoms and existential threat, has become a military target in recent months. This brutal fact is the starting point of “Scholasticide; on olives and life,” an installation that invites the university community to reflect and even to participate, at least symbolically.

Located indefinitely in the hall of the Faculty of Education of Albacete at UCLM, the intervention incorporates infographics created by the organization Scholars Against the War in Palestine, printed and suspended from the ceiling of the building's main entrance, and spatially oriented towards an object-based piece made with books, soil, wire mesh, and a live olive tree. The olive tree, a key element of Palestinian economy, culture, and resistance, is also the main symbol of the concept of Sumud - in Arabic firmness, perseverance - and a slogan in Palestine since the massacre or Nakba - catastrophe - that occurred in 1948 [since then, more than 800,000 olive trees have been burned or uprooted by Zionist colonial forces]. The olive tree that structures this installation, decontextualized, uprooted from the land, and supported by damaged books, is presented here in its symbolic condition but, above all, as an ethical appeal to anyone who passes by it, **will we let the olive tree die?**

Keywords:

Installation. Symbol. Education. Critique. Palestine. Scholasticide.

• • •



Figura 1. *Escolasticidio*; sobre olivos y vida

Agradecimientos y financiación

Los autores agradecen a la decana de la Facultad de Educación de Albacete de la Universidad de Castilla- La Mancha la financiación y apoyo para la realización de esta instalación.



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@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.