



Programa de Doctorado en Educación

Educación rural a través del arte: dibujos, muros y otros retratos

Estudios de caso en colaboración con los CRA de Educación Infantil y Primaria de la
provincia de Guadalajara

Tesis doctoral presentada por

SARA ARIAS ORTEGA

**Directora
Clara Megías**

2023

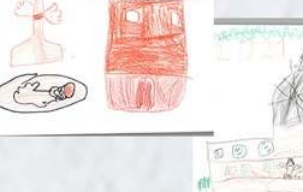
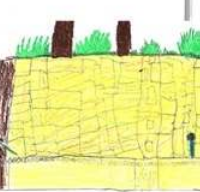
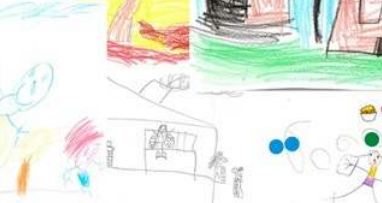
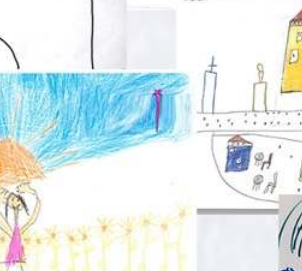
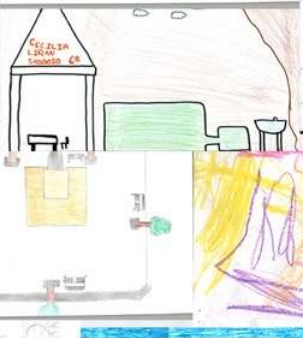
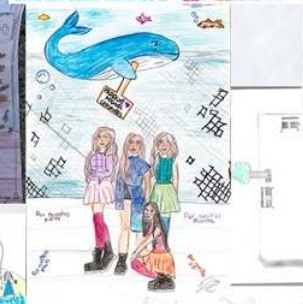
Lo importante no es ver, sino el cómo vemos las cosas.
(Berger, 2008)

Porque es en los pueblos donde nacen las cosas y las costumbres, y cada pueblo tiene una cara, y no como las ciudades que todas se asemejan porque todas, incluso las más pequeñas aspiran a parecerse a Nueva York.
(Miguel Delibes)

Es importante devolver a la sociedad la mirada de las niñas y niños. Convertir a la población más joven en sujeto activo de la construcción de su identidad, facilitando su presencia y promoviendo actividades que permitan dar presencia a sus percepciones.
(Augustowsky y López-Fernández Cao, 2007)



PILON DE COBETA



Guardas: composición de elaboración propia diseñada con dibujos realizados por la infancia que habita en algunos de los territorios rurales de la provincia de Guadalajara.



Programa de Doctorado en Educación

Educación rural a través del arte: dibujos, muros y otros retratos

Estudios de caso en colaboración con los CRA de Educación Infantil y Primaria de la
provincia de Guadalajara

Tesis doctoral presentada por

SARA ARIAS ORTEGA

Directora:

CLARA MEGÍAS MARTÍNEZ

Tutora:

LEONOR MARGALEF GARCÍA

Alcalá de Henares, 2023

EDUCACIÓN RURAL A TRAVÉS DEL ARTE
EN LA PROVINCIA DE GUADALAJARA
Dibujos, muros y otros retratos



SARA ARIAS ORTEGA
UAH, 2023

Portada: *collage* de elaboración propia en el que aparece una fotografía de mi madre en la escuela cuando era niña, jaras de los paseos de primavera con mi tío Ángel, rosa del único rosal que, de momento, le queda a mi abuela, ovejas del último paseo con mi prima Abril antes de que se jubilase Benigno (el pastor de la comunidad), flor de calabacín, hortensia salvaje y lechuga espigada esperando que le saquemos las semillas para la próxima temporada.

A las abuelas. A las mías.

A todas las plantas, animales y rocas.

Agradecimientos

A Pablo por tu constante escucha activa, y por hacerme la comida cada día. Claramente, sin ti esto no hubiese sido posible.

A mi madre, mi pilar, por tu amor y confianza incondicional, por darme alas para volar.

A mi padre, por enseñarme a fluir entre libros, cuentos y bibliotecas desde bien pequeña.

A mi hermano por apoyarme cada día y en cada decisión. Por seguir jugando conmigo a esto de ser personas adultas.

A mi abuela Pilar, la matriarca, por tu constante fortaleza y tu sabiduría popular. Por enseñarme a amar en cada refrán.

A mi abuela Josefina, por demostrarme y hacerme creer en el poder femenino. Por sonreír siempre.

A mi abuelo Ángel, por tu humor y energía incombustible que hacen más cómodos y alegres los caminos.

A mi abuelo Joaquín, por el legado y el huerto que nos dejaste.

A todos y cada uno de mis tíos y tías, por seguir compartiendo mis líos y días. En especial gracias a mi tío Ángel, mi maestro rural, por enseñarme a sembrar y cultivar la vida.

A mis primos y primas, por las aventuras entre piedras, plumas, cojines, calabacines y encinas. En especial a Abril, por acompañarme e invitarme a soñar entre pinturas, moras y arcilla.

A Inma, Narci, Clara, Andrés, Pablo. Porque la familia, a veces, también se elije.

A la familia social, por aceptar y seguirme en esta y todas las propuestas llenas de letras, colores y flores.

A todos los grupos de estudiantes, familias y compañeras que me han acompañado en esta aventura de la educación artística reconstruyendo imposibles.

A Asociación Micorriza, por abrirme las puertas de nuestra provincia.

A Asociación ADEL, por el empuje y sostén.

A los servicios públicos: escuelas y bibliotecas, y a todas sus trabajadoras.

A mis compañeras de estudio, café y tortilla. Por todos los veranos compartidos en primera línea de libros de Dávalos, la Biblioteca Pública de Guadalajara.

A Laboratorio Pantono y Asociación Amecum por seguir construyendo e invitando a crear nuevos escenarios y paradigmas sociales.

A quienes comparten conocimiento.

A Clara Megías, mi directora, por aceptar la invitación. Por dejarme volar libremente y confiar en que encontraría el camino.

A Leonor Margalef, mi tutora, gracias por alumbrar este camino y hacerlo siempre con amor, calma y una sonrisa.

A Carmen Alcaide y Marta Lage, doy gracias por volver a reencontrarnos.

A todas las personas que me leerán: también gracias.

Especial agradecimiento a todos los centros educativos colaboradores y a las niñas y niños que han enviado y compartido sus dibujos. A quienes nunca dejaron de dibujar: también gracias.

Me siento muy agradecida de haber llegado hasta aquí y hacerlo acompañada y, ahora, de poder compartir esto.



Figura 1. Yo de niña ilustrando las historias que personas anónimas compartían en el Maratón de Cuentos de la ciudad de Guadalajara

Resumen

La sociedad se ha construido a través de diferentes comunidades en las que se convive de manera intercultural e intergeneracional, mientras se depende de la naturaleza y la biosfera que nos proporcionan lo necesario para vivir. Sin embargo, actualmente esta sociedad se basa en modelos individualistas incentivados por un creciente sistema de consumo capitalista, en el cual el sentido de comunidad se diluye y desdibuja y, de manera paralela, se agotan y diluyen los recursos naturales. Una situación que afecta a la cultura, la cual, desde antaño, se ha transmitido de generación en generación a través de la transmisión oral y de acciones artísticas participativas.

Estos hechos conducen a una serie de crisis sociológicas y medioambientales, sufridas en las últimas décadas; nuestros actuales hábitos de consumo y formas de entender las vidas están haciendo que la supervivencia de cualquier especie en este planeta sea insostenible. Muchos de estos hábitos los adquirimos a través de las imágenes y la cultura audiovisual actual, la cual se introduce en nuestras mentes y hogares generando nuevas necesidades y conformando irreales e incompletos imaginarios colectivos. Imaginarios que construyen la cultura que consumimos y cómo la consumimos, representando y visibilizando a la colectividad y sociedad más general. A su vez, estos hábitos culturales adquiridos se basan en acciones insostenibles para la humanidad, el medioambiente y, por ende, para la sociedad.

Ante esta situación, numerosas personas, colectivos e investigaciones —como la presente— tratan de proponer y adoptar nuevos modelos que opten por la transformación a través de la educación.


Esta tesis doctoral se enmarca en la provincia de Guadalajara (España), una de las más despobladas del territorio nacional e incluso europeo, con comarcas que presentan una media inferior a 2 hab/km². A través de este estudio se pretende conocer, analizar y compartir el patrimonio y la cultura de nuestros pueblos y sus escuelas rurales, los CRA (Colegios Rurales Agrupados). Con la finalidad de encontrar y compartir imágenes que expongan otras formas, sistemas y culturas que puedan reconstruir de manera real, completa y diversa el imaginario colectivo. Para ello, se llevan a cabo varios casos de estudio que emplean, como muestra de investigación, la representación gráfica infantil producida por el alumnado de Educación Infantil y Primaria de este tipo de centros educativos tan característicos, los CRA. Unas imágenes que narran las historias de sus entornos y territorios, algunas de ellas transmitidas de manera oral por las habitantes más longevas. Una metodología intergeneracional que recupera y reactiva la memoria, y que establece vínculos y, a su vez, genera otros nuevos. Imágenes realizadas por medio del dibujo infantil. Cada dibujo se ha catalogado y estudiado a través de un minucioso análisis semiótico basado en las etapas evolutivas del desarrollo gráfico y creativo infantil.

Algunos de estos dibujos fueron trasladados, a través de la intervención urbana y la pintura mural, a los espacios públicos disponibles de cada pueblo. Unas intervenciones realizadas de manera colectiva, cooperativa y participativa, para producir una cultura viva, accesible y común que ha

estimulado relaciones inter e intrapersonales y ha fomentado el sentimiento de arraigo e identidad tanto individual como comunitaria.

Por todo ello, esta tesis, por un lado, fomenta y visibiliza el dibujo –infantil– como herramienta de investigación y documentación en sí misma, y por otro lado, visibiliza las características y defiende las escuelas rurales públicas de la provincia. Todo ello se ha compartido en la Facultad de Educación, donde se forman las futuras docentes y maestras, que, además, se encuentra en Guadalajara capital. Al percibir la falta de información y el desconocimiento que las estudiantes de la facultad presentaban acerca de los CRA y de las posibilidades de la educación artística como herramienta transversal de conocimiento, se genera un nuevo estudio de caso que vincula ambas comunidades educativas (la de las escuelas rurales y la de la Facultad de Educación). Estas conexiones dieron lugar a varios encuentros que culminaron en la intervención mural de varios centros educativos (tanto en los CRA como en la universidad) a través, una vez más, de la representación gráfica infantil. Construyendo espacios de participación e interés común y, de nuevo, intergeneracionales.

Con resultados obtenidos se adquiere una completa documentación visual que muestra los diferentes pueblos de la provincia, sus culturas, costumbres y saberes populares en peligro de extinción. Una documentación que, en algunos lugares, se encuentra en los espacios públicos exteriores de manera perpetua gracias a las experiencias e intervenciones de las pinturas murales. También, gracias a los nuevos vínculos entre estudiantes de la universidad y de los CRA, me he topado con un mayor conocimiento de la educación rural y sus beneficios, recursos y posibilidades por parte del alumnado de facultades de Educación, quienes (algunas) han decidido hacer sus prácticas o enfocar sus trabajos de fin de grado en este tipo de centros educativos. Además, los estudios de caso y encuentros han dado a conocer, de manera prolongada y cotidiana, saberes que, en ocasiones, solo las personas mayores de nuestros pueblos conocen y, por ende, presentan el riesgo de desaparecer si no se visibilizan y comparten. Qué mejor manera que hacerlo a través de las nuevas generaciones, con una herramienta tan común y accesible como puede ser el dibujo, casi innata desde la infancia, y la intervención mural que permite la transformación del espacio social.



Entre el Tajo y
el Henares,
pinares,
hayedos,
y encinares:

Guadalajara

Semilla, tierra y raíz.

Índice

Resumen.....	15
I. LA SEMILLA. INTRODUCCIÓN	25
1. Presentación	27
2. Contextualización	30
2.1. Guadalajara rural	30
2.1.1. Ruralidades y urbanocentrismo.....	30
2.1.2. Ordenación del territorio	33
2.1.3. Buscando equilibrios	36
2.1.4. Culturas rurales.....	37
2.2. La escuela en entornos rurales.....	42
2.2.1. Una escuela muy diversa.....	42
2.2.2. Buscando equilibrios	45
2.2.3. Educar desde lo rural.....	46
2.2.4. Educación rural en Guadalajara.....	48
2.2.5. Culturas educativas rurales.....	52
3. Planteamiento del problema	53
4. Diseño de investigación.....	54
4.1. Preguntas de investigación	54
4.1.1. Territorios rurales + educación.....	56
4.1.2. Territorios rurales + arte.....	57
4.1.3. Educación + arte	58
4.1.4. Educación + arte + territorios rurales.....	58
4.2. Metodología	59
4.2.1. Investigación cualitativa.....	59
4.2.2. Investigación basada en las artes.....	61
4.2.3. Investigación-acción.....	69
4.2.4. Análisis de datos, fuentes bibliográficas y síntesis visual.....	70
4.3. Síntesis gráfica.....	74
4.4. Estructura	74

II. LAS RAÍCES. MARCO TEÓRICO79

1. La educación artística.....	81
1.1. Raíces y funciones del arte	81
1.2. De qué hablamos cuando hablamos de creatividad	84
1.3. Creatividad transformadora.....	87
1.4. La artística, una educación situada	88
1.5. Educación como experiencia	91
1.6. El poder del lenguaje y el poder de la imagen	93
1.7. Formas para un nuevo habitar.....	97
2. Revisión de antecedentes y estudios.....	98
2.1. El dibujo como estrategia y herramienta de investigación	98
2.1.1. El lenguaje del dibujo. Perspectivas contemporáneas	98
2.1.2. El dibujo como práctica artística contemporánea.....	101
2.1.3. El dibujo en la escuela	105
2.1.4. El dibujo infantil.....	107
2.2. La infancia desde el siglo XX	112
2.3. Arte mural para sensibilizar sobre el entorno y la identidad.....	114
2.3.1. La pintura mural: del origen a la actualidad	115
2.3.2. Expresión de contexto: la importancia del entorno.....	118
2.3.3. Arte mural participativo. Pintar paredes en las escuelas	124
2.4. Proyectos educativos y artísticos en entornos rurales	129
3. Síntesis gráfica	134

III. LAS PRIMERAS FLORACIONES. ESTUDIOS DE CASO 137

1. Representación gráfica infantil de nuestros territorios rurales.....	139
2. Reto 1. Futuros rurales	140
2.1. Diseño de acción.....	141
2.2. Procedimiento	144
2.3. Análisis e interpretación de los dibujos infantiles.....	146
2.3.1. Etapa del garabato.....	147
2.3.2. Etapa de la figuración	148
2.3.3. Etapa preesquemática	151
2.3.4. Etapa esquemática.....	159
2.3.5. Etapa de comienzo del realismo	172

2.4. Resultados del análisis.....	178
2.5. Valoración final.....	212
2.6. Conclusiones.....	214
3. Reto 2. Futuros Rurales II.....	215
3.1. Diseño de acción.....	216
3.2. Procedimiento.....	216
3.3. Análisis e interpretación de los dibujos infantiles.....	219
3.3.1. Etapa del garabato.....	219
3.3.2. Etapa de la figuración.....	221
3.3.3. Etapa preesquemática.....	222
3.3.4. Etapa esquemática.....	230
3.3.5. Etapa de comienzo del realismo.....	235
3.4. Resultados del análisis.....	242
3.5. Valoración final.....	251
3.6. Conclusiones.....	253
4. Reto 3. Generaciones rurales. Del papel al muro.....	255
4.1. Diseño de acción y procedimiento.....	256
4.1.1. Características del proceso.....	263
4.1.2. Fases de intervención.....	267
4.1.3. Participantes.....	272
4.1.4. Duración de la acción.....	272
4.2. Análisis e interpretación de los datos.....	272
4.2.1. Primera lectura, bloques e interpretaciones.....	273
4.2.2. Segunda lectura, bloques e interpretaciones.....	281
4.2.3. Tercera lectura, bloques e interpretaciones.....	285
4.3. Conclusiones.....	288
5. Síntesis. Futuros Rurales + Generaciones Rurales.....	295

IV. LA POLINIZACIÓN. VINCULACIÓN CRA Y FACULTAD DE EDUCACIÓN..... 303

1. Reto 4. Mujeres Plurales. Relaciones entre universidad y escuela rural a través del dibujo infantil y la intervención mural.....	305
1.1. Introducción.....	305
1.2. Objetivos.....	307
1.3. Procedimiento y metodología.....	307

1.3.1. Fase 1. Primera visita	307
1.3.2. Fase 2. Segunda visita	311
1.3.3. Fase 3. Intervención en la UAH.....	312
1.3.4. Fase 4. Tercera visita.....	313
1.4. Conclusiones.....	314
1.5. Síntesis gráfica.....	321
V. LOS PRIMEROS FRUTOS. CONCLUSIONES.....	325
1. Síntesis gráfica final.....	327
2. Conclusiones generales y nuevas propuestas	329
3. Aproximación a los objetivos iniciales. Respuestas a las preguntas de investigación...	330
3.1. Territorios rurales + educación + arte.....	331
4. Limitaciones encontradas.....	335
5. Posibles líneas futuras	336
6. Glosario de términos.....	338
Referencias	347
Índice de figuras.....	359
Anexos.....	371
Anexo 1. Entrevista para los equipos docente y directivo de los CRA participantes....	371
Anexo 2. Entrevista para los socios fundadores de Asociación Micorriza	372
Anexo 3. Formulario general para el personal docente y trabajadoras de las escuelas rurales.....	373
Anexo 4. Formulario para el alumnado de la Facultad de Educación participante	374
Anexo 5. Tablas para análisis semiótico de los dibujos infantiles	375
Anexo 6. Consentimientos informados del Comité de Ética.....	376

LA SEMILLA



I. LA SEMILLA

INTRODUCCIÓN

*Para quienes no juzgan el día por cuánta cosecha lograron
recoger sino por cuánta semilla lograron sembrar.*

(Camarena y Freixa, 2021)

1. Presentación



Figura 2. Mi abuela y su amiga en el huerto recolectando pimientos. Guadalajara, 1970

Me gusta pararme a pensar en cómo se hicieron esas fotografías y por qué, quién eligió la escena, el marco y el lugar idóneos para que pudieran terminar siempre congelados en un instante, contemplándonos desde la pared. Un cuidado y una ceremonia que las generaciones más recientes hemos dejado atrás. Hoy podemos hacernos una fotografía en cualquier momento y lugar pero no tiene el valor ni el aire de ritual que tenía para nuestros mayores. No hay retratos que se piensen, que se hagan con calma, con mimo. No existen esas dedicatorias en el revés, no hay lugar para el paso del tiempo, para el color amarillo en las manos y el rostro, en las esquinas, en el paisaje. Nosotros, hijos del progreso, ya no guardamos fotografías en álbumes ni en antiguas cajas de galletas que primero fueron costureros y que han terminado sus días como almacén de rostros y recuerdos. (Sánchez, 2019, p. 11)

¿Quién rescatará la memoria y cómo se representará nuestra historia?

Durante mis últimos años he pasado horas y horas en el huerto familiar que tiene más de cuarenta años. Un huerto que comenzó a sembrar mi abuelo en una dehesa cercana a Marchamalo, uno de los pueblos más cercanos a Guadalajara capital. Cuando mi abuelo falleció, lo siguieron sembrando y cosechando mis tíos alimentando a toda la familia. Siempre he recordado mi infancia jugando con mis primos y primas en ese espacio, haciendo bolas de tierra, saltando entre esparra-gueras y tomateras, recolectando almendras y pimientos. Desde pequeña he tenido una relación

muy estrecha con la tierra, las plantas y las semillas. En mis últimos años esta relación se ha fraguado más, con ayuda de mis tíos, generando un gran interés por la cultura rural, y en concreto por la botánica y la agricultura. Un interés que trato de transmitir en las clases y sesiones, donde acompaño y convivo como docente, al percibir la falta de apego y desconocimiento que las nuevas generaciones presentan acerca del origen y procedencia de los alimentos que consumimos, así como de los modos de consumo, y el aire que respiramos.

Artísticamente —desde que acabé el Grado en Bellas Artes allá por 2014 o, quizá, desde antes— mi investigación creativa se ha centrado en representar plástica y visualmente los vínculos entre el ser humano, en concreto la figura de la mujer, y la naturaleza, en concreto la botánica. A su vez, pasaba horas entre libros, imágenes, pinturas y personas, buscando referencias y fuentes de inspiración. Imaginando y construyendo nuevas relaciones sociales comunales y vínculos locales.

Personalmente, mi madre afirma que hace unos quince años, durante mi adolescencia, no tuve un «pavo» normal, ya que lo único que a su hija le preocupaba era tratar de «cambiar el mundo mientras se hacía dibujos en las gafas de nadar con el títex». Una acción de la que siempre me he avergonzado, pero que logré llegar a entender hace unos años cuando comencé a acompañar a adolescentes en su etapa de Educación Secundaria. Acercarme a esta etapa y sus disparatadas acciones y ganas de cambiar el mundo es, quizá, lo que me ha traído hasta aquí.

Entre estos dos caminos, el artístico y el personal, la educación siempre ha estado muy presente en mi día a día. En primer lugar como alumna —no recuerdo un año o curso escolar en el que haya dejado de estudiar y aprender—, y en segundo lugar como docente en diferentes contextos, niveles educativos y áreas de conocimiento.

Como alumna, durante mi etapa de instituto, me gustaba dibujar historias y aprender los temarios y lecciones asociando imagen y texto. Como docente investigo sobre los lenguajes de la representación y el origen de cada imagen, tratando de reflexionar y buscar nuevos formatos, narrativas e historias escondidas a través de la cultura visual y audiovisual con la que nos comunicamos.

Relacionarme, a lo largo de mi vida, con diferentes imágenes, flores, semillas, letras, personas, generaciones, culturas y comunidades me ha otorgado cierta sensibilidad, empatía y ganas de conocer la diversidad y pluralidad que nos rodea. Una diversidad que, hoy en día, se está echando a perder debido a los actuales sistemas de relaciones y de consumo. Por ello, es urgente promover cambios en nuestras sociedades, y hacerlo a través de acciones y formas de entender la comunicación y las comunidades, también los sistemas académicos y educativos, las producciones artísticas y culturales, y todos los hábitos de consumo que de ellas devienen. Tratando de reflexionar y transformar espacios a través de un giro de lo cotidiano que abrace la memoria (Huerta, 2022) junto a la contemporaneidad, que eduque en la conservación y reconstrucción de nuestras culturas y sus modos de consumo para sus futuras generaciones y comunidades.

Esta sensibilidad e inquietud me llevó a investigar sobre las producciones artísticas e imágenes de mi territorio, la provincia de Guadalajara, y hacerlo a través de la educación. Buscando otras

narraciones e imágenes que quedan en el margen: las de la infancia y las de las edades más longevas que habitan en las zonas más despobladas y olvidadas de mi territorio, de una manera sencilla, cotidiana y accesible: el dibujo y la transmisión oral.

Para ello, la investigación se divide en varias etapas, las cuales son nombradas de manera metafórica por las fases de crecimiento de casi cualquier vegetal: semilla, raíces, primeras floraciones, polinización, y primeros frutos.

«La semilla» se corresponde con la introducción, donde se incluye la contextualización y el diseño de la investigación; «Las raíces» presentan el marco teórico que justifica el estudio, así como los antecedentes previos; una vez que la semilla echa raíces y se asienta en la tierra, comenzará a crecer dando lugar a «Las primeras floraciones», las cuales, en el diseño metafórico de esta investigación, pertenecen a los tres primeros estudios de caso realizados y denominados retos; a partir de estos estudios, se da cuenta de la necesidad de vincular diferentes instituciones educativas, originando un nuevo reto o caso de estudio, el cual se corresponde con «La polinización»; una vez que las flores han sido polinizadas podrán aparecer los «Primeros frutos» que, en el caso de esta investigación, se relacionan con las conclusiones finales donde se comparten nuevas propuestas, limitaciones de estudio, líneas futuras de investigación y un glosario con definiciones de los términos más relevantes para todo el estudio.

Esta investigación nace desde el cambio social, cultural y natural generado por las crisis climática, sanitaria y demográfica, y cómo estas afectan a la cultura y al sistema educativo de las escuelas. Germinando la tesis con la ambición de ofrecer luz y altavoz a zonas ensombrecidas y silenciadas, para abrir espacios de encuentro, reflexión y transformación personal, emocional, social, cultural y artística. También nace de la necesidad de ofrecer una educación artística que cuide los contenidos, los continentes, las experiencias, las niñas, las adolescentes y las docentes.

Esta tesis ha sido desarrollada y escrita entre Guadalajara, Marchamalo, Madrid y Nules. En bibliotecas, salones, piscinas, terrazas, y salas de profesorado de varios centros de Educación Secundaria.

He de añadir que el presente documento ha sido escrito en primera persona del singular debido a que ha supuesto una investigación, no solo académica y social, sino también personal y familiar. Además, se emplea el género femenino, tratando de referenciar un lenguaje no sexista donde el masculino no es considerado género común y neutro (Albert, 2019), y haciendo alusión al género gramatical de la palabra *persona* o *personas* cuando se haga referencia a estas. Exceptuando cuando se traten colectivos de personas cuya mayoría sea otro género identificado o conocido, o, en el caso de las investigaciones o estudios de caso llevados a cabo por varias personas y, por ello, se referencie en la primera persona del plural.

2. Contextualización

2.1. Guadalajara rural

*La torre se quedó sin pueblo
el pueblo se quedó sin hombres
y la tierra sin espigas
llorando cardos y flores.
Montiel.
(Rodríguez, 1992, p. 6)*

2.1.1. Ruralidades y urbanocentrismo

¿De dónde venimos y hacia dónde vamos?

Nací en Guadalajara capital en 1992, soy arriacense y alcarreña (así es como se denomina a las personas nacidas en esta capital de provincia) de segunda generación por parte materna y tercera por parte paterna. Mi abuela y abuelo maternos y mis bisabuelos y bisabuelas paternas tuvieron que emigrar del campo a la ciudad en busca de empleo con el que poder alimentar a sus descendientes. Así fue como tras vender sus hogares en los pueblos de esta y otras provincias llegaron a la capital a servir casas (en el caso de mi bisabuela) o trabajar los campos de agricultura (en el caso de mi abuelo), mientras se hacían un hueco en los pisos de las calles principales de Guadalajara, construyendo ciudad y familia.

Desde la Revolución Industrial y hasta nuestros días esta fue la mayor oleada del éxodo del campo a la ciudad. Así, las grandes ciudades y capitales de provincia concentraban una gran cantidad de población y, en contraposición, nuestros pueblos se vaciaban de habitantes y sus campos se abandonaban. Acciones como esta, a nivel nacional, se llevaron a cabo en numerosas familias, formando parte del éxodo rural franquista. Este hecho se conoce como *desarrollismo*, un término acuñado al acto de emigrar del campo a la ciudad durante la segunda etapa de la dictadura de Franco. Los pueblos se despoblaban mientras que los grandes núcleos urbanos se llenaban de mano de obra para las diferentes industrias y comercios que permitían que la economía del país prosperase y España se situase entre las grandes potencias mundiales, o, al menos, europeas.

En el caso de algunos pueblos de Guadalajara, como los que formaban parte de la Sierra Gorda, fueron expropiados en la década de 1960 al formar parte del ICONA (Instituto para la Conservación de la Naturaleza), con el fin de una prometida reforestación que, más de 60 años después, no se ha llevado a cabo.

A partir de 1875, y hasta nuestros días, la población en la provincia de Guadalajara se estancó de manera preocupante mientras crecía en el resto de España. No se debió a guerras, epidemias y hambrunas, sino que la causa fue la emigración, la huida de una tierra empobrecida, en definitiva, la marcha de los más jóvenes, los emprendedores, que salían en búsqueda de oportunidades laborales y humanas porque la vida en los pueblos no daba para más. (Aguilar, 2017, p. 68)



Figura 3. Memorias de la abuela

Nota: Mi abuela me muestra el álbum de fotos familiar donde aparece su grupo de juventud paseando por la calle Mayor de la ciudad de Guadalajara en el año 1954.

A día de hoy se habla de la *España vacía* (Del Molino, 2016) o la *España vaciada* (Taibo, 2020) aunque, personalmente, considero que sería mejor emplear el término *España despoblada*, ya que las zonas a las que hace referencia están llenas. Llenas de recursos naturales, sabiduría e historia. Además me pregunto, ¿cuándo se empezará a hablar de la *España llena?*, poniendo así el foco de atención y actuación en los grandes o principales núcleos de población con el fin de **ruralizar nuestras ciudades**, decreciendo y construyendo sociedades más cercanas y sostenibles, más naturales, más humanas y menos industriales en contraposición a la urbanización rural o aprovechamiento de sus campos abandonados para otros fines políticos y capitalistas.

Considero fundamental rescatar y conocer la memoria de nuestros pueblos, la que comparte los modos de vida comunitarios y sostenibles con el medioambiente, la que muestra las acciones artísticas transmitidas de manera oral, y de generación en generación, como los cancioneros o refraneros a través de los cuales se transfería conocimiento. Unas formas de vivir humildes basadas en la comunidad, en los cuidados y en los saberes populares que conservan la tierra, los animales y los alimentos. Características que, hoy en día, se echan a perder, y con ellas los orígenes de nuestra cultura y de nuestra identidad, las que nos han traído hasta aquí. Acercarnos a esta memoria popular nos permitirá poder entender otras formas de vida más sostenibles y humanas ligadas al necesario decrecimiento que tenga en cuenta las necesidades de cada territorio y sostenga nuestras vidas en el planeta Tierra, entendiendo y conectando con los entornos rurales como espacios para la regeneración y no para la explotación.

Durante los meses de pandemia mundial causada por la covid-19, en el verano de 2020, el veterinario y coordinador de la revista *Soberanía Alimentaria, Biodiversidad y Culturas*, Gustavo Duch Guillot, publicaba:

Como advertían algunas voces, la construcción del discurso de la España vacía ha generado un buen pretexto para justificar cualquier tipo de negocio, por perjudicial que sea. El argumento de repoblar los entornos rurales está permitiendo la expansión de las macrogranjas industriales, por ejemplo, o la expansión desproporcionada de parques eólicos. (Duch, 2020, p. 28)

Construcciones y proyectos que no se vinculan en absoluto a las comunidades rurales ni a sus territorios y culturas, tendiendo a instaurar modelos urbanos y promoviendo, además, desastres ecológicos, naturales y patrimoniales.

Son numerosas las plataformas que están luchando para que este tipo de acciones desvinculantes no se sigan gestando, y que en nuestros pueblos se lleven a cabo proyectos que tengan en cuenta a sus habitantes, que los escuchen y los hagan partícipes, que sean las propias narradoras y guionistas de sus historias o, dicho de otra manera más acorde con el actual sistema capitalista: **que pasen de ser personas consumidoras a ser personas productoras de sus propias narraciones**, cláusula que defiende a lo largo de toda la investigación, en sus diferentes áreas, prácticas y actuaciones.

Un claro ejemplo y referente (del Estado español, externo al contexto y la provincia de Guadalajara) que lleva a cabo acciones para ruralizar nuestras ciudades, así como para generar experiencias donde los espacios y las personas implicadas e invitadas sean productoras y no solo consumidoras, es el CAR (Centro de Acercamiento a lo Rural), que forma parte del proyecto Inland Campo Adentro, una constitución impulsada en 2009 por el artista Fernando García Dory, que cuenta ya con más de diez años de vida. Durante este tiempo ha promovido una organización social y colaborativa que ayuda a impulsar y sostener los saberes silenciados a través de la cultura y la creación contemporáneas, con la finalidad de tejer vínculos y encuentros entre el campo y la ciudad. Desde hace tres años el CAR es la sede en Madrid de Campo Adentro, se encuentra en el barrio de El Carmen, en el distrito de Ciudad Lineal. Un barrio construido y conformado, tal y como lo conocemos hoy, a partir de los años sesenta con la llegada de personas migrantes de los pueblos, la mayoría de Murcia y Extremadura. Desde este espacio físico se genera un acercamiento del campo a la ciudad a través de varias líneas y espacios de trabajo que van desde un huerto ecológico a un rebaño en la Casa de Campo de Madrid, pasando por residencias de artistas y agentes culturales, producción de queso, *podcasts* sonoros, exposiciones, grupos vecinales y locales de consumo, un centro de documentación bibliográfica, una imprenta risográfica donde autoeditar publicaciones, la reconstrucción de una aldea de la cornisa cantábrica, un espacio disponible para talleres y encuentros y, por último, una línea educativa y académica a través de la cual se llevan a cabo campamentos, visitas y talleres para centros educativos, así como el nuevo posgrado universitario lanzado en el año 2021.

En el contexto alcarreño de la ciudad de Guadalajara, otro referente que trata de acercar el campo a la ciudad es la Asociación El Rincón Lento, de la que formo parte activa. Esta organización fue creada en 2009 a través de la unión de otras dos asociaciones locales que venían trabajando en la preocupación cultural y participativa de la ciudadanía. Actualmente, El Rincón Lento dispone de un local multiespacio donde se llevan a cabo talleres, exposiciones, encuentros y asambleas. También presenta un espacio para el comercio local, justo y respetuoso con las personas y el medioambiente donde poder adquirir productos artesanales y ecológicos de km 0. Cuenta además con su grupo de consumo y con una moneda social: la bellota.

A través de la sensibilización medioambiental y el decrecimiento, abogamos por la vida tranquila, por otra forma de hacer las cosas. Con paciencia, esperando que sea posible otro modelo social ajeno a la mercantilización de nuestras vidas por parte de los grandes grupos empresariales. Sin prisas, pero compartiendo multitud de actividades —lo lento no significa pereza ni desidia— en torno al mundo de la lectura, de la cultura, del consumo lógico y de la participación social. (El Rincón Lento, s. f.)

Al igual que el CAR, El Rincón Lento también ofrece una línea de trabajo educativa a través de la cual se conceden visitas a los centros educativos donde se comparte el programa «El Hogar Sostenible», el cual cuenta con diferentes propuestas, dinámicas y *scape rooms* para concienciar a la población más joven de los valores defendidos anteriormente. Además, este último año se está llevando a cabo el proyecto «La Ludoteca del Consumo Responsable» con diferentes grupos educativos de la capital y pueblos cercanos.

2.1.2. Ordenación del territorio

Población y distribución de Guadalajara

Laponia es una región del norte europeo, conocida por sus gélidas temperaturas extremas, pero también por su densidad de población que en algunas zonas no llega a las 2 hab./km². Nada que envidiar a gran parte de nuestra provincia. En Guadalajara, el 80 % de la población vive en el 6 % de su territorio, el denominado Corredor del Henares (Rodríguez, 2021), situado en el suroeste de la provincia junto a la comunidad capital de España, y también donde se encuentra la ciudad capital de provincia, Guadalajara.

Desde 1996 hasta nuestros días la provincia de Guadalajara ha crecido en población; de hecho, ha sido la provincia española que más lo ha hecho, como se puede apreciar en el siguiente gráfico:

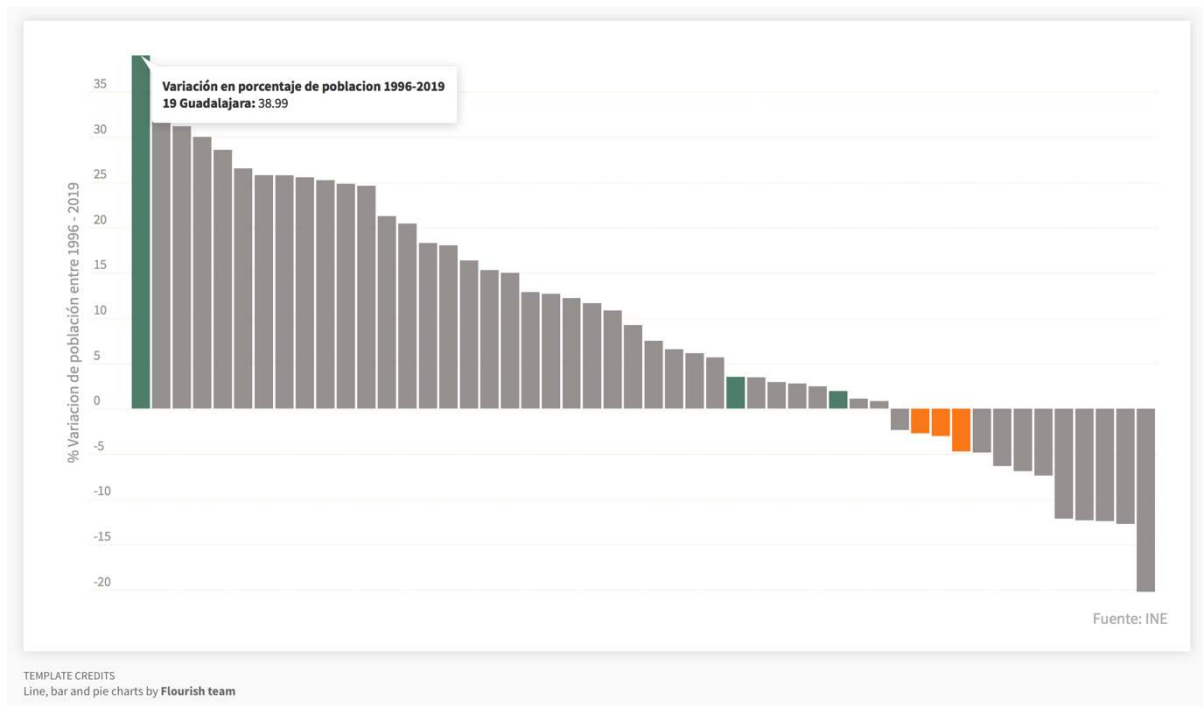


Figura 4. Variación de población en la provincia de Guadalajara entre 1996 y 2019

En contraposición, las provincias vecinas como Soria, Cuenca o Teruel, muy conocidas por su despoblación, son las que aparecen en el gráfico superior por debajo de la línea horizontal, lo cual nos indica que su densidad de población ha descendido drásticamente en los últimos años.

Actualmente, la provincia de Guadalajara presenta una densidad de población de 12,5 hab./km², justo el límite marcado por la Unión Europea para considerar un territorio como despoblado. Es por ello que, en numerosas ocasiones, las financiaciones o casos de actuación política para solventar este problema se quedan fuera de nuestro alcance. Pero entonces, ¿por qué se habla de *Guadalajara como punto 0 de la despoblación europea?*

«En los municipios del Corredor del Henares alcanza los 140 hab./km², por encima de la media nacional, mientras que en las zonas rurales se sitúa en 3,6 hab./km², muy por debajo del umbral europeo de zonas despobladas» (Rodríguez, 2021).

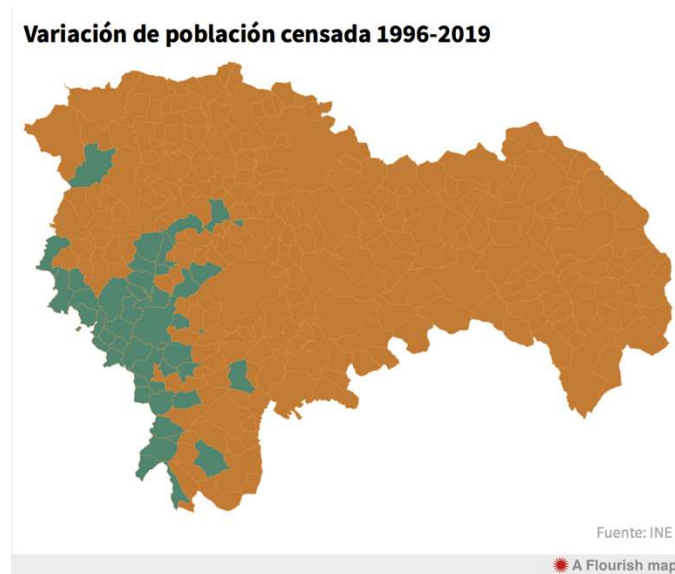


Figura 5. Mapa provincial con población censada en la provincia de Guadalajara

Nota: Los municipios de color verde son los que han aumentado su población frente al gran descenso en las zonas de color marrón.

La provincia de Guadalajara se divide en cuatro comarcas: la Alcarria, la Campiña, la Serranía y el Señorío de Molina. La capital de provincia, Guadalajara, se sitúa en su mayor parte en la Alcarria Alta, haciendo frontera con la Campiña, una clasificación que hace referencia a conceptos históricos y geográficos (Álvarez, 2008). Comentan Reinoso y Sancho en *Atlas de los paisajes de la provincia de Guadalajara* (2012) —donde hacen un exhaustivo recorrido por los diferentes y ricos paisajes, la naturaleza y el territorio de la provincia— que Guadalajara es una provincia que lleva tatuadas en cada ladrillo, en cada roca y en cada desvío del río las cicatrices de nuestra historia; una provincia que actúa como claro ejemplo de los vínculos entre la naturaleza y la mano del hombre, que desde hace milenios se viene dando en forma de «alcarrias y vegas, campiñas y rañizos, parameras y sierras, valles y hoces... meros accidentes físicos en los cuales, en cada uno de ellos, late el alma humana» (p. 17). El paisaje es la más fiel expresión de la tradición y las acciones que han sucedido en él (Reinoso y Sancho, 2012).

Guadalajara provincia se compone de 288 municipios, de los cuales unos setenta disponen de pedanías, pueblos o aldeas más pequeñas pertenecientes autónomamente a un mismo territorio que computa en un pueblo cabecera, generalmente el de mayor población y en el que se cuenta con unos servicios mínimos, aunque esta última característica no siempre se cumple. Los datos estadísticos del INE tienen en cuenta las personas empadronadas por municipio. Así, nos encontramos, por ejemplo, con el caso de Anguita, un pueblo con datos registrados de 150 personas, de las cuales 50 se encuentran repartidas entre sus cuatro pedanías, como Padilla del Ducado, donde están empadronadas 8.

Esta situación se repite por toda la provincia, que cuenta con más de 500 pueblos, pedanías, aldeas o núcleos de población. Pero los datos registrados no son del todo ciertos, pues en numerosas ocasiones hay más personas censadas de las que realmente viven en los pueblos durante todo el año.

2.1.3. Buscando equilibrios

Somos personas interdependientes, ecodependientes (Herrero, 2017) y biófilas (Fromm, 2008). Los seres humanos dependemos unos de otros, así como dependemos de nuestro ecosistema. Para sobrevivir necesitamos a nuestra comunidad, a la humana y a la natural, en equilibrio y constancia. Necesitamos, por ello, políticas y soluciones que hagan crecer la economía provincial contrarrestando la despoblación, pero que este crecimiento se realice respetando y manteniendo la cultura popular y tradicional (Álvarez, 2020).

El éxodo rural conlleva la pérdida de habitantes y, por lo tanto, de nuevas generaciones, reduciéndose así la oferta y demanda de servicios públicos esenciales como el transporte, la sanidad o la educación. Nos encontramos con estudiantes que recorren diariamente varios kilómetros para llegar al colegio, o con personal sanitario incapaz de atender las urgencias debido a que no todos los pueblos disponen de centro médico o farmacia de guardia. Para vivir en estos territorios se debe contar con un vehículo privado que pueda desplazarse a la localidad más cercana para adquirir productos y alimentos de primera necesidad.

Otro de los grandes problemas de la España rural es la falta de viviendas disponibles, hay muchas casas vacías y cerradas que ni se habitan, ni se alquilan, ni se venden. España es el país de la Unión Europea con mayor porcentaje de personas que poseen una segunda residencia (Gracia Bernal *et al.*, 2021), generalmente localizada en el pueblo natal, la cual suele servir de refugio en el caso de un posible fracaso en la ciudad, o de segunda vivienda para pasar los días libres, vacaciones o fines de semana.

Pese a estos hechos, hay quien tiene suerte y encuentra domicilio disponible en los entornos rurales de nuestro país. Estas personas, que emigran de la ciudad al pueblo, son las conocidas como neorrurales. En su mayoría, se trata de personas jóvenes, con energía y ganas de emprender y habitar el mundo rural. Buscan lugares cercanos, tranquilos y sostenibles. Es aquí donde entra en juego la función y necesidad de la escuela rural: si queremos y necesitamos nuevas generaciones que habiten nuestros pueblos, debemos dar la bienvenida a familias neorrurales, que en ocasiones buscarán mudarse a un pueblo con un colegio para sus hijas en lugar de a un pueblo que no disponga de este.

En contraposición a esto, nos encontramos con una realidad muy diferente: la difícil adaptación y convivencia entre personas neorrurales y las ya habitantes rurales; es por ello que se hace necesaria la figura de una mediadora que afiance las relaciones de convivencia y que fomente la integración de las personas neorrurales en las comunidades ya establecidas a través del respeto por el medio y las costumbres.

Como veremos más adelante, la mediación artística puede ser clave en este proceso ya que emplea el arte y la producción artística como herramienta y lenguaje para generar nuevos vínculos y espacios de encuentro comunes; «las artes permiten el acceso a la cultura, la ruptura de la mirada estereotipada, el desarrollo de la resiliencia y el empoderamiento y los procesos de simbolización» (Moreno, 2016, p. 16).

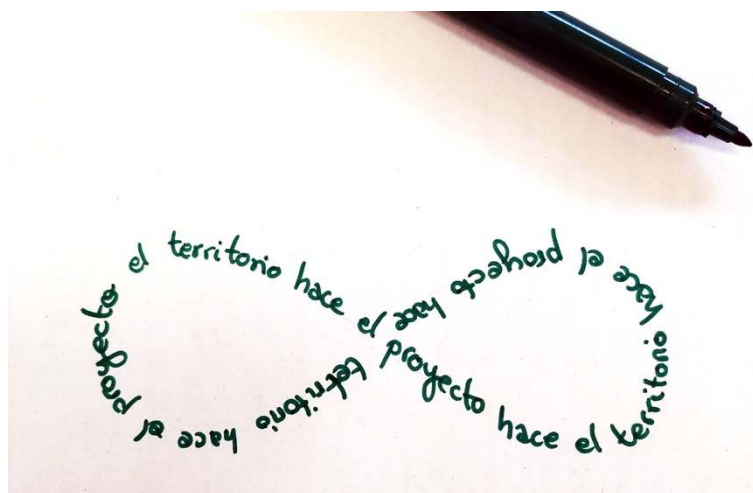


Figura 6. El proyecto hace el territorio, y el territorio hace el proyecto
Nota: Apuntes gráficos realizados tras leer «Culturas y ruralidades» (Burgos, 2020)

2.1.4. Culturas rurales

La necesidad de reconstruir los imaginarios colectivos

*Las historias importan.
Muchas historias importan.
Las historias se han utilizado para desposeer y calumniar,
pero también pueden usarse para facultar y humanizar.
Pueden quebrar la dignidad de un pueblo,
pero también pueden restaurarla.*
(Ngozi, 2018, p. 28)

Pese a la globalización y las nuevas tecnologías sigue existiendo una gran diferencia entre la forma de vida, costumbres y culturas del mundo rural y el urbano. Esto es, en parte, debido al imaginario colectivo que sobre los entornos rurales se ha ido forjando desde hace años. Por un lado, este imaginario es narrado y representado bajo una única visión, en ocasiones negativa y errónea, sobre los habitantes rurales. Esta visión lleva a infravalorar —de manera clasista, urbanocentrista y colonizadora— los territorios rurales y los pueblos, olvidando que son parte de nuestra memoria y nuestras raíces. Por otro, también existe una tendencia a idealizar las zonas rurales representándolas como lugares románticos y utópicos que aportan paz y descanso:

Los pueblos no son eso que ves por la ventanilla del coche, ni un destino de *Escapadas con encanto*, ni un modo de decorar casas, ni un anuncio televisivo *neorrancio* que te intenta vender leche a través de un ganadero campechano en la pradera de Windows. (Colectivo Arterra, 2020)

Todos estos estereotipos y visiones se proyectaron lo largo del siglo XX influidos por la cultura que se producía y consumía, y que sigue vigente hoy en día. Así, encontramos las figuras de Paco Martínez Soria y Buñuel en el cine, o Miguel Delibes y Camilo José Cela en la literatura (Carrero y del Rey, 1997). Todos estos autores y protagonistas —masculinos— narraron historias basadas en medios rurales desde una única percepción que proyecta estereotipos y alimenta etiquetas que, a día de hoy, se siguen empleando. Unas etiquetas que definen y clasifican a las personas habitantes de pueblos como *paletas*, *pueblerinas*, *catetas*, e incluso *salvajes* y *analfabetas*. «El relato único crea estereotipos, y el problema con los estereotipos no es que sean falsos, sino que son incompletos. Convierten un relato en el único relato» (Ngozi, 2018, p. 22).

Quizá suceda porque, como se ha denunciado en ocasiones, estas narrativas y producciones artísticas proceden de personas —además, varones en su mayor parte— que habitan y adoptan las costumbres de la gran ciudad, lo cual pone de manifiesto esa visión clasista, urbanocéntrica, misógina, idílica, incompleta y negativa de nuestros pueblos. Una visión que se extiende entre la sociedad y da lugar al imaginario colectivo que a día de hoy se sigue manteniendo.

Pese a estos actos, en contraposición y con intención de mostrar otras visiones, muchas artistas han trabajado e investigado para recuperar narrativas cercanas y reales a través del folclore popular.

Es imposible conocer debidamente un lugar o a una persona sin conocer todas las historias de ese lugar o persona. La consecuencia del relato único es la siguiente: priva a las personas de su dignidad. Nos dificulta reconocer nuestra común humanidad. Enfatiza en qué nos diferenciamos en lugar de en qué nos parecemos. (Ngozi, 2018, p. 23)

Hoy en día tenemos la suerte de contar con un gran abanico cultural que no solo ofrece otras visiones sino que recupera la memoria y raíces propias de los entornos rurales y las transmite en un formato actual, cercano a nuestra época y manera de comunicarnos. Se trata de artistas cuyo trabajo se nutre del pasado y del presente, documentando, visibilizando y creando nuevos lenguajes que hablan de nuestros pueblos y sus gentes. En el panorama musical nacional encontramos casos como el artista, músico y *performer* asturiano Rodrigo Cuevas, quien recupera cancioneros populares aprendidos, a través de la transmisión oral, de las personas mayores y habitantes de diferentes pueblos del norte del país, los cuales versiona remezclándolos con bases electrónicas que corresponden a lenguajes más actuales. Su trabajo musical se completa con una atrevida puesta en escena, a través de la cual cuestiona los roles de género vistiéndolos y recuperando trajes populares femeninos de los diferentes territorios que referencia en su producción musical. Otro ejemplo es el «folclore futurista» del grupo andaluz Califato $\frac{3}{4}$ caracterizado por remezclar la música tradicional andaluza con el punk, el *rock* o la electrónica. Quizá la autora más conocida en este ámbito sea la catalana Rosalía (2018) que, tras debutar un año antes y darse a conocer con

su primer álbum *Los Ángeles*, publica su segundo disco *El mal querer*, inspirado en la novela anónima *Flamenca* del siglo XIII, llegando a la mayor parte del planeta y convirtiéndose en una referencia mundial. También desde Cataluña, contamos con María Arnal, quien defiende la *cultura libre* basando su música en la tradición oral nacional, acompañada en su último álbum *Clamor* por un coro de voces ancestrales, *samples* y *loops* de voz, y la guitarra eléctrica de Marcel Bagés.

En el campo de las artes visuales son muchos los ejemplos de colectivos, artistas y activistas¹ que reivindican la memoria tradicional a través de sus producciones, entendiendo el arte como un mecanismo para llegar a los diferentes sectores de la sociedad, mostrando nuevas visiones y lenguajes, y activando y estimulando la creación propia. Por ello, a lo largo de esta investigación, se presenta y defiende el papel del arte como herramienta de transformación social, personal y política en su total potencial.

En la literatura, contamos con la prosa y poesía de María Sánchez, veterinaria de campo y escritora cordobesa, quien en su última publicación *Almáciga* (2020) recupera paisajes, historias y territorios, y documenta palabras y expresiones del vocabulario popular de diferentes territorios de España. En cada uno de sus escritos, Sánchez defiende el papel de la mujer rural que, como en la mayoría de ámbitos, ha sido silenciado o relegado a un segundo plano.

En el panorama artístico internacional, cabe destacar a la peruana Renata Flores, quien rescata la cultura tradicional y la lengua quechua de los pueblos indígenas originarios de la cordillera de los Andes a través de sus canciones con ritmos del rap, *trap* o reguetón. Flores se dio a conocer con la traducción de canciones de artistas reconocidos mundialmente a la lengua quechua, difundiendo así los saberes ancestrales y populares de su tierra entre la población más joven —o no tan joven— de Perú, para que esta lengua no quede en el olvido: «estamos dejando atrás los prejuicios del idioma, de lo que somos y que nos sentimos identificados de dónde venimos, de nuestras raíces y antepasados porque ya conocemos más, lo que por mucho tiempo nos han ocultado o menospreciado» (EFE, 2021).

Estas producciones y piezas artísticas sirven de inspiración en diferentes territorios, dando lugar a colectivos como Ganaderas en Red, Jóvenes Agricultores, Red El Cubo Verde, Festival Agrocuir, Pueblos en Arte o Festival A la Fresca entre otros muchos, que ofrecen otras visiones e imaginarios sobre el entorno rural y las culturas populares a través de distintas disciplinas y eventos artísticos. Muchas de estas iniciativas son impulsadas por jóvenes habitantes rurales, convirtiéndose en referentes para personas de todas las edades.

En la provincia de Guadalajara contamos con un amplio abanico de artistas, colectivos, mediadoras y gestoras culturales, que llevan años trabajando para documentar y visibilizar nuestra cultura rural. Es el caso de obras cinematográficas como *Flores de otro mundo* (Bollaín, 1999) rodada en Cantalojas, pueblo de la Serranía de la provincia, que retrata la forma de vida en el mundo

¹ Procedente del reciente término *artivismo*, formado por la combinación de las palabras artista y activista.

rural y la evolución sociocultural² del país en los años noventa. Otros ejemplos de décadas anteriores son *El río que nos lleva* (1961) de José Luis Sampedro, que muestra la comarca medieval del Señorío de Molina, al este de la provincia, retratando la figura de los gancheros del río Tajo; o la pieza internacional *Las troyanas* (Cacoyannis, 1971), rodada durante el mes de agosto de 1970 en Atienza y conmemorada el verano de 2021, por su 50.º aniversario, con el vídeo-documental realizado por el colectivo local de producción audiovisual Contrapicado Films titulado *Recordando a Las Troyanas, 50 años de su rodaje en Atienza*, que rinde tributo a aquellas mujeres del pueblo que hace 50 años participaron en la grabación de Cacoyannis, documentando a través de entrevistas sus historias, experiencias y vivencias durante los meses de rodaje, que supuso para muchas su primer trabajo remunerado y un primer acercamiento al mundo cinematográfico.

Siguiendo con el cine documental, cabe destacar el cortometraje *El Canto de la Reina* (Espinosa, 2015), ganador de premios nacionales y proyectado en pantallas internacionales. Con este corto, dedicado a la memoria de todos los pueblos abandonados de Guadalajara, la autora ofrece un altavoz a las personas mayores que siguen viviendo en su pueblo materno, Villanueva de Argecilla (pueblo alcarreño pedanía de Jadraque, Guadalajara). Por último, cabe mencionar el documental *La aldea olvidada* (Chicharro, 2019), que muestra la vida y costumbres de Santotís, pueblo expropiado de la Sierra Gorda de Guadalajara, a través de la vida de Julia, protagonista de la pieza y abuela materna del autor.

En el ámbito musical en la provincia de Guadalajara, destaca la carrera de los Hermanos Cubero, que cuenta con casi treinta años de recorrido. Este dúo comenzó interpretando música tradicional de la comarca de la Alcarria y del resto de Castilla con laúd, guitarra española y dulzaina (instrumento popular de la provincia), dispositivos que más adelante sustituyeron por guitarra acústica y mandolina acompañadas de sus voces.

Especial mención musical merece el programa y concurso televisivo de los años setenta *Campo Pop*, el cual mostraba pueblos de España con menos de 10 000 habitantes a través de las grabaciones filmicas de videoclips musicales con el fin de atraer a personas jóvenes a las zonas rurales. Un ejemplo de ello fue la grabación de la canción «Muy lejos de aquí» (1970) del grupo Los Nómadas en Molina de Aragón.

Nuestra provincia tampoco ha pasado desapercibida en la literatura. De hecho, es el campo artístico en el que más producciones podemos encontrar. Como afirmó Camilo José Cela en su libro *Viaje a la Alcarria* (2010): «La Alcarria es un hermoso país al que a la gente no le da la gana ir». Desde el *Cantar de mio Cid* hasta la actualidad, la provincia de Guadalajara ha estado presente en piezas literarias, tanto nacional como internacionalmente, como muestra José Serrano Belinchón en el libro *Guadalajara en la literatura* (1996), publicado por Aache Ediciones (editorial

² La película muestra una de las acciones que se llevaron a cabo en los años noventa para combatir la despoblación rural: se organizaban *fiestas de solteros* en los pueblos, y a estos eventos acudían autobuses con mujeres solteras. La finalidad del encuentro consistía en que las mujeres pudiesen enamorarse de algún soltero del pueblo para quedarse a vivir ahí, reproducirse, y conformar la familia que poblaría de nuevo estas zonas rurales casi deshabitadas.

dedicada al patrimonio cultural y natural de la provincia de Guadalajara desde 1988, con más de 700 publicaciones).

Todos estos ejemplos de piezas artísticas de diferentes disciplinas dan a conocer territorio, memoria y costumbres de nuestra provincia. Es esencial dar a conocer estas producciones en el ámbito urbano para realizar conexiones que pongan en valor el patrimonio inmaterial, natural y cultural de nuestros pueblos, nuestras raíces: provenimos originalmente del campo, de los pueblos; somos las nietas, bisnietas y tataranietas del campo y de la tierra.

La percepción del mundo, y la **construcción del imaginario colectivo**, están ligadas a la **producción artístico-cultural**, más aún a día de hoy debido a la globalización y facilidad para alcanzar estas producciones a través de medios tecnológicos.



Figura 7. Mujer en la siega de trigo entre los años 1950 y 1960

No somos la España vacía. Somos un territorio lleno de vida. De personas, de historias, de oficios, de comunidades. Somos pastoras, jornaleras, agricultoras, arrieras, aceituneras, ganaderas. Somos la mano que cuida y que ha hecho posible que los lugares que hoy se consideran parques nacionales y naturales de este país lo sean. Por la acción de los pastores con sus rebaños. Por la ganadería extensiva. Por tantos hombres y mujeres que trabajaron en el campo y crearon un vínculo único y tan especial como el de animal, persona y medio. Y los que nos dedicamos a la tierra solo formamos una parte de la diversidad del medio rural. El medio rural y sus habitantes no necesitan que ninguna literatura los rescate. Necesitan que se los reconozca al fin, ocupar su espacio y recuperar su voz. Necesitan más que nunca que se afronten de verdad sus problemas y necesidades. (Sánchez, 2019, p.96)

2.2. La escuela en entornos rurales

La pérdida de los centros educativos contribuye también a la pérdida de los pueblos, y la de los pueblos a la de la cultura.

(Bustos, 2012, p. 25)

2.2.1. Una escuela muy diversa

Como he comentado anteriormente, a mediados del siglo XX la España rural, y por ende su escuela, cambiaron rotundamente marcando un antes y un después ocasionado por el éxodo rural. Las consecuencias en el sistema educativo las seguimos sufriendo a día de hoy: por un lado, la falta de alumnado en las escuelas rurales (de ahora en adelante, ER) y, por otro lado, la infravaloración colectiva y omisión institucional de este tipo de centros educativos.

En el último siglo, el medio rural ha estado —y sigue estando— en continuo movimiento y transformación, tratando de adaptarse a los rápidos cambios sociopolíticos y a las nuevas normativas; intentando convivir y, en ocasiones, incluso adoptando modelos y recursos del medio urbano. Cada zona y cada pueblo lo hace como buenamente puede. Cada territorio rural es diferente, por ello la presente investigación se refiere al medio rural en plural: medios o entornos rurales. Porque no existe un solo contexto homogéneo ni universal, porque la sociedad es diversa y plural. Cada pueblo tiene sus raíces, su cultura, su historia, su memoria; no son lugares uniformes y, para evitar la pérdida tanto demográfica como antropológica o cultural, cada uno necesita un tipo de atención, recursos y servicios diferentes al resto.

Como consecuencia, esta heterogeneidad se encuentra también en sus escuelas, las escuelas rurales. En la comunidad donde se lleva a cabo esta investigación, Castilla-La Mancha, este tipo de centros de Educación Infantil y Primaria son conocidos como CRA (Colegio Rural Agrupado) a diferencia de otras comunidades como Cataluña, donde se denominan ZER (Zona Escolar Rural), o CER (Colectivos de Escuelas Rurales) en Canarias.

¿Hay alguna escuela más diversa que la rural?

(Bustos, 2012, p. 27)

Pero, a pesar de esta heterogeneidad, las escuelas rurales comparten algunas características comunes: los grupos multigrados de ratios bajas (aulas donde encontramos estudiantes de diferentes edades), la diversidad de culturas y orígenes de sus estudiantes — la inmigración supone una tabla de salvación para los medios y escuelas rurales que evitan su cierre gracias a la llegada de nuevas familias que se trasladan a los pueblos para trabajar en la agricultura— y, por último, la proximidad a un entorno natural, así como la vinculación con la comunidad y la cultura del entorno.



Figura 8. Alumnado del aula de Sahún, del CRA Alta Ribagorza, durante un recreo³

Como se ha mencionado anteriormente, hoy en día muchas zonas rurales suponen un reclamo para personas que llegan a los pueblos en busca de nuevos proyectos y horizontes. Algunos de estos proyectos neorrurales consisten en la creación de «nuevas» escuelas con metodologías y pedagogías libres, activas y/o alternativas, las cuales se caracterizan —al igual que los conocidos CRA, ZER o CER— por los grupos multigrado, un seguimiento individualizado del alumnado (permitido por las bajas ratios) y la proximidad al entorno natural. Pero es importante señalar que, al tratarse de centros privados, cuentan con más medios económicos que los centros públicos, y no son accesibles para toda la población en edad escolar. Dado que se encuentran en un entorno rural, estos centros también son denominados escuelas rurales, pero no suponen una solución a la falta de centros públicos, cuya desaparición y escasez de recursos es un problema público al que, como tal, debe hacerse frente desde lo institucional y estatal.

³ José Luis Murillo García es el autor de la fotografía, maestro con más de 35 años trabajando y colaborando con escuelas rurales del Pirineo, sus últimos 20 años ha sido profesor en el aula de Sahún. Cede la fotografía mientras comenta: «Como curiosidad añadida, el señor y la señora del banco ya fallecieron y este es uno de los recuerdos que quedan de ellos. Y todos ellos, en que oían a las criaturas en la plaza, se acercaban a disfrutar de sus juegos y su algarabía» (Murillo, 2022, en una comunicación personal e informal).

Por tanto, es más que necesario descolonizar estos espacios y ofrecer un altavoz a los CRA, grandes desconocidos entre el profesorado en activo y las docentes en formación. Es preciso mostrar el trabajo y colaborar con las escuelas rurales desde las facultades de Educación y los centros de formación continua del profesorado, dar a conocer su funcionamiento y el potencial que presenta.

Para poder llevar a cabo este proceso de descolonización y altavoz en las escuelas, a lo largo de la presente investigación, y como se ha mencionado anteriormente, se proponen y emplean metodologías y técnicas procedentes de la mediación cultural y la educación artística, tratando de recuperar la memoria patrimonial que estimule la sensación de arraigo. Esta sensación debe trabajarse desde la pedagogía y la didáctica, de manera respetuosa con sus entornos, sus culturas y sus habitantes. A nivel nacional, encontramos algunos ejemplos de colaboración entre artistas y escuelas rurales que trabajan con el objetivo y la finalidad mencionados. La plataforma Red Planea desarrolla un programa de residencias de artistas en escuelas, entre las que se encuentran el CRA Cabanillas de la Sierra (Comunidad de Madrid), en cuyos pueblos y centros escolares artistas contemporáneas reconocidas como Lucía Loren o Regina Dejiménez han desarrollado proyectos participativos con estudiantes, docentes y el resto de la comunidad educativa. Otro ejemplo es la línea de intervención que el Festival Camprovinarte (Camprovín, La Rioja) inauguró en el mes de junio de 2021 que consiste en una colaboración directa entre pueblo, escuela, arte y comunidad. Durante una semana, el alumnado de la escuela de Camprovín, guiado y acompañado de la artista Susana Malagón, recorrió las calles en busca de personajes célebres y habitantes del lugar. Estas personas fueron entrevistadas y posteriormente retratadas a través de dibujos a gran escala, generando imágenes que se instalaron en las puertas, muros y fachadas de las calles de Camprovín.



Figura 9. Camprovinarte en la escuela

Nota: Alumnado de la escuela interviniendo el espacio público tras su previa investigación y creación artística.

2.2.2. Buscando equilibrios

Ruralidades urbanocéntricas

Aprendí a escuchar «cuentos chinos» de la voz de mi abuela materna. Nuestro lenguaje popular ha conservado el desprecio que nos producen estas historias precisamente en la expresión «cuento chino», que significa, cotidianamente, enredo o engaño. Mi abuela, que era y aún es, en el umbral de los cien años de vida, una gran contadora de historias, nos enseñó a apreciar los cuentos chinos y a desviarnos de los lugares comunes de la cultura para poder propiciar otros encuentros.
(Chimamanda, 2018, p. 48)

Cada vez es más difícil distinguir entre los modelos rurales y los urbanos. Los urbanos absorben a los rurales, siguiendo patrones de vida y rutinas muy estereotipadas que provocan que se borren o ensombrezcan las costumbres y la historia de nuestros medios rurales. Muchas de estas costumbres y estilos culturales tradicionales son bien conocidos por el colectivo de personas mayores que aún viven en los pueblos, pero estas personas pronto dejarán de estar. Por ello, es urgente y necesario poner en valor estos conocimientos y transmitirlos a las nuevas generaciones. Esta transmisión de saberes puede ejercerse desde las escuelas, abriéndolas a la comunidad y al entorno (como sucede en el proyecto del festival Camprovinarte descrito anteriormente) pero, para ello, es necesaria colaboración de las instituciones gubernamentales en forma de recursos y servicios.

La transmisión de saberes no debe producirse solamente entre generaciones, sino que debe viajar de nuestros pueblos a las ciudades al estilo de las Misiones Pedagógicas de la Segunda República⁴, pero a la inversa. «Las misiones pretendían lograr la construcción de la ciudadanía en el mundo rural [...] generando un vínculo entre las culturas rural y urbana que fomentase una única cultura general entre campesinos y la educación ciudadana» (Otero, 2006). El carácter elitista y urbano-centrista de esta cita, y por ende de este proyecto pedagógico, proyecta imaginarios de pueblos que no disponían de ninguna cultura (ni de la suya propia) y, por ello, era necesario que personas provenientes de la ciudad iluminaran a los habitantes rurales mostrando lo que a la cultura acometía. Las Misiones Pedagógicas fueron una gran acción, muy generosa y valiosa. Muchas de las

⁴ Las Misiones Pedagógicas fue un proyecto del Gobierno de la Segunda República a través del cual, diferentes personas de ambientes educativos y artísticos, trataron de acercar la cultura a los pueblos de todo el país a través de camiones donde llevaban reproducciones pictóricas, proyecciones cinematográficas, juegos lúdico-educativos infantiles, libros, reproducciones teatrales, piezas musicales, cursos para maestros, etc. Herederas del espíritu de la Institución Libre de Enseñanza, las maestras y artistas viajaron y convivieron —muchas de manera altruista— en pueblos de todo el territorio nacional, mostrando y acercando la cultura del momento (más hegemónica, la urbana) a los campesinos y habitantes rurales. Este proyecto se disolvió con el fin de la Guerra Civil. La primera misión en la provincia de Guadalajara, y la tercera de España, fue en Valdepeñas de la Sierra y los pueblos de su entorno, encabezada por Matilde Moliner. (Tiana, 2016).

personas de los pueblos eran analfabetas y no tenían acceso a una educación (escuela formal o reglada); para ellas, las proyecciones de cine de las Misiones supusieron un primer acercamiento al séptimo arte, al igual que las representaciones de cuadros del Museo Nacional del Prado, gracias a las cuales pudieron conocer más sobre la historia del Estado español. Pero no por ello debemos pasar por alto que se infravalore o elimine la cultura característica que se origina en los pueblos, superponiendo sobre esta «una única cultura general» (Otero, 2006). Nuestros pueblos presentan una rica cultura, diferente —en cuanto a modelos de consumo y de habitar las calles y las casas, modos de vida más comunitarios— a la conocida en las ciudades o grandes núcleos de población, pero no por ello de menor valor. Se deben aplicar metodologías de mediación cultural que ayuden a conservar la memoria y tradiciones de cada territorio y que, a su vez, las conecten con producciones artísticas actuales. Crear contextos para que dialoguen ambos lenguajes, generando conversaciones entre lo rural y lo urbano, lo actual y lo de antaño, conservando y respetando la cultura de ambas partes.



Figura 10. Las Misiones Pedagógicas

Nota: Personas espectadoras ante una reproducción de la obra *Las hilanderas* de Velázquez, en Ávila, 1932.

2.2.3. Educar desde lo rural

En lugares como Colombia (la Escuela Nueva: término para nombrar a las escuelas rurales), o las Escuelas Aceleradoras en Norteamérica (programa creado en 1986 por el profesor universitario Henry Levin, dirigido a la Educación Primaria), uno de los requisitos fundamentales de las personas docentes que van a trabajar en una escuela rural es conocer la cultura local y el entorno del alumnado (Bustos, 2012). Este enfoque, acorde al desarrollo de una necesaria etnoeducación, contribuye a generar en el alumnado una sensación de arraigo e identidad rural, convirtiendo la escuela en el escenario desde el cual evitar que la escasa población que habita estos lugares desaparezca por completo. «La homogenización de las culturas y mentalidades es en la actualidad muy preocupante para la supervivencia de unas diez mil culturas diferenciadas existentes en todo el planeta» (García, 2001 y Sanz, 2000, citados en Bustos, 2011, p. 50).

Una de las problemáticas que he percibido a lo largo de esta investigación ha sido la falta de información y formación del profesorado sobre la escuela rural en universidades y centros de formación continua pese a suponer, en numerosas ocasiones, los primeros destinos de las jóvenes o nóveles docentes:

Mi primera experiencia en la ER fue en Salamanca. Recuerdo que tenía un pueblo donde había una unitaria con alumnado desde infantil a 4.º de Primaria. Mi primera impresión fue: «esto no hay por donde cogerlo». Pero, por otro lado, recuerdo experiencias mágicas que me devolvía el alumnado: ver cómo se ayudaban unos a otros, no había diferencia de poderes por ser mayor o menor, o su capacidad de adaptación. (M. 01)⁵

La ER presenta un contexto particular y alejado de los modelos que se muestran y enseñan en las facultades de Educación, cuya formación se ajusta al modelo escolar de centros situados en grandes poblaciones. A día de hoy, esta situación está cambiando y podemos encontrar centros como la Universidad de Zaragoza que oferta un Erasmus rural y un título propio de Experto Universitario en Educación en Territorios Rurales, con asignaturas que muestran el funcionamiento de una ER y los posibles modelos pedagógicos que en ellas pueden tener lugar. En Cataluña, la Universidad de Barcelona cuenta con el único máster del país en Educación en Territorios Rurales.

Programas de formación como estos contribuyen a dar a conocer y normalizar los estilos de enseñanza/aprendizaje de este tipo de escuelas, con el fin de paliar uno de los grandes problemas que presenta la ER: la inestabilidad de la plantilla de profesorado que dificulta llevar a cabo proyectos de centro o, como mencionaba previamente, transmitir un sentimiento de arraigo e identidad rural.

El máster me ha permitido tener una visión general y poliédrica, desde los distintos contenidos que me han proporcionado las asignaturas cursadas y su enfoque reflexivo, de lo que es la escuela rural, así como las herramientas para realizar investigación educativa en este entorno, comprendiendo su complejidad y potencialidades. Además me ha proporcionado todo lo necesario para emprender un viaje hacia un doctorado en esta misma temática. Un profesorado excelente y experto en los distintos aspectos que ofrece el máster me ha proporcionado la formación de calidad que necesitaba sobre la muchas veces olvidada escuela rural en la formación inicial, e incluso permanente, del profesorado, poniendo de relieve la capacidad innovadora de la escuela rural, su valor pedagógico y su labor esencial en los territorios. Es un máster esencial y totalmente recomendable para preparar a los/las maestros/as para trabajar en una escuela rural, permitiendo aprender los aspectos más relevantes de su didáctica, entre otros, e incluso útil para reflexionar si estás en cualquier otra escuela y quieres conocer más esta realidad educativa, y la de los territorios rurales, vislumbrando las buenas prácticas que se llevan a cabo en estas escuelas en conjunción con la comunidad y los agentes del territorio. (Carrete-Marín, 2022, comunicación personal)⁶

⁵ Código. Maestra de Primaria de uno de los CRA de la provincia de Guadalajara, comunicación personal, 2021.

⁶ Núria Carrete-Marín es doctoranda de la UVic-UCC, y exalumna del Máster en Educación en Territorios Rurales de la Universidad de Barcelona (UB).

En algunas comunidades autónomas, se incentiva económicamente, se otorga carácter voluntario a cubrir las plazas docentes vacantes de las ER o se pondera más la experiencia en estas escuelas de cara a los concursos públicos de oposiciones (Bustos, 2012), con el objetivo de evitar la presencia de profesorado desmotivado que no haya elegido este tipo de escuelas. Cataluña y otras CC. AA. como Aragón cuentan con un Observatorio Escuela Rural, el cual actúa como un canal de comunicación donde el profesorado comparte recursos, metodologías y buenas prácticas, además de suponer un grupo de intercambio y apoyo constante entre docentes rurales de diferentes territorios.

Siempre quise trabajar en una ER, veía posibilidades en cualquier lugar: el pueblo, el campo... Al mismo tiempo encontraba dificultad en los desplazamientos por itinerancia, mal pagados, con un mantenimiento del coche que corre de tu cargo, y en unas carreteras en muy mal estado. (M. 02)

2.2.4. Educación rural en Guadalajara



Figura 11. Cartografía del mapa provincial actual con las localizaciones donde podemos encontrar Colegios Rurales Agrupados en el curso 2021/2022



Figura 12A. Relación de matrículas entre los cursos 2008/2009 y 2019/2020

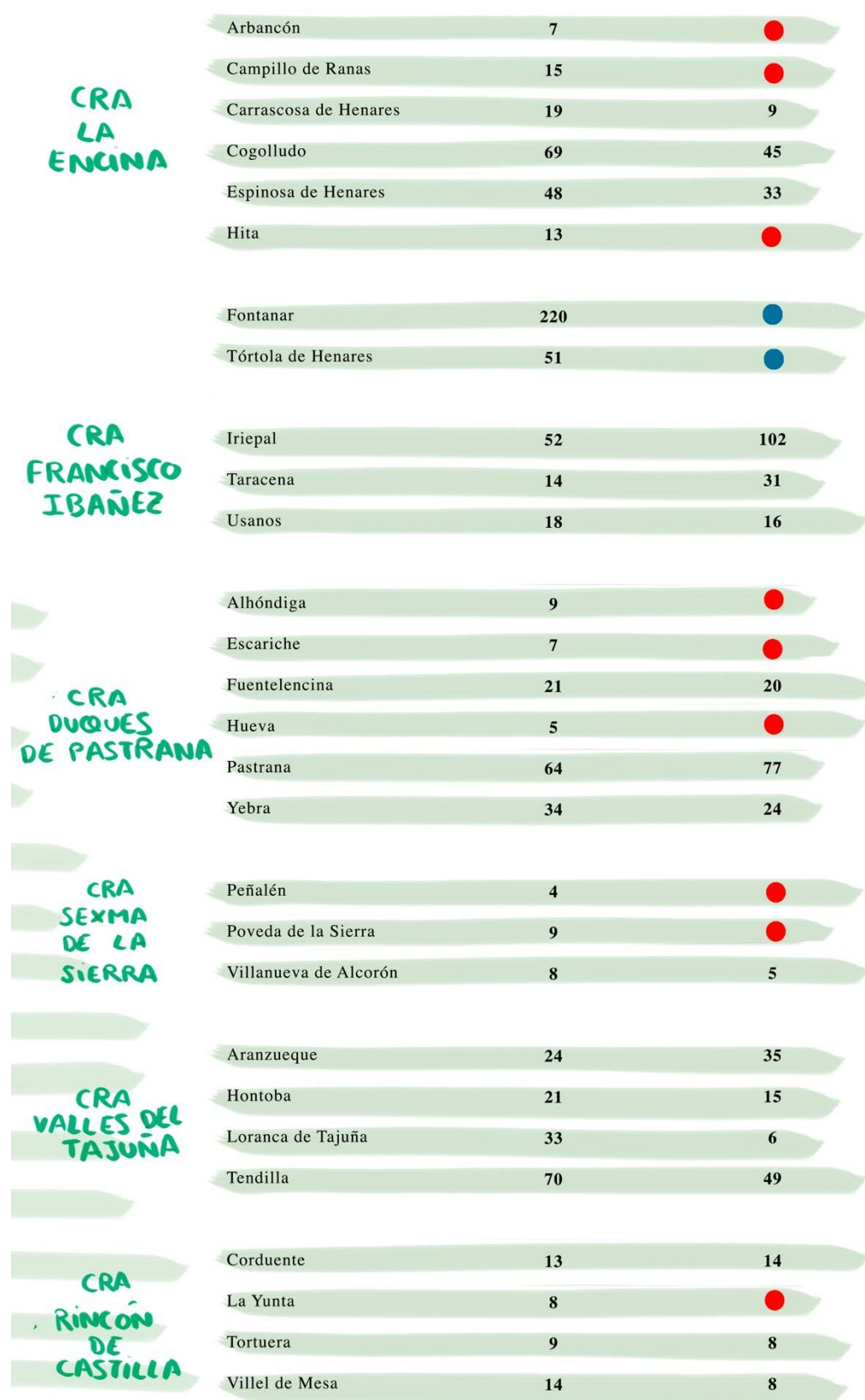


Figura 12B. Relación de matrículas entre los cursos 2008/2009 y 2019/2020

La figura anterior comparte las estadísticas en la variación de matrículas de los últimos años, documentadas por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Delegación Provincial de Guadalajara. Los cursos escolares mostrados coinciden con las últimas crisis sufridas a nivel local y nacional: la crisis económica y financiera de 2008 y la última crisis sanitaria de 2020. Del curso escolar (2020/2021), de momento, no hay datos registrados en la Delegación.

En el curso 2008/2009 la provincia contaba con un total de 1575 matrículas en sus CRA, a diferencia del curso 2019/2020 cuando el número descendió a 970.

Como se observa, los puntos rojos se corresponden con las aulas que han cerrado sus puertas en los últimos 10 años debido a la escasez de alumnado (el mínimo para mantener, en Castilla-La Mancha, un centro escolar en funcionamiento es de 4 matrículas), un total de 13. Si continúa esta tendencia, en un par de décadas desaparecerán todos los CRA de la provincia y la falta de servicios mínimos de educación a los niños y niñas que viven en nuestros pueblos producirá un incremento de desplazamientos diarios por carreteras en condiciones cuestionables y, en el peor de los casos, el aumento de movimientos migratorios de familias en búsqueda de ciudades o territorios que cuenten con un servicio mínimo y obligatorio como es la educación, vaciando así, nuevamente, nuestros pueblos.

En contraposición a estas cuestiones, se puede observar que la población escolar de los pueblos de Fontanar o Tórtola de Henares ha crecido favorablemente (en el caso de Fontanar esto se debe a la proximidad al Corredor del Henares y la Comunidad de Madrid, como se comentó al inicio del capítulo). Los centros de ambas poblaciones han dejado de formar parte de un CRA para convertirse en un CEIP (Colegio de Educación Infantil y Primaria). Además, en el caso de Tórtola, este pueblo también cuenta con un centro concertado religioso de Educación Infantil y Primaria.

Un dato alentador que corresponde al curso 2020/2021 (y que no se registra en los diagramas anteriores) es la reapertura del CRA de Cobeta, el cual ha permanecido cerrado durante más de 30 años. La presencia de niñas en el pueblo (habitantes de Cobeta desde sus nacimientos), quienes años anteriores se trasladaban diariamente hasta el colegio de Corduente, ha propiciado que la escuela pueda reabrir sus puertas con la colaboración de familias y habitantes del propio territorio. El colegio se reabrió en el curso escolar 2021/2022 con cinco estudiantes y dos aulas.

La provincia de Guadalajara tiene un total de 13 CRA distribuidos en 39 sedes, de las cuales únicamente 12 comenzaron el curso 2019/2020 con más de 20 matrículas, siendo 12 los centros que tuvieron 8 o menos alumnos. De las 39 sedes, 29 son escuelas unitarias, compuestas por un grupo de estudiantes de diferentes edades y una única maestra. De las 10 restantes, 6 cuentan con 2 unidades, 4 disponen de 3 grupos y, por último, la sede de Atienza presenta 4 grupos y la de Almoguera cuenta con 7 (de los pueblos con CRA más grandes y numerosos) (Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, 2021).

2.2.5. Culturas educativas rurales

La necesidad de reconstruir los imaginarios colectivos

Si en apartados anteriores se analizaba y comentaba el papel de la mediación cultural y la producción artística para conformar y construir —o reconstruir— el imaginario colectivo, son pocas (y mucho menos actuales) las producciones artísticas que narran el día a día de las escuelas rurales, y por ende, que ofrecen un visionado acerca de la realidad que día a día vive la comunidad educativa de los CRA, así como de las personas habitantes del pueblo y las relaciones existentes entre escuela rural y entorno. Destaca el papel del cine en este aspecto, con películas como *La lengua de las mariposas* (Cuerda, 1999) ambientada en la Galicia rural de los años treinta, en la que se relata el papel del maestro de la República, o el documental francés *Ser y tener* (2004), de Nicolas Philibert, que da a conocer la labor, los recursos y las *buenas prácticas* de una escuela unitaria con estudiantes de entre 4 y 10 años. Esta última pieza documental retrata tanto el trabajo del profesor como las rutinas y forma de vida de la infancia que habita el entorno rural. Siguiendo con obras audiovisuales, cabe destacar la película de 1999 *Ni uno menos*, dirigida por Zhang Yimou, que narra la dificultad para encontrar profesorado que quiera enseñar en un pueblo alejado de los grandes núcleos de población y sus privilegios. Además, esta película también retrata el alto porcentaje de analfabetismo en la China rural de los años noventa, donde está ambientado el film. Gracias a estas producciones audiovisuales, que destacan por un análisis completo y realista, podemos observar los rasgos comunes de las ER en diferentes puntos y localizaciones del planeta.

En cuanto a la literatura, encontramos más ejemplos de obras que narran diferentes experiencias en las escuelas rurales de nuestro país. Cabe destacar *Historia de una maestra* (1990) de la pedagoga y escritora Josefina Aldecoa (vinculada a los valores pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza), que pone en valor el papel realizado por los maestros y maestras de la República en los pueblos en los años veinte.

Aunque los ejemplos antes descritos muestran la riqueza y complejidad, las virtudes y problemáticas de la docencia en entornos rurales, resulta complicado analizar el imaginario colectivo que existe en torno a la escuela rural contemporánea, debido a la falta de difusión de las obras existentes y la escasez de producciones artísticas actuales, lo que contribuye a la falta de información sobre la existencia y funcionamiento de estos centros escolares. Como se analizará en el último estudio de caso de la presente investigación, a través de testimonios de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá, muchas de las futuras maestras en formación afirman no conocer la existencia de los CRA.

En cuanto a la provincia de Guadalajara, no se han encontrado producciones artísticas que hagan referencia a las ER de la región, poniendo de manifiesto la necesidad de proyectos e investigaciones como la presente que analicen, creen y compartan los resultados obtenidos con el fin de, por un lado, dar a conocer la existencia y situación de los CRA del territorio y, por otro lado, generar nuevos vínculos y manifestaciones artístico-educativas. Ojalá la presente investigación suponga la

semilla de la que puedan brotar futuros proyectos, generando nuevas líneas de investigación y acciones de transferencia de conocimiento.

3. Planteamiento del problema

Partiendo del ya analizado contexto de la Guadalajara rural, donde sus escuelas se ven amenazadas cada año por el escaso número de matrículas, con esta investigación se pretende ofrecer herramientas que puedan, por un lado, dar a conocer los CRA con la finalidad de atraer nuevos proyectos, habitantes, estudiantes y maestras rurales y, por otro lado, ofrecer otros lenguajes, formas de comunicarse y de adquirir conocimiento basadas en la educación artística, vinculantes a cada entorno y acordes con la situación y características de cada escuela y contexto.

Otra de las problemáticas que se acomete con la presente investigación es la reconstrucción del actual imaginario colectivo, tanto el que hace referencia a los pueblos como a la educación artística. Un imaginario que se cuestiona y se trata de transformar desde las escuelas y gracias a la producción artística y gráfico-plástica infantil.

Todo ello en un contexto social y natural en el que los ritmos de vida y de consumo establecidos no pueden sostenerse y es ahora más necesario que nunca cambiarlos. Las escuelas son consideradas como un espacio y un tiempo oportuno desde el que construir urgentes alternativas que generen el cambio que transforme y adopte otras formas de ver, ser, mirar y sentir. Para ello, como propuesta de solución, se trabaja desde el dibujo infantil, a través del análisis semiótico evolutivo de más de mil dibujos realizados por las personas más jóvenes de cada pueblo. También con la realización de pinturas murales que representan las identidades de cada territorio y creadas en comunidad, con la finalidad de generar nuevos espacios para la reflexión a la vez que transforman los imaginarios que de los pueblos se tiene, ofreciendo representaciones de los entornos rurales y desde los entornos rurales. A su vez, estos estudios de caso se darán a conocer en los centros universitarios de formación de profesorado, vinculando el alumnado de este espacio con la comunidad educativa de los CRA, donde se llevarán a cabo intervenciones artísticas en los centros educativos.

4. Diseño de investigación

4.1. Preguntas de investigación

Para desaturar, contextualizar, y articular solo hace falta conectar de nuevo el conocimiento con sus verdaderas preguntas, no con los objetivos sino con las preguntas que verdaderamente nos importan.

(What, How & for Whom *et al.*, 2014, p. 43)

Desde el origen de la presente investigación me han acompañado una serie de preguntas cuyas respuestas —si las hay— son abstractas o se encuentran en continuo cambio, al igual que las cuestiones y los infinitos *por qué* infantiles y sus respuestas. No se me ocurre mejor manera de representar visualmente este fenómeno que la obra del artista danés Johan Deckmann (1974) en la que aparecen dos tomos de libros: uno titulado *Questions* con una cantidad de páginas aparentemente mucho mayor que el tomo contiguo titulado *Answers*. Este artista se caracteriza por la capacidad de jugar con el lenguaje tanto visual como verbal, ofreciendo obras críticas que emplean la fotografía o la instalación como medio para reflejar temáticas y preocupaciones comunes, sociales, personales y globales.

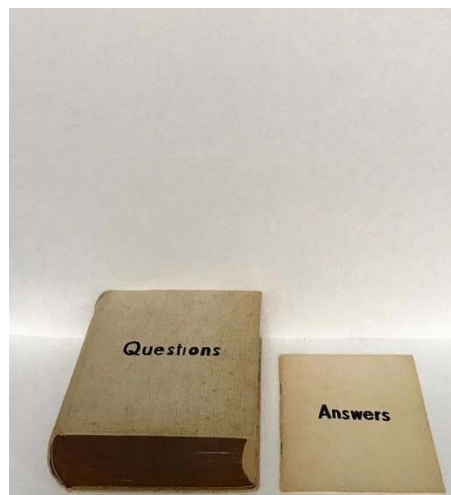


Figura 13. *Questions and Answers*, de Johan Deckmann

Algunas de las preguntas, que desde el inicio de mi práctica investigadora he querido plantear a las personas participantes, trazan una trayectoria desde el pensamiento abstracto, como: ¿de qué

color es tu pueblo? o ¿de qué color es tu vecina?⁷, a través de las cuales buscaba respuestas espontáneas que registrasen una identidad basada en las emociones y en lo sensorial. Pero también, personalmente me planteaba cuestiones más concretas y específicas de las formas de acción que pretendía llevar a cabo: ¿se pueden registrar las experiencias y los conocimientos de las personas más pequeñas de manera natural sin invadir su espacio ni su capacidad cognitiva? ¿Cómo registrar una investigación-acción y cómo evaluarla? ¿Cómo entender el registro que es la representación visual sin necesidad de una descripción verbal? ¿Cómo registrar lo emocional y la memoria? ¿Cómo participar e investigar acerca de las dinámicas rurales de un territorio concreto sin reproducir estereotipos? Estas son algunas de las preguntas que me he planteado a lo largo del proceso del presente estudio. Todas ellas fueron enunciadas en la primera fase del plan de investigación (primer año de estudio) una vez que ya había visitado algunos pueblos y sus escuelas.

Las preguntas anteriores y las primeras visitas a algunos CRA condujeron a los **objetivos específicos**. Unos objetivos que surgieron de una necesidad personal, social y cultural. Estas cuestiones fueron catalogadas según los lugares, aún vacíos de contenido, que se generaban al combinar los diferentes campos de estudio que se trabajan de manera paralela durante el desarrollo de la tesis: entornos rurales, arte y educación (Figura 14, Figura 15 y Figura 16). En el espacio común entre estos tres campos de acción se encuentran —visualmente— las respuestas a las preguntas planteadas (Figura 17). Así, al inicio de la presente investigación, cuando me dispuse a diseñar estos gráficos, lugares y cuestiones, señalé que, cuando de alguna manera resultase habitado o accionado el lugar que se genera con la intersección de los tres campos, se daría por finalizada esta tesis doctoral (tema que se trata en el capítulo de conclusiones del presente documento). A continuación, se comparten las preguntas surgidas en cada uno de los espacios de intersección entre las áreas a investigar; estas preguntas se corresponden con los objetivos específicos que la tesis pretende trabajar y, con ello, responder para dar por finalizado el presente estudio.

⁷ Una cuestión que planteo siempre a mi alumnado cuando comenzamos a conocer y trabajar la teoría y psicología del color. Gracias a esta abstracta pregunta, considero que se puede llegar a conocer, de manera más cercana y significativa, la psicología del color, las aficciones y los estereotipos que de él se encuentran. Compartiendo respuestas personales individuales que dan lugar a reflexiones colectivas y en muchas ocasiones comunes.

4.1.1. Territorios rurales + educación

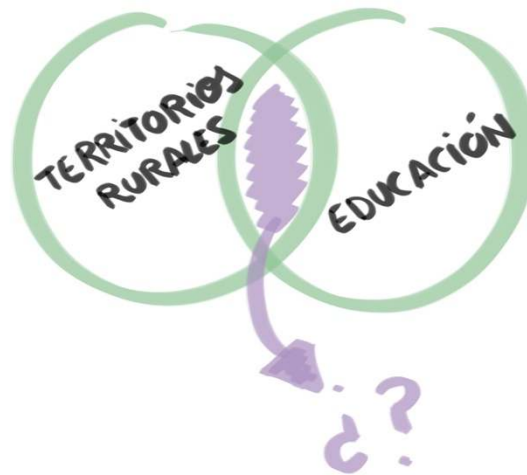


Figura 14. Preguntas de investigación territorios rurales + educación

- ¿Qué percepción y conocimientos tiene el alumnado de la universidad, de la Facultad de Educación, acerca de los CRA?
- ¿Podrán ser los CRA un lugar y herramienta desde los que repoblar nuestros pueblos y mantener y hacer perdurar su cultura?
- ¿Se adaptan las aulas y los CRA al medio y territorio que habitan y viceversa?
- ¿Qué opinan las familias (de los colegios CRA) de la educación que reciben sus hijos e hijas en comparación a los modelos urbanos hegemónicos? ¿Cómo viven el hecho de que en algún momento tengan que desplazarse a la ciudad para continuar sus estudios?
- ¿Qué tipo de motivación encuentra el profesorado de los CRA para iniciar o desarrollar proyectos educativos frente a la inestable plantilla de docentes?

4.1.2. Territorios rurales + arte

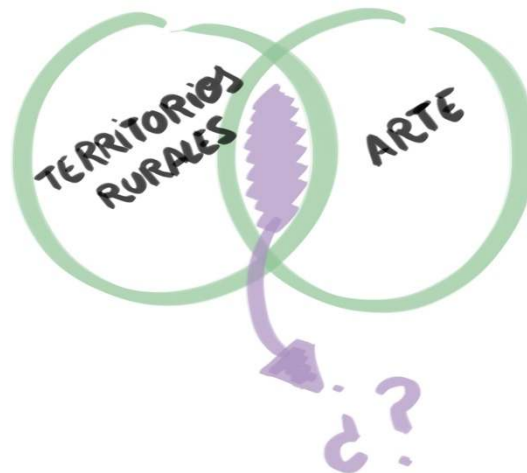


Figura 15. Preguntas de investigación territorios rurales + arte

- ¿Cómo afecta el entorno y territorio rural al desarrollo y proceso creativo en cualquier individuo?
- ¿El desarrollo de proyectos y mediaciones artístico-culturales puede contribuir a potenciar la repoblación rural?
- ¿Qué vínculos se pueden generar entre el arte contemporáneo y el ambiente rural?
- ¿Participará de manera activa la comunidad de los entornos rurales en los procesos y proyectos artísticos? ¿Cómo se involucrarán?
- ¿Qué puede aportar el arte a un pueblo y el pueblo a un proyecto artístico?
- ¿Es posible estimular y fomentar la identidad, echar raíces de manera metafórica y simbólica gracias a proyectos artísticos? ¿Ayudan a fomentar y enraizar la cultura tradicional y el arte popular de cada territorio?

4.1.3. Educación + arte

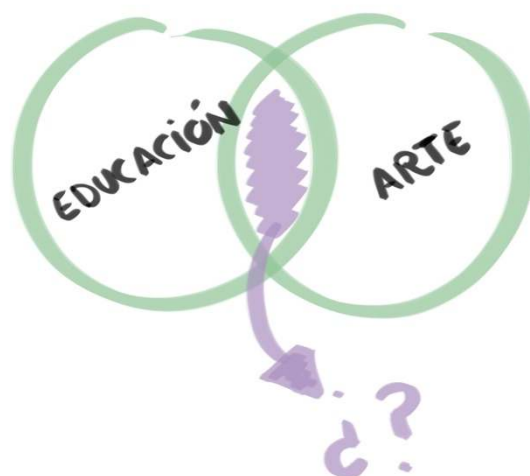


Figura 16. Preguntas de investigación educación + arte

- ¿Se emplea el arte, o los procesos artísticos, de manera transversal para todas las áreas de conocimiento o asignaturas?
- En los centros educativos, ¿se consideran y enseñan los procesos artísticos a través de las manualidades? ¿Qué tipo de proyectos creativos realizan?
- ¿Se observa algún tipo de prejuicio al hablar de la educación artística? Aplicable a toda la comunidad educativa (desde los CRA a la universidad).

4.1.4. Educación + arte + territorios rurales

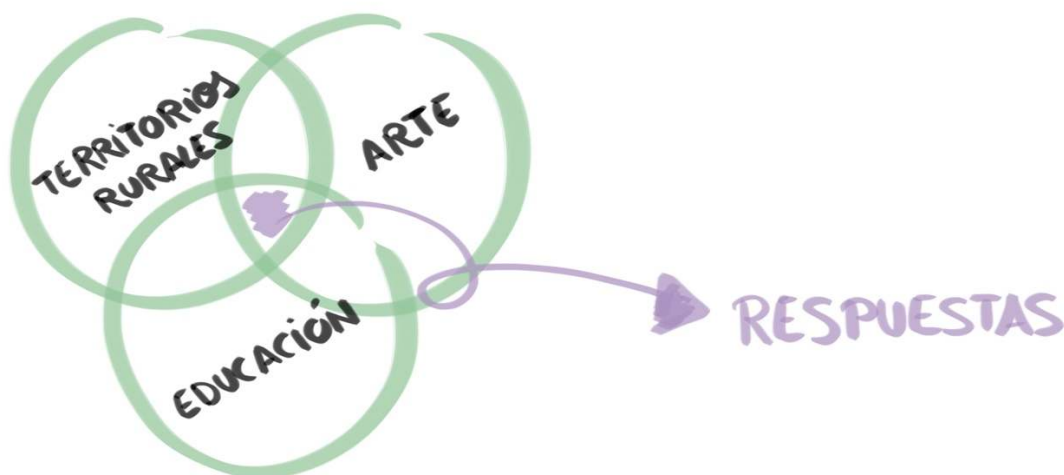


Figura 17. *The end*

4.2. Metodología

La mediación artística desarrolla la resiliencia.
(Moreno, 2016)

Las herramientas metodológicas empleadas se fundamentan en dos líneas o modos de hacer que se han ido desarrollando de manera paralela e interrelacionada a lo largo de los años de desarrollo de esta tesis doctoral: por un lado, la revisión, selección, consulta y análisis bibliográfico, webgráfico y audiovisual continuo; por otro lado, la práctica artística y mediación cultural desarrollada. En ambas líneas, para responder a todas estas cuestiones de investigación previas, la experimentación artística y, en concreto, el dibujo —tanto el propio como el ajeno (infantil)— me han servido como herramienta de búsqueda, selección, reflexión y comprensión; también como un acercamiento a la infancia: a sus lenguajes, a sus medios de comunicación y a su desarrollo intelectual y creativo. Tratando, desde el inicio de esta tesis y con estas metodologías citadas, de reactivar y recuperar los territorios rurales a través de sus —nuestras— raíces y modelos. **Tomando la educación como puente entre la ciudad y el pueblo, y el arte como vehículo para conectar ambas culturas.**

Nos encontramos ante una investigación-acción, cualitativa y basada en las artes, términos que a continuación desarrollo.

4.2.1. Investigación cualitativa

Entre los cambios, crisis y hechos históricos y sociales del siglo XX ya mencionados, nos encontramos también, a finales de esta época, con la revelación y apogeo de las investigaciones con perspectiva social. Un auge surgido de la mano del origen e interés por la psicología y la *expresión artística del yo* que cuestionaron las valías y los modos hegemónicos de conocimiento presentes en aquel momento europeo. Un conocimiento que, hasta entonces, era percibido únicamente desde un pensamiento lógico-matemático en las metodologías de investigación. Estos planteamientos dieron lugar a investigaciones con perspectiva social —alejada de la científica conocida y exclusiva hasta el momento— que requerían de nuevos métodos y herramientas para acercarnos, estudiar y comprender los fenómenos humanos y sociales. Este es el origen de la investigación cualitativa: una investigación centrada en las narraciones de los sujetos (Bruner, 1991), en sus propias experiencias, vivencias, relaciones y significados, sin la necesidad única de cuantificar los datos y los resultados de estudio. «Una investigación más activa, participativa y crítica que sustituya a las grandes narrativas por un conocimiento más contextual y local, atendiendo a situaciones particulares y problemas específicos que contribuyan al desarrollo de una sociedad democrática libre» (Cidrás, 2019, p. 22).

Por lo tanto, este tipo de investigación es la más utilizada en las ciencias sociales y en la psicología. A diferencia de la investigación científica, la social se basa, por lo general, en las relaciones interpersonales, culturales, sociales, y en sus representaciones simbólicas. **Permitiendo acceder a lo que las personas hacen y no solo a lo que dicen** (Silverman, 2000). A día de hoy, la investigación cualitativa cuenta con una gran variedad de métodos y teorías. Flick (2004, p. 18) expone una serie de rasgos que son comunes en la mayoría de investigaciones cualitativas, algunos de los cuales están presentes en esta investigación:

1. Convivencia de los métodos y las teorías: como mostraré posteriormente, la presente investigación se ha podido llevar a cabo gracias a las relaciones establecidas entre diferentes procedimientos, herramientas y resultados obtenidos propios de la investigación cualitativa.
2. Perspectivas de los participantes y su diversidad: los resultados y resolución de las preguntas iniciales de investigación por las que se establecen los objetivos de la presente se basan en las experiencias y testimonios de las personas participantes, generando un amplio abanico de información, en ocasiones muy diverso y plural pese a que las experiencias y acciones se hayan llevado a cabo y compartido en el mismo espacio y tiempo.
3. Capacidad de reflexión del investigador y la investigación: una de las grandes diferencias entre investigación cualitativa y cuantitativa es la reflexión a la que da lugar. En el presente estudio, al finalizar las acciones colectivas, se propone siempre una asamblea final o espacio común donde poder compartir las sensaciones y experiencias vividas.
4. Variedad de los enfoques y los métodos en la investigación cualitativa: considero que, en una investigación social realizada con y desde personas humanas diversas, es coherente que se tengan en cuenta diferentes enfoques y fundamentos previos, así como diferentes reflexiones e interpretaciones de los resultados finales.

Para llevar a cabo esta investigación de enfoque cualitativo y su pertinente evaluación, también se registraron conversaciones abiertas informales y entrevistas escritas por *e-mail* o a través de la herramienta Google Forms (todas ellas compartidas en los Anexos). Las personas a las que se realizaron entrevistas han sido: un socio fundador y empleado de Asociación Nacional Micorriza (impulsora del Certamen Naturaliz-Arte), las directoras de los centros educativos donde se llevaron a cabo las acciones, el profesorado en activo en centros educativos rurales y el alumnado de la Facultad de Educación de la UAH. Se trata de entrevistas de carácter abierto y semiestructurado, evitando enfatizar en el marco teórico y referencial de este estudio, pero con un hilo conductor muy marcado y claro en cada una de las preguntas, tratando así de obtener las experiencias y sensaciones personales, narrando cómo se sintieron antes, durante y después de participar en la acción artístico-educativa y, a su vez, tratando de dar respuesta a las preguntas iniciales que dieron origen a la presente investigación.

Algunas de las cuestiones que me (auto)recordaba al diseñar cada una de las preguntas de las diversas entrevistas eran «¿Para qué estoy realizando la entrevista? ¿Qué quiero obtener de ella?».

Más que analizar el proceso de la propuesta —que, por supuesto, también me interesaba—, me centré en averiguar y conocer cómo las personas entrevistadas se relacionan con su territorio y qué experiencias y conocimientos han obtenido gracias a su participación en cada una de las acciones.

Entre los diferentes tipos de entrevista semiestructurada, tomé elementos de la entrevista focalizada y de la entrevista etnográfica. La entrevista focalizada se centra en la experiencia recibida a través de un estímulo. En mi caso, este estímulo se corresponde con la acción de pintura mural en el centro educativo y el efecto que esta misma causó y podrá causar en el futuro, cediendo espacio a las emociones y sensaciones de la persona entrevistada y su contexto personal. Por su parte, la entrevista etnográfica pretende realizar y obtener un análisis cultural en un contexto determinado. Ambas se caracterizan por el empleo de un lenguaje cotidiano y cercano.

4.2.2. Investigación basada en las artes

Dibujar facilita la conversación.
(Boserman, 2022, p. 207)

De acuerdo a los objetivos mencionados a través de preguntas, el presente estudio consiste en una investigación cualitativa y, en concreto —aunque algunos autores la consideran como una disciplina aparte—, una investigación basada en las artes (IBA, *Arts Based Research*), término relacionado con la reciente perspectiva de investigación educativa basada en las artes (IEBA, *Arts Based Educational Research*).

La IBA se inició como parte de las ciencias sociales cualitativas en los años ochenta, aunque sus orígenes se remontan a las corrientes y auge de la arteterapia a partir de los años sesenta. Fue en los años noventa cuando Eisner (1998) en *El ojo ilustrado* manifestó la importancia de que las personas investigadoras estuviesen abiertas a nuevas posibilidades y paradigmas educativos. Este autor comparó la profesión investigadora con la profesión artística y, a su vez, con la docente, considerando estas profesiones como lugares y quehaceres en los que se debe mirar con un *ojo ilustrado*, es decir, observar con una mirada crítica los sucesos que ocurren a nuestro alrededor con la finalidad de conocer, analizar y comprender un escenario y, gracias a ello, poder transformarlo. Pero para que esto suceda es necesario habitar nuevos modelos que den lugar al conocimiento, modelos que se corresponden, en muchas ocasiones, con los que se generan a través de la educación artística.

La IBA se caracteriza por utilizar elementos y procedimientos artísticos para su estudio, pudiéndose manifestar en sus diferentes perspectivas como son: plástica, visual, literaria, sonora, musical y *performativa*. Este tipo de investigación no se centra solo en los fenómenos, los procesos y los productos artísticos, sino en cómo estos fenómenos, procesos y productos actúan dentro de un contexto, en ocasiones con probabilidad de generar un cambio social y cultural.

A continuación, expongo cómo he llevado a cabo en mi práctica investigadora las características de la IBA planteadas por Hernández (2008, p. 94), quien a su vez referencia a Eisner (1998):

1. La IBA utiliza elementos artísticos y estéticos: en este estudio utilizo elementos propios de la representación gráfica y de la documentación, todos ellos visuales y basados en procedimientos de la creación artística.
2. La IBA busca otras maneras de mirar y representar la experiencia: en mi investigación he indagado sobre el cómo y desde dónde representar la cultura. Es por ello que utilizo como herramienta de investigación la representación infantil, uso del que no se han encontrado referentes actuales.
3. La IBA trata de desvelar aquello de lo que no se habla: trato de buscar y ofrecer alternativas que habiten los lugares cotidianos desde otras perspectivas poco comunes o no conocidas.

La IBA debe plantearnos una serie de reflexiones y cuestiones que desde otras orientaciones investigadoras no se plantean. Al situarme en este paradigma no busco obtener respuestas únicas y completamente válidas sino, más bien, dar lugar a nuevas reflexiones y a otras cuestiones. El arte entendido como investigación contribuye a habitar y abrazar lo desconocido para muchas personas, lo no canónico ni hegemónico, que en ocasiones puede resultar incluso incómodo, y hacerlo desde prácticas cotidianas, humildes y accesibles como el dibujo (algo que, me atrevo a afirmar, todo ser humano ha practicado en algún momento de su vida). Vuelvo a repetir y enfatizar en la cita propia que ya compartí anteriormente: **hacer lo ordinario ya es extraordinario.**



Figura 18. Mi abuela y yo en el corro de esparto

Nota: Para poder llevar a cabo la presente investigación, decidí conocer de primera mano otros modelos de consumo y de conocimiento, propios de los entornos rurales, que fuesen más coherentes con mi propia práctica investigadora, y hasta el momento desconocidos para mí. En esta fotografía se puede observar una de estas acciones en las que estoy con una de mis abuelas, en el corro de esparto de Guadalajara, tratando de entender estos saberes populares y tradicionales y hacerlo tejiendo en comunidad, como se hacía antaño. Esta investigación ha supuesto una gran indagación personal y familiar. Para llevarla a cabo me he apoyado mucho en mis abuelas, tratando de conocer y recuperar sus historias, que son la mía propia, y sus conocimientos. Dibujando una trayectoria desde lo íntimo y personal a lo público, desde lo local o provincial a lo global y desde lo micro a lo macro. Pretendiendo, a su vez, realizar una investigación coherente, que no solo tuviese en cuenta el conocimiento o saberes hegemónicos académicos que puedan encontrarse en las bibliotecas o lugares afines y buscando también en las calles y plazas de los pueblos, en los lugares de encuentro y en las cocinas, donde se originan, reproducen y guardan los saberes populares, los saberes realmente útiles⁸.

Dentro de las áreas de la IBA la más frecuente es la visual, siendo la fotografía la modalidad más empleada. Para la presente investigación, en primer lugar, tomo como herramienta de carácter artístico el dibujo infantil (DI), siendo los propios dibujos las muestras de investigación, los cuales, como se verá en capítulos posteriores, han sido analizados detenida y cuidadosamente con la finalidad de acercar, conocer y comprender los diferentes entornos y acciones rurales y culturales representados por la infancia. Hasta el momento no he logrado encontrar estudios de campo actuales en los que se utilice la representación gráfica infantil como herramienta y muestra. Quizá, uno de los autores y publicaciones más recientes en cuanto al estudio del DI con perspectiva semiótica sea Aureliano Sáinz (2003) en su libro *El dibujo infantil: conocer al niño a través de sus dibujos*, una publicación reeditada en los años posteriores añadiendo un capítulo dedicado al análisis y estudio de la representación infantil bajo la temática «La familia». Este estudio se reduce a una revisión con enfoque evolutivo de la representación gráfica infantil por edades, reconociendo y verificando a su principal referente, Viktor Lowenfeld (1903-1960), quien desarrolló una exhaustiva observación e investigación acerca del desarrollo creativo e intelectual en la infan-

⁸ *Un saber realmente útil* es aquel que hace referencia a los aprendizajes que se enseñan y adquieren en la organización pública y colectiva. Surgió en el siglo XIX cuando obreros de las fábricas se revelaron ante los cursos de formación obligatorios que debían hacer para seguir trabajando; estos cursos se anunciaban como *saberes útiles* y con ellos se fomentaba la explotación, el individualismo y la competitividad.

cia y adolescencia. En capítulos posteriores de la presente investigación compartiré más detalladamente el empleo del dibujo como herramienta de investigación, pero me gustaría ahora mencionar la acción del conocido Leonardo da Vinci quien hace siglos empleó el dibujo como práctica complementaria a los textos científicos. Este reconocido y valorado autor presentaba un equilibrio visual e informativo en sus obras compuestas tanto por texto como por imagen, logrando un equilibrio visual. Desde el Renacimiento los avances científicos y de creación de imágenes han ido de la mano, dando lugar a un mestizaje en el que la palabra complementa a la imagen y viceversa, sin que la imagen ocupe una posición secundaria limitándose a representar e ilustrar explícitamente lo que narra el texto.

A lo largo de mi investigación (Figura 19, Figura 20, Figura 21 y Figura 22), he tratado de profundizar en la interrelación narrativa entre texto e imagen, buscando e intentando ofrecer un formato de convivencia donde el texto no hable de la imagen sino a partir de ella y viceversa, tratando de potenciar los ya mencionados poder del lenguaje y poder de la imagen.



Figura 19. Sol para los oficios/tradiciones en peligro de extinción

Nota: Estudiantes interviniendo la pared de su escuela rural con dibujos previamente realizados tras una investigación intergeneracional bajo la temática «Oficios tradicionales en peligro de extinción». Cada dibujo individual realizado en un folio fue traspasado al muro de manera colectiva dibujando a su vez la palabra «sol», escogida tras una asamblea donde estudiantes reflexionaron sobre la necesidad del sol para que todos los oficios investigados tuviesen lugar.



Figura 20. Crear identidad

Nota: Estudiantes interviniendo en un muro exterior de su colegio con dibujos previamente realizados y trabajados en el aula bajo la temática «Identidad». La palabra escogida en este caso fue «crear».



Figura 21. Ingredientes para una sociedad sana

Nota: Propuesta mural intergeneracional y colaborativa en una calle céntrica de Guadalajara capital. La propuesta invitaba a las personas viandantes a intervenir en la pared bajo la temática «Ingredientes para una sociedad sana». Finalmente se generó una imagen completa y compuesta por diferentes símbolos, palabras, dibujos y conceptos.



Figura 22. Manifiesto visual Educación Pantono

Nota: Intervención en la Facultad de Educación de la UCM junto con el colectivo de investigación Laboratorio Pantono. La propuesta consistió en pintar a través de plantillas *stencil* los conceptos y palabras más repetidas en el manifiesto sobre arte + educación (García Cano, 2017) que el laboratorio publicó años antes.

En segundo lugar, otra de las herramientas de investigación empleadas en el presente estudio es la Fotovoz, una estrategia de investigación social que emplea la imagen como altavoz a partir del cual obtener un punto de partida para realizar entrevistas o grupos participativos de discusión (Barbour, 2013), donde las personas participantes (sujetos) pueden narrar las experiencias, las expectativas y las sensaciones que perciben al observar imágenes de una temática concreta. Estas imágenes pueden ser creadas y/o recogidas por ellas mismas. Generalmente, se corresponden con fotografías⁹ a través de las cuales suscitar un discurso común y colectivo a modo de posible cartografía metafórica que tenga origen en lo individual y en lo personal, generando un sentimiento de arraigo e identidad que conlleve una probable transformación social y territorial. Esta técnica de investigación surgió en las comunidades más marginadas, silenciadas e invisibilizadas como herramienta para crear un espacio participativo donde poder compartir y comunicar sus preocupaciones y situaciones.

En mi caso, la representación visual mostrada para emplear la estrategia Fotovoz también fue la fotografía. A lo largo de procesos de intervención mural en los diferentes pueblos (uno de los

⁹ Desde el siglo XIX, se comenzó a emplear la fotografía como metodología de la investigación, de la mano de la antropología y de la etnografía.

estudios de caso realizados que compartiré más adelante), tomé varias instantáneas que me permitieron documentar las acciones. Avanzado el tiempo, durante el proceso de registro seleccioné algunas de las fotografías que fueron mostradas a las personas participantes con la finalidad de que, de manera individual, escogiesen una imagen para comentar y reflexionar acerca de lo que podían observar en la fotografía. Se obtuvieron respuestas cargadas de emoción e información sobre cómo se veían en la imagen, lo que recordaban de la intervención y cómo se sentían al respecto. Las sensaciones comunes más documentadas se detallarán en el capítulo correspondiente con el análisis y evaluación de esta acción en concreto (intervención mural).



- LA IMAGEN 7 ME RECUERDA A MÍ YO DE PEQUEÑO. CUANDO DISFRUTABA Y APRENDÍA EN MIS CLASES EXTRASCOLARES DE DIBUJO Y PINTURA Y DE COMO ESO ME HIZO APRECIAR Y VALORAR LAS ARTES DE LA FORMA QUE LO HAGO Y DESARROLLAR CAPACIDADES Y ADQUIRIR UNOS VALORES QUE SIN ELLAS SERÍA IMPOSIBLE.

Figuras 23 y 24. Desarrollo Fotovoz

Nota: La imagen de la izquierda se corresponde con uno de los materiales enviados a uno de los centros educativos donde se desarrolló la acción mural; la imagen de la derecha muestra una de las respuestas e impresiones de un profesor de esta escuela al ver la fotografía, profesor que estuvo presente durante el desarrollo de la intervención. Además de recibir respuestas escritas sobre la imagen como muestra esta fotografía, recibí algunas respuestas mediante grabaciones de audios de voz, o, en el caso del alumnado de Infantil por video.

El arte, desde sus orígenes, nos ha permitido compartir y plantear reflexiones permitiéndonos acceder a investigaciones y espacios (ya sean físicos, mentales, visuales, emocionales o interpersonales) de difícil acceso y, en ocasiones, interpretarlos y comprenderlos. La IBA, utilizando un lenguaje común y accesible —como considero que son la fotografía y el dibujo—, puede resultar más cercana que, en general, los discursos e investigaciones científico-académicas.

En los primeros estudios de caso tomo los dibujos infantiles como los elementos propios de la investigación, siendo las personas autoras o sujetos quienes documentan el estudio. En los últimos estudios de caso, a través de la Fotovoz, empleo la fotografía con el fin de obtener métodos y respuestas más experienciales donde el sujeto o persona autora de la acción es documentada. «No consisten en métodos colaborativos donde cualquiera pueda participar, se trata más bien de desarrollar maneras de investigar que nos permitan colaborar» (Boserman, 2022, p. 45).

Tomar el dibujo como herramienta de registro e investigación, y hacerlo desde la infancia que habita en los pueblos, me llevó a reflexionar sobre la propia práctica de esta forma de representación gráfica, manifestando **los dibujos y las ruralidades como prácticas sostenibles y retos contemporáneos**.

Con la llegada de este tipo de investigación (IBA) llegaron también juicios de valor que, a día de hoy, siguen estando muy presentes. Volviendo a la publicación del artículo de Hernández (2008, p. 113), «La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación», me gustaría plantear las problemáticas y críticas más frecuentes estudiadas en dicha manifestación y describir cómo las he tenido en cuenta para evitar reproducirlas en el desarrollo de mi investigación:

1. La IBA presenta poca fundamentación teórica: al ser una corriente actual, por el momento queda mucho que investigar y documentar, pero no por ello las investigaciones y sus resultados son de menor valía.
2. La IBA termina siendo ni buena investigación ni buen ejemplo de arte: para el presente proyecto se han tomado herramientas y procesos de la creación artística, pero muy lejos de pretender que la infancia produzca obras de arte tal como se entienden en el imaginario colectivo; se pretende generar una reflexión y un escenario colectivo entre las personas tanto participantes como espectadoras, logrando crear una investigación común que se abra a nuevas propuestas, encuentros y estudios.
3. Los investigadores que se adscriben a la IBA no realizan suficientes conexiones con las disciplinas (artísticas, sociales, educativas, terapéuticas) a las que hacen referencia: en este estudio la conexión artístico-visual está muy presente, no solo en los dibujos e imágenes que se toman como muestra de investigación, registro y documentación, sino, también, a lo largo de la redacción y documentación del presente documento se pretende que la imagen provoque un discurso paralelo al texto.
4. Los investigadores no comunican de manera adecuada los resultados de su investigación, anclados en la idea de que las imágenes o los textos pueden hablar por sí mismos: esta afirmación la he tenido muy presente desde el inicio de la investigación tratando de evitar que se produjera. Así, como se verá más adelante, el primero de los estudios de caso, titulado «Futuros Rurales», se planteó a través del análisis de imágenes sin recurrir al texto. En los posteriores estudios basados en la recolección y análisis de dibujos, se solicitaron relatos de las autoras de dichas imágenes, obteniendo así otra narrativa complementaria.

También solicité testimonios textuales y verbales de las acciones realizadas, y efectué entrevistas donde la palabra era el vehículo de comunicación. Todo ello ha sido analizado minuciosamente tratando de llegar a entender e interpretar de la mejor manera posible tanto imagen como texto.

4.2.3. Investigación-acción

«La investigación-acción es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica» (Bartolomé, 1986, citado en Latorre, 2003, p. 24). Latorre indica que este enfoque de investigación es el propio de las acciones que son llevadas a cabo por el perfil del profesorado, situando en equilibrio el término investigación-acción con otros conceptos más reconocidos como pueden ser la investigación en el aula, investigación colaborativa, investigación participativa o profesorado investigado. El autor nombrado define la investigación-acción como las dinámicas propias de los contextos educativos: el desarrollo curricular, la mejora de programas y programaciones de aula, etc. Acciones que, para lograr resultados, deben llevarse a cabo a través de metodologías correspondientes a la investigación en ciencias sociales como son la observación (Kawulich, 2005), la participación y la reflexión colectiva, con el fin de lograr una mejora o una transformación social. Así, otro de los autores que relacionó esta metodología de investigación con los contextos educativos fue McNiff (1988, citado en Latorre, 2003), para quien en la investigación-acción se encuentra el compromiso con la mejora educativa.

Entre las principales características que diferencia a la investigación-acción de otros enfoques de la investigación cualitativa está la necesidad incuestionable de incluir la acción. El foco de todo el proceso de este tipo de estudios reside en el plan de acción a través del cual se logran los cambios o transformaciones propuestas. Este tipo de acciones generalmente son ejecutadas por el propio cuerpo. Aquí, me gustaría compartir las reflexiones que, cada vez que me sitúo ante un aula o en un centro educativo, pongo en duda, y a su vez, en valor: ¿qué lugar ocupa el cuerpo — físico— en el actual sistema educativo? ¿Únicamente una silla? ¿Qué otros lugares de los centros educativos, y de qué manera, están pensados y diseñados para acoger nuestros cuerpos? Al igual que pongo en duda la hegemonía del conocimiento lógico, me gustaría cuestionar la jerarquía corporal que sitúa la cabeza o mente como motor de pensamiento, dejando en un segundo plano el resto del cuerpo y, en concreto, las manos. Un lenguaje o modo de expresión y comunicación casi olvidado en el sistema educativo actual y también en los formatos y modelos de investigación: ¿qué lugar ocupa el cuerpo de la persona investigadora? En la primera sesión de la Escuela de Educación Disruptiva (programa de formación continua dirigido por María Acaso), celebrada en 2015 en el Espacio Fundación Telefónica, la ponente Inés Sanguinetti reflexionó acerca de la adquisición de conocimiento a través del movimiento y defendió y argumentó la integración total de la expresión corporal como eje central en la educación, reafirmando la cita del filósofo Alejandro Piscitelli: «No pensamos con la cabeza, pensamos con el cuerpo». Estas reflexiones

acerca del lugar y valor que ocupa el cuerpo en el sistema educativo son vinculantes, no solo al aula, sino también a la práctica investigadora universitaria.

4.2.4. Análisis de datos, fuentes bibliográficas y síntesis visual

La información obtenida de las entrevistas, del análisis de los dibujos y de las Fotovoz (Lafuente, 2020) se compartirán y detallarán en los capítulos correspondientes a cada línea o campo de acción de la presente investigación.

Un proyecto común donde se establecen relaciones colaborativas mediadas por el hacer [...] además de observar lo que se hace, los vínculos se establecen a través de los haceres y de algún modo, por pequeño que sea el gesto, las asimetrías se reducen. Porque no hay observantes y observadas, hay personas haciendo algo en directo que se está compartiendo. Trabajos que se hacen con las manos y con el cuerpo. (Boserman, 2022, p. 157)

Para analizar y evaluar los datos e información recogida, fue necesario contar con el Comité de Ética Internacional de la UAH. Se diseñaron y cumplimentaron *formularios de información y consentimiento informado* para las personas participantes en la investigación (los documentos se adjuntan en los Anexos). Estos formularios contaron con la certificación y visto bueno del Comité.

Cabe destacar el papel de la revisión de fuentes en la presente investigación. Se ha consultado bibliografía, webgrafía y material audiovisual de los campos de la educación, la historia y teoría del arte, la sociología, la mediación, la ecología, la pedagogía, la antropología, la educación ambiental y la filosofía, entre otros, caminando y derivando entre las áreas de arte + educación + territorios rurales que, de manera rizomática, han ido construyendo esta tesis doctoral. Gran parte de esta investigación se ha producido en bibliotecas, en especial la Biblioteca Pública de Guadalajara, concretamente en su sección local, donde pude adquirir y comprender muchos de los conocimientos históricos, tradicionales y territoriales de mi provincia, así como toda su producción cultural registrada y catalogada a lo largo de la historia.

Desde hace años siento la necesidad de realizar diagramas o dibujos de las temáticas sobre las que investigo y estudio. Esta técnica me permite asociar, generar y adquirir nuevos conocimientos que conviven y se relacionan con los anteriores, generando reflexiones y dando lugar a nuevas búsquedas y preguntas. Este medio gráfico de exploración permite un diálogo rizomático, abierto, horizontal y no figurativo en el que los conceptos e ideas se van relacionando de manera paralela tanto en mi mente como en el papel. Los diagramas son «dibujos-mundo que se piensan y son en sí mismos un objeto de reflexión» (Boserman y Ricart, 2016). Esta manera de plasmar conceptos y asociar ideas permite mover, recapitular, reconducir y recombinar como forma de reflexión y elaboración del pensamiento a través de un aprendizaje propio, personal y significativo.

A lo largo de la tesis se presentarán varios diagramas que permitirán concluir y asociar los diferentes conceptos y teorías tratadas, a la vez que se van conformando las líneas de investigación, llegando a un diagrama o práctica final conclusiva en el cual se mostrará todo el trabajo realizado para la presente tesis doctoral.

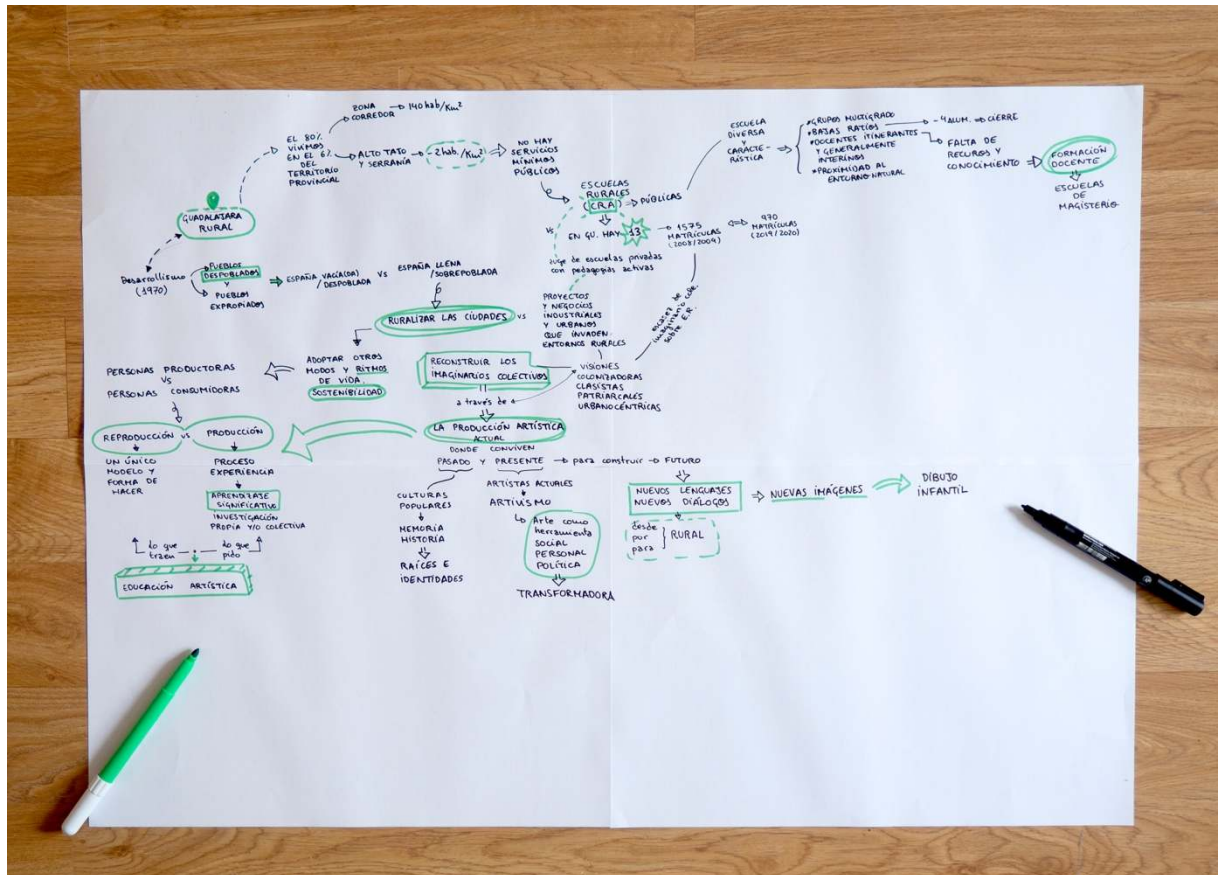


Figura 25. Diagrama. Contextualización y planteamiento de solución

Este diagrama ubica visualmente el contexto de la práctica, ese *de dónde venimos* y *hacia dónde vamos* que mencionaba al inicio del capítulo, que proporciona un planteamiento y justificación de la fundamentación en las próximas líneas de la investigación. La imagen nos permite viajar por espacios y relaciones, observando detalladamente los diferentes puntos tratados con anterioridad. De manera visual, se forman varios caminos que llevan a dos puntos de inflexión, los cuales serán posteriormente tratados: **la educación artística y el dibujo infantil**.

También han formado parte de todo este proceso de investigación, y de manera interconectada con las acciones anteriores, el análisis y revisión continua de bibliografía, la redacción y publicación de artículos académicos, la asistencia a congresos, la elaboración y presentación de comunicaciones y la preparación de materiales, sesiones y talleres didácticos relacionados con la temática de la presente investigación.

Considero este estudio como una **investigación personal, experiencial y sensorial**, debido a que, desde que estoy inmersa en ella, el acercamiento a los entornos y comunidades rurales ha afectado a mi manera de observar y comprender, a mis ritmos y procesos cotidianos, a mis percepciones visuales y sonoras, invitándome a establecer relaciones más lentas, sostenidas y sensitivas. El desplazamiento y convivencia en los entornos rurales, dado que procedo de la capital de provincia donde vivo, ha supuesto un reto doble: como habitante ocasional he tratado de poner en valor el

potencial cultural de los pueblos en los que se han desarrollado los distintos estudios de caso sin caer en el error de romantizar la vida rural. En ocasiones, he lidiado con la sensación de ser una intrusa, una impostora que aterriza como un ovni en un lugar al que no pertenece. No obstante, considero que el papel de mediadora que he asumido en estos territorios no hegemónicos, no canónicos —comparándolos con las grandes ciudades—, e incluso abandonados, es necesario, asumiendo todas las complejidades al realizar los viajes de ida y vuelta de la ciudad al campo.

La readaptación al campo no es sencilla: es duro vivir en condiciones de aislamiento, mantener vivo un huerto, con una meteorología más dura o sin acceso a todas las facilidades urbanitas. Además, las poblaciones locales suelen desconfiar o extrañarse ante las prácticas naturalistas, ecológicas, etc., de los nuevos pobladores. Es importante tener en cuenta en estos casos el valor de la mediación a realizar entre nuevos y viejos pobladores para afianzar las relaciones de convivencia. (Álvarez, 2020, p.4)

Este rol de la investigadora y mediadora cultural me condujo a estar atenta en todo momento a observar desde el respeto y sin juicios las diferentes prácticas o visiones que se alejaban de mi entender y conocimiento, así como de mi cotidianidad. Parafraseando a Boserman (2022), el papel de la investigadora debe corresponder con alguien que tiene algo que ofrecer y algo que devolver generando un escenario de afectos, confianza y cuidados.

Traté de conocer el pasado y conectarlo con el presente produciendo representaciones gráficas abiertas que conservan, reconocen, dialogan y se reconstruyen, desarrollando así un sentido y un mundo común (Garcés, 2013) en la perspectiva de futuro. Y siempre posibilitando procesos de carácter horizontal y abierto a nuevos saberes, propuestas y miradas: «la mediación inacabada es aquella que deja espacio a la incertidumbre, que abre espacios desde los que pueda emerger esa inteligencia colectiva» (Quiroga, 2020, p. 189).



Figura 26. Sección local de la Biblioteca Pública de Guadalajara



Figura 27. Abuelas bibliotecas

Nota: Como ya he mencionado, otros de los lugares que a lo largo de estos últimos años he frecuentado mucho han sido las casas de mis abuelas, y de sus amigas y vecinas. Con el fin de poder conocer otras maneras de hacer, así como otras maneras de entender, las ya casi olvidadas propias de los refraneros, cancioneros, recetas populares y sus álbumes de fotografías familiares (entre otras muchas historias).

No es tanto recuperar aquello que ha desaparecido y musealizarlo, sino más bien hacerlo vivo, que siga leyendo y cuestionando la vida común.

(Quiroga, 2020, p. 190)

4.3. Síntesis gráfica

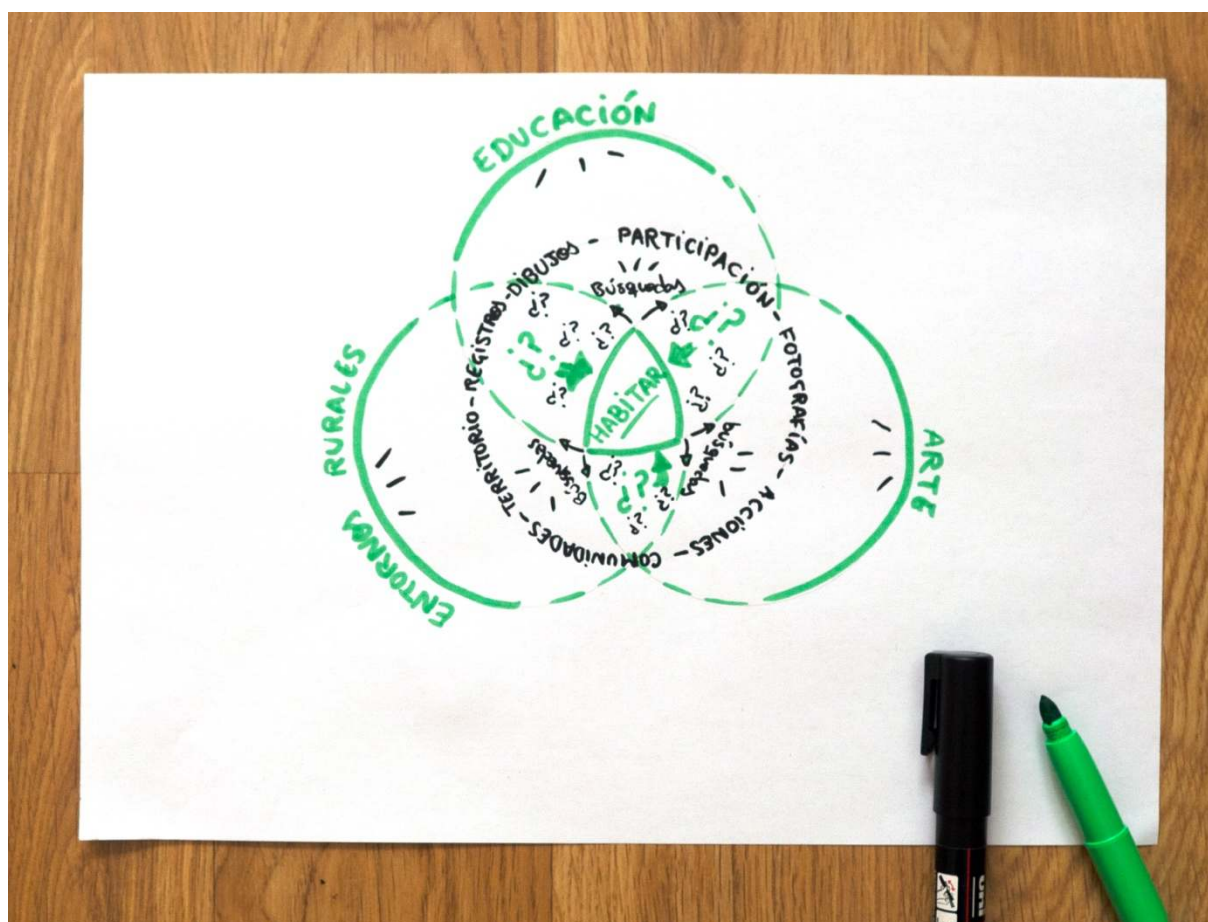


Figura 28. Diseño de investigación

Este capítulo comparte y analiza las diferentes formas de investigar, así como las relaciones que entre ellas se van generando. Todo ello se desarrolla a lo largo de este estudio, por lo que realicé este diagrama móvil (Figura 28) que pudiese ser situado en los diferentes lugares y relaciones del diagrama final. Gracias a esta movilidad, el mapa generado me permite reflexionar sobre los diferentes lugares y cómo poder actuar en cada caso, dependiendo de las necesidades y de las preguntas planteadas o surgidas en ese momento.

4.4. Estructura

La presente investigación cuenta con cuatro fases: en la primera parte, «Introducción», se plantean los motivos por los que se decide realizar la presente investigación atendiendo a cuestiones tanto personales como académicas y contextualizando el estudio en su contexto histórico, social y territorial. Además, en esta primera parte, también se tratan las diferentes metodologías de investigación empleadas para poder realizar la tesis.

La segunda parte se corresponde con el «Marco teórico», en el cual se desarrolla el estado y concepción actual de la educación artística; también se analiza el dibujo, no solo como una técnica pictórica sino como una herramienta contemporánea de comunicación y de investigación. La pintura mural es otra de las herramientas empleadas, en concreto el muralismo colaborativo y participativo.

Tras desarrollar la introducción y el marco teórico, se presentan los estudios de caso a los cuales se les denomina retos. La investigación da lugar a tres retos relacionados entre sí.

El primer reto, «Futuros Rurales», supone una colección de dibujos infantiles que representan algunos de los pueblos de la provincia. Debido a la escasa cantidad de territorios representados, y con la ayuda de una beca de la Diputación Provincial de Guadalajara, se pudo desarrollar el segundo reto, «Futuros Rurales II», el cual trata de recoger representaciones gráficas infantiles de las zonas no alcanzadas con el primer estudio de caso. Todos los dibujos recibidos, de Futuros Rurales I y II, son analizados siguiendo las etapas de desarrollo gráfico infantil, pretendiendo observar de manera semiótica los intereses y preocupaciones de la infancia que habita en los entornos rurales. Con la intención de poder ofrecer un espacio y visibilizar estas creaciones infantiles y, a su vez, tratar temáticas concretas que atañan a la cultura popular de los diferentes pueblos, se desarrolla el tercer reto, «Generaciones Rurales». Este reto parte de los dibujos infantiles e individuales realizados en formato folio y los traslada a una mayor dimensión representándolos, de manera cooperativa, en los muros de los colegios. Una acción enmarcada en una temática concreta: «Oficios tradicionales en peligro de extinción», realizada en algunas ocasiones de manera intergeneracional, teniendo en cuenta a la comunidad tanto educativa como rural de cada territorio.

A medida que se desarrollaban los retos anteriores, se percibía la falta de conocimiento que sobre las escuelas rurales se tenía en la Facultad de Educación, donde tengo la suerte de trabajar como docente y, por ello, se planteó un nuevo estudio de caso que vincula, a través de prácticas artísticas y colaborativas, ambos centros educativos: un CRA y una facultad de Educación.

Por último, la tesis concluye con el intento de responder a las primeras preguntas de investigación planteadas, y presentar las dificultades encontradas a lo largo del estudio y el planteamiento de nuevas líneas de investigación posibles surgidas de la presente; también se propone un glosario de términos donde se definen los conceptos más presentes y relacionados en esta tesis doctoral.

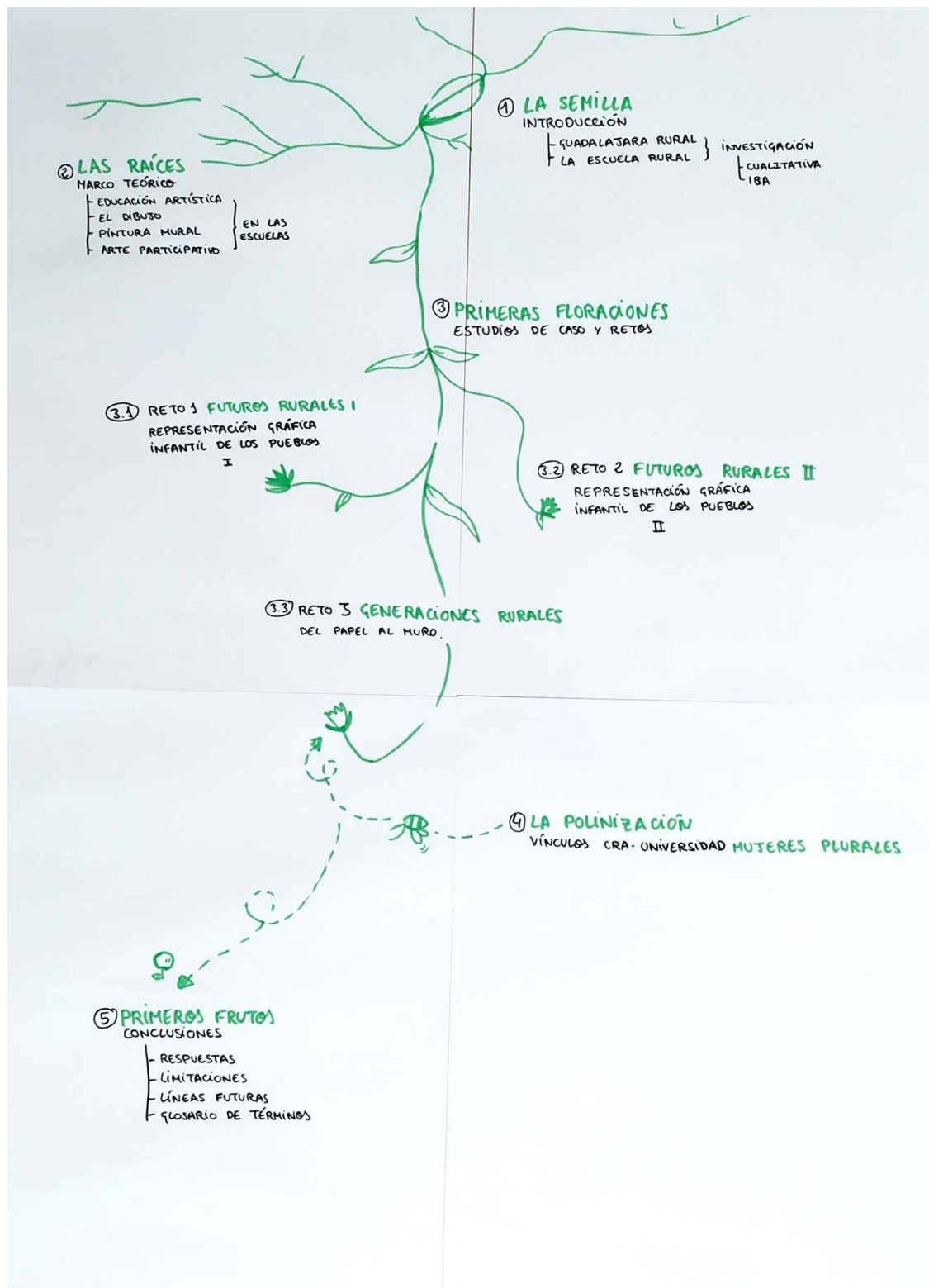


Figura 29. Estructura de la investigación

LAS RAÍCES



II. LAS RAÍCES

MARCO TEÓRICO

Las nuevas historias nacen de las raíces de las viejas.

(Camarena y Freixa, 2021)

Manifestaba anteriormente la necesidad de reconstruir los imaginarios colectivos que han conformado desde hace años, de manera negativa e incompleta, la visión y el conocimiento de la forma de vida y de las personas que habitan en los entornos rurales. Así como la falta de conocimiento que se tiene de las escuelas rurales en lugares tan afines a ellas como son los centros de formación de profesorado. Estos imaginarios colectivos se producen —generalmente— a través de la cultura y en sus diferentes manifestaciones artísticas. Es necesario reconstruir estos supuestos con nuevas imágenes y producciones artísticas. Para ello, estimo oportuno contextualizar, conocer y situar la educación artística y sus principales líneas de pensamiento a través de las cuales se lleva a cabo este estudio. Pues considero y defiendo que gracias a una educación artística dotada de medios y recursos —tanto humanos como materiales y naturales— se logrará reconstruir el mencionado y adverso imaginario colectivo, logrando así paliar las principales problemáticas por las que surge esta tesis doctoral.

*Atreverse a ver, ser conscientes de lo que existe
y de cómo existe.
(Model, 2009)*

1. La educación artística

1.1. Raíces y funciones del arte

*El arte siempre acompañó a las sociedades campesinas en sus faenas, en sus pesares. El arte está en todo el trabajo humano que nos rodea en el medio rural. Tiempo y conocimiento. El arte de la piedra, de la madera, el arte de la ordenación de los huertos. El arte de la sombra estratégica de un árbol en un prado. Como colectivos y personas que comunicamos desde la cultura y las prácticas artísticas, se trataría de poder crear corredores de conocimiento, donde la diversidad traspase, no solo el espacio físico, sino también el espacio temporal, en un flujo continuo.
(El Cubo Verde, 2023)*

Los pueblos primitivos conmemoraban y transmitían sus costumbres a través de acciones e intervenciones artísticas en comunidad, y es de estos modelos de los que surgen las diferentes comunidades, culturas, disciplinas y formas del arte, así como las diversas funciones del arte a lo largo de la historia: comunicativa, lúdica, ritual, religiosa o mercantil, entre otras.

En el pasado, en los escenarios intergeneracionales tenían cabida la acción, lo social, lo artístico y lo educativo (Dewey, 2008), transmitiendo valores y tradiciones culturales de generación en generación. Dewey, en *El arte como experiencia* (2008), afirma que esta acción artístico-comunitaria se desvanece en la época alejandrina, con la reproducción de copias e imitaciones de los modelos ofrecidos ya existentes, concibiendo esta forma metodológica y productiva de hacer como procesos y piezas artísticas. Para el autor, este momento histórico supuso un antes y un después, una pérdida de la conciencia cívica. Un gesto que, desde entonces, se repetirá a lo largo de la historia del arte y de la educación artística.

En la década de los cincuenta, Lowenfeld trató de deconstruir esta postura ofreciendo nuevas formas de hacer relacionadas con el arte, cambiando la manera de enseñar y, con ella, la concepción de la educación artística hasta nuestros días. A lo largo de la historia, desde las pinturas rupestres, la creación artística ha servido de un modo antropológico para responder a preguntas sobre nuestra propia identidad para plasmar quiénes somos, queremos o creemos ser. Gracias a muchos de los rastros de estas creaciones, conocemos la forma de vida y escenarios de nuestros antepasados. **La necesidad de dejar huella sigue siendo uno de los deseos más indispensables del ser humano** (López-Fernández, 2015), **gracias a ella nos sentimos presentes** (ver Figura 42).



Figuras 30, 31 y 32. Pintura prehistórica de un caballo pintado en rojo en el techo de la cueva de Altamira (de Las Heras y Lasheras, 2014); registro fotográfico documental de los dibujos de adolescentes de la investigación «La hoja de atrás» de colectivo Núbol; dibujos infantiles encontrados en la fachada de una calle pública

He de aclarar que, sin querer ser pretenciosa ni dogmática, muestro estas tres imágenes como meros ejemplos de la huella que el ser humano deja en diferentes formatos y espacios, a lo largo de la historia y en sus diferentes edades: edad adulta, adolescencia e infancia (por orden de lectura occidental: de izquierda a derecha). No se corresponden las tres imágenes con ejemplos de producciones artísticas aunque sí podrían considerarse —siguiendo las manifestaciones de Dewey (2008) y Aguirre (2005)— experiencias artísticas resultantes de la interacción entre criatura viviente (Aguirre, 2005) y el entorno y contexto del espacio en el que vive.

En 1980 se comienza a hablar de la cultura posmoderna (Efland *et al.*, 2003), la cual sucedía a la moderna (época de *ismos* y vanguardias). Se considera modernidad a rasgos «pertenecientes a, o característica de, un periodo actual» (American Heritage Dictionary, p. 806, citado en Efland *et al.*, 2003). Me pregunto entonces si vivimos en una continua modernidad o de qué hablamos cuando hablamos de posmodernidad a día de hoy.

En las áreas y los campos artísticos, se ha empleado el término modernidad para definir «nuevos» estilos que rompan con lo anterior. Así fue como, por ejemplo, aparecieron las vanguardias artísticas. Con ellas, en los siglos XVIII y XIX se manifestaba un avance y progresión del arte —y por ende, de la cultura y la sociedad— con la búsqueda continua de nuevos valores, estilos y razones. En este contexto, muchos historiadores, teóricos, críticos y autores ya comenzaron a cuestionar si estos hechos y producciones artísticas generaban un verdadero avance y democrático progreso, ya que el uso de la razón podía ser destinado a un público muy hermético y objetivo. El origen y la defensa del arte como experiencia se sitúa con Marcel Duchamp y la entrada del arte conceptual, poniendo el foco de atención en la idea más que en el objeto en sí. Quizá, este es uno de los momentos más rompedores de la historia del arte, un gesto que en la época del apogeo del sistema capitalista y de consumo hizo que el arte se adquiriese como un artículo de lujo (entendiéndose el producto de lujo como una pieza original, exclusiva y con alto valor económico). Este hecho provocó que el arte se convirtiese, aún más, en un gesto elitista, individualista e incomprensible por la mayor parte de la sociedad, alejándose más de los sistemas educativos. Duchamp quiso romper con los cánones establecidos y realizar piezas para la experiencia estética, mental y sensorial, más allá del mero disfrute visual. Sin embargo, estas características propias del arte contemporáneo no fueron bienaventuradas en la época.

Desde entonces son muchas las personas que han tratado de investigar y defender estos procesos artísticos contemporáneos, basados en la reflexión y la experiencia sensorial, generando placer a través del pensamiento divergente que da lugar al conocimiento. Langer (1966), manifestó que al igual que la mente necesita de los sentidos para conocer, el cuerpo tiene otras formas de generar conocimiento como la memoria, las emociones o la intuición. Años más tarde, Eisner (1998) criticó la hegemonía que la escuela otorga a las formas de pensamiento lógico como las matemáticas, dejando de lado lenguajes corporales, sensitivos o visuales propios de las artes plásticas. Debemos presentar una *experiencia de identificar la mirada* (Eisner, 1998), la cual nos invitará a potenciar una observación lenta con el fin de valorar la estética, es decir, «atender más a lo que puede ser que a lo que es» (Juanola y Masgrau, 2014, p. 495).

Estos estudios de Eisner (1998) se divulgaron extensamente en la década de los noventa coincidiendo con la introducción en EE. UU. de la DBAE (*Discipline Based Art Education*, 1967), cuyo principal objetivo fue defender la necesidad de enseñar y aprender a pensar como artistas.

En la gran labor que la pedagoga Roser Juanola (Universidad de Girona) realizó catalogando y generando una gran colección de libros en torno al campo arte-educación, se encuentra la publicación *La educación en el arte posmoderno* (Efland *et al.*, 2003). Esta recopilación proporciona una completa fundamentación del estado actual de la educación artística gracias al análisis filosófico

que lleva a cabo acerca del surgimiento de esta «nueva» época, y lo que pudo suponer —y sigue suponiendo— en la EA (educación artística) y las actuales concepciones tanto del arte como de la educación en sí.

La historia de la EA ha estado siempre ligada a las necesidades de su tiempo y de su entorno: cuando se necesitaba desarrollar la industria, en las escuelas se enseñaba el dibujo lineal; cuando las mujeres comenzaron a formar parte de la vida laboral remunerada en la sociedad y trabajaban en los talleres de sastres, se enseñaba patronaje y dibujos ornamentales para decorar los textiles; cuando con el posmodernismo se quería recuperar y salvaguardar las técnicas del pasado, se mostraban y se enseñaba a copiar las obras de los pintores europeos clásicos; cuando prima la preocupación y el interés por la infancia (Hernández, 2002), prima también la *expresión del yo*; cuando lo que prima es el capitalismo, se enseña a monetizar y mercantilizar las obras de arte (en ocasiones abstrayéndolas de cualquier significado y manipulación sensorial, al igual que con el arte digital).

¿Y ahora?

Ahora parece que nuestra época y sociedad necesita soluciones rápidas, urgentes y nuevos horizontes. Para ello se buscan personas creativas, consideradas como tal las que son capaces de generar propuestas apresuradas propias del pensamiento divergente que la creatividad arroja y, así, la formación acerca de la creatividad está en auge (Robinson, 2016), y es por ello que considero esencial analizar la terminología que a la creatividad atañe. Pero, citando de nuevo a López-Fernández (2015): «¿Hasta qué punto resultaría viable un enfoque posmoderno del arte aplicado a escolares, probablemente ajenos al arte moderno, por no hablar del posmoderno?» (p. 18).

Después del arte para los dioses, el arte para los príncipes y el arte por el arte, lo que triunfa ahora es el arte para el mercado.
(Lipovetsky y Serroy, 2015, p. 21)

1.2. De qué hablamos cuando hablamos de creatividad

Desde nuestra perspectiva posmoderna, no hay reconciliación, sino un espacio cada vez más violento para la afirmación y negación de identidades.
(Garcés, 2013, p. 44)

Con la llegada de la posmodernidad llegó también el auge de la psicología. En el ámbito de la educación comienza a primar la ya nombrada *expresión creativa del yo* (López-Fernández, 2015) y, con ella, el apogeo —que a día de hoy sigue presente— de la palabra *creatividad*, una palabra ya muy manida y transformada y que, por ello, considero esencial analizar.

Creatividad proviene del término *crear*, de la originaria *creación*, la que genera la existencia. En un carácter religioso (el cual ha dominado nuestras sociedades en numerosas culturas a lo largo

de la historia) se relaciona directamente con el concepto de engendrar; lo vemos al analizar historias y ejemplos como el caso de Atenea, diosa griega símbolo de la sabiduría que nació por el método partenogenético de la cabeza de su padre, Zeus; o Eva, «la primera mujer», que nació de la costilla de Dios (López-Fernández, 2015).

Una de las imágenes más reproducidas, adaptadas y modificadas a lo largo de la historia del arte y de la sociedad es la obra *La creación de Adán* de Miguel Ángel, representada en uno de los frescos en la bóveda de la Capilla Sixtina y finalizada en el año 1511. La imagen ilustra uno de los episodios del Génesis: la creación del hombre. En la Capilla se puede observar en un primer plano cómo Dios Padre crea al ser humano masculino, Adán, a su imagen y semejanza. Mientras que otra de las pinturas de Miguel Ángel representa la creación de Eva, la primera mujer humana, que nació o se creó a partir de la costilla de Adán. Este acto niega la capacidad de la mujer para dar a luz, o que otro ser humano pueda salir de ella y no de una costilla masculina, un hecho que, una vez más, ensombrece o apostata el valor y la aptitud de la mujer. Un ejemplo de imagen empleada, reformulada, versionada y representada frecuentemente en diferentes formatos y lugares —como los centros educativos— pero, sin embargo, en pocas ocasiones analizada o compartida de manera crítica. Esta imagen pertenece hoy en día al Museo del Vaticano, quien tiene reservados todos sus derechos.

Este es uno de los muchos ejemplos visuales, muy reproducidos a lo largo de la historia del arte, en los que se observa el lugar que la mujer ha ocupado en la creación, en contraposición a la situación de la **figura masculina como máxima potencia creadora**. Pero, estos gestos y representaciones planteadas a lo largo de la historia del arte y, por ende, de la historia de la humanidad, se han reivindicado, y han inspirado la creación de obras musicales de artistas posmodernas y actuales como Las Bistecs, grupo musical que, en el año 2016, publicó su canción «HDA (Historia del Arte)» acompañada de un videoclip que reclama la presencia de la mujer artista a través del humor con versos y frases como: «Historia del Arte, penes con pincel», «el falo es tendencia en todos los museos, no me quedan euros para ver algo tan feo» o «se ha alzado una mujer y ha plantado un pino / Cecilia es un hombre, Ecce homo, es divino».

Estas concepciones no se deben dejar pasar por alto, con el fin de comprender el lugar que establecen los términos *creación* y *creatividad* en nuestros días (los *¿de dónde venimos y cómo, a dónde vamos y cómo?* que analizo a lo largo de esta investigación). Venimos, según nuestras imágenes, de una historia no paritaria escrita —en esta ocasión, creada— por un hombre blanco e individualista, dejando de lado e invisibilizando los lugares ocupados y generados por las mujeres, las personas racializadas y las diferentes colectividades. La historia —universal, del arte y de la sociedad— ha llegado a nuestros días (siglo XXI) bajo una visión y un carácter colonial, masculino, capitalista, occidental, clasista, capacitista y heteronormativo. Modelos que, actualmente, se siguen transmitiendo y reproduciendo, debido a la falta de conocimiento de la existencia de «nuevas» creaciones y narrativas —que existen y siempre han existido— que en muchas ocasiones fueron y siguen siendo invisibilizadas. Un ejemplo de lo anterior se puede apreciar en la escasa documentación existente previa a la década de los años sesenta, de la que apenas se conocen obras de arte y

creaciones realizadas de manera colectiva, o por personas vulnerables o económica y socialmente excluidas y desfavorecidas (López-Fernández, 2015). A día de hoy, debemos tener esto en cuenta ya que, como anunció María del Pilar Soto en su tesis doctoral *Arte, ecología y conciencia* (2017): «Si pretendemos solucionar algo, debemos atacar directamente a la estructura y penetrar en nuestro imaginario para derribar las bases de una sociedad patriarcal, capitalista y desconectada de la naturaleza» (p. 87).

Es por ello que gran parte de esta investigación trata de poner el altavoz en nuevas narrativas y creaciones que no rompan con las anteriores, sino que construyan sobre ellas, a través de una escucha mutua entre personas y generaciones, entre la memoria y las ausencias del pasado, y entre la búsqueda de respuestas en el presente, por medio de un escenario educativo que aboque por el arte como herramienta transversal para crear, conocer, analizar, recuperar y reconstruir. Una educación —artística— que tenga en cuenta los procesos, y no solo los resultados o productos finales: «el arte es una forma de hacer, no una cosa que se hace»¹⁰. Una educación que ofrezca nuevas visiones, más acertadas, completas, reales y fieles, en nuestro caso, a los contextos rurales. Generando a través de prácticas artísticas nuevas culturas más democráticas, sostenibles y circulares, que reconstruyan un nuevo imaginario colectivo. Considero la práctica y creación artística como un gesto humilde y generoso, que trata de buscar, crear, compartir y construir, en contraposición a las producciones artísticas que se basan en el resultado final con el propósito único de ser expuestas, exhibidas y, si es posible, mercantilizadas.

Ahora bien, volviendo al origen y concepciones actuales de la palabra creatividad, esta se puede entender como una búsqueda que trata de fundamentar y dar respuesta a las capacidades necesarias para estar en disposición (corporal y mental) de crear, de generar y, por lo tanto, **de transformar**.

Es por ello que a día de hoy sigue en auge —quizá incluso más que nunca— la adquisición de creatividad (como si de una capacidad intrínseca se tratase) con la finalidad de poder transformar nuestro entorno y contexto para, como se mencionaba anteriormente, generar un supuesto progreso para una nueva época.

Poner en valor a personas creativas y ofertar formaciones diversas que ayuden a potenciar o estimular esa creatividad son algunos de los ejemplos más valorados que proliferan en nuestros entornos (ya sean empresariales, universitarios, culturales, educativos, etc.). Pero todo ello a través de procesos capitalizados y mercantilizados que, en la mayor parte de ocasiones, fijan unos objetivos inflexibles basados en el resultado final de un producto que impiden aprender y disfrutar del placer de cualquier proceso.

¹⁰ Título del libro publicado en 2018 de Andrea de Pascual y David Lanau. Dicha cita proviene de Alberto Nanclares, del colectivo Basurama, tomando referencias de Lola Flores e Isidora Valcárcel.

1.3. Creatividad transformadora

La creatividad es el elemento (Robinson, 2010) estrella que se nombra siempre en el arte y al que habitualmente se alude cuando se habla de lo que este aporta a la educación. A su vez, es una de las aptitudes cada vez más demandadas en los ámbitos estrictamente educativos, ya que implica tener inquietudes, hacer preguntas, plantear problemas para cuestionar la realidad. Una herramienta que, combinada con otras, ayuda a desarrollar procesos más complejos y profundos que conllevan un crecimiento personal (Pedagogías Invisibles, 2018, p. 66).

Como se mencionaba anteriormente, los fundamentos de la creación y de la historia del arte son meramente individualistas y androcéntricos, y los manuales sobre creatividad también lo son. Si solo hay una única visión sobre la creatividad (que, casualmente, coincide con la percepción de la historia del arte general: masculina, occidental, clasista y patriarcal, entre otros adjetivos posibles), las teorías y las nuevas creaciones serán a imagen y semejanza de esa única visión. Es por ello que urge buscar nuevas voces y fundamentaciones para poder generar nuevos manuales. En la reciente publicación *La educación imperfecta. Apuntes críticos sobre pedagogías del arte* (2021), su autora, Aida Sánchez de Serdio, realiza un exhaustivo análisis sobre la concepción y estado de la creatividad en relación a las instituciones y espacios educativos. Sánchez de Serdio estudia la evolución de la palabra y concepto de *creatividad* a lo largo de las últimas reformas educativas, desde su presencia en la LGE (Ley General de Educación) del año 1970, y explica cómo, a medida que las asignaturas del área artística (Música y Plástica) son reducidas e incluso menospreciadas¹¹, el énfasis por promover y generar personas creativas aumenta logrando un mayor peso en los currículos de todos los niveles educativos.

La autora pone de manifiesto la relación que el concepto de creatividad presenta con el actual sistema capitalista de ideología neoliberal, el cual pretende formar personas y trabajadoras individualistas, competitivas, resolutivas y capaces de adaptarse a los rápidos cambios de la actual sociedad de creación y consumo *hiperápido* (Lipovetsky y Serroy, 2015). Dando lugar a unos valores incompletos sobre el origen y el concepto de creatividad (Sánchez de Serdio, 2021), con manuales y materiales universales que resultan óptimos para cualquier persona, de cualquier lugar, cultura y edad. Unos manifiestos que afirman fomentar y generar la creatividad (entendida como mera capacidad del ser humano), gracias a la cual se cultiva el autoconocimiento, la personalidad, la armonía intuitiva y el desarrollo pleno, que configurará individuos únicos, diferentes, originales, creativos (valga la redundancia) y emprendedores. Parafraseando a Sánchez de Serdio (2021): «¿de verdad creemos que a un sistema capitalista le interesa formar individuos con capacidad de emprendimiento y autogestión?» (p. 79); «Su constante celebración y su uso estratégico por parte de políticas económicas, culturales y educativas —acompañada por unas definiciones

¹¹ Referencia a un momento histórico para la educación artística española, en el que el ministro de Educación, J. I. Wert, afirmó que las asignaturas artísticas (Música, Artes Plásticas, incluso Humanidades) distraían de las realmente importantes (Matemáticas, Ciencias e Idiomas). Año 2013.

excesivamente amplias y vagas, cuando las hay— corre el riesgo de convertirla en una insignificante mercancía vaciada de sentido» (p. 77).

Sopeso, con todo lo anterior, que debemos evitar que la palabra *creatividad* se transforme en esta mercancía vaciada mencionada por la citada autora. Podemos reconstruir sobre sus orígenes, los de la creación propiamente dicha, la que engendra lo nuevo, pero sin olvidar el pasado, confiando en nosotras mismas y en nuestras capacidades, plurales y en colectivo. Situando la creación y sus sujetos en el centro y mostrando y cuidando de todas las creaciones y narraciones, para no volver a caer en sistemas individualistas, masculinos, occidentales, androcéntricos o clasistas.

1.4. La artística, una educación situada

Arte en la escuela

La educación artística (EA) se sitúa actualmente en un abismo en todos sus niveles y lugares. El descenso de sesiones obligatorias de la asignatura Educación Plástica y Visual en las últimas legislaciones educativas ha supuesto, entre otras muchas manifestaciones, una infravaloración social y una precariedad laboral para quienes luchamos insaciablemente por recuperar el reconocimiento y la necesidad colectiva e individual de una EA de calidad. En contraposición a la escasa presencia de las artes plásticas en la educación formal reglada, los espacios externos e informales aumentan su oferta y demanda en actividades de este ámbito del conocimiento. Numerosas investigaciones y publicaciones, como *Formas de acción* de Sofía de Juan (2019), estudian este fenómeno, cuestionando si esta demanda se debe a que las familias quieren suplir la falta de formación artística carente de la educación formal, o bien acuden a estos centros entendiendo el arte como un mero pasatiempo para mantener a sus menores entretenidas en sesiones extraescolares y extracurriculares. Es de merecedor análisis observar de manera crítica, al igual que en los colegios, las prácticas artísticas que en ocasiones se dan en este tipo de espacios con oferta artística. Muchas de estas prácticas consisten en la creación de idénticas reproducciones de los patrones ofrecidos, generando proyectos manuales, pero no artísticos, basados en la copia de un modelo. Se trata por lo general de talleres no centrados en el arte del proceso y todo lo que este conlleva, sino en el resultado final único e idéntico que se propone alcanzar. Este paradigma, también repetido en las aulas a lo largo de los años, ha dado lugar a un imaginario colectivo en el que la EA es considerada como una asignatura *María*¹², basada en la realización de dinámicas sencillas, vaciadas de contenido, para pasar el tiempo y descansar. Así, bien conocidas son las frases hechas «esto lo hago yo»¹³ o «parece que lo ha hecho un niño pequeño» como respuesta de personas espectadoras tras observar piezas artísticas.

¹² Así se denomina, desde la época franquista, a las asignaturas —actuales— de Plástica, Música y Educación Física, debido a su facilidad de superación.

¹³ Frase que también da título al consultado libro de Eva Morales (2020).

*Una serie de catastróficas desdichas*¹⁴ en la educación artística y su imaginario colectivo, al que se suma la ausencia de profesionales especialistas en el ámbito en los centros escolares de Educación Infantil y Primaria (no ocurre lo mismo con la asignatura de Música u otras áreas como Inglés o Educación Física). Este desconocimiento y la falta de formación por parte de las personas docentes responsables de la asignatura de Plástica conlleva que se generen prácticas metodológicas para adquirir conocimientos artísticos como manualidades, rellenar fichas o reproducir obras clásicas o vanguardistas, y con suerte, quizá, se planifique alguna visita a instituciones culturales como teatros o museos (rara vez de arte contemporáneo o de producción artística actual, emergente y local).

En las etapas de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria), Bachillerato y FP (Formación Profesional), el personal docente es especialista en la materia pero nos encontramos con un problema diferente: la gran cantidad de contenidos del currículo en contraste con la escasa cantidad de tiempo destinado a la actual asignatura de EPVA (Educación Plástica Visual y Audiovisual) u otras asignaturas más específicas de esta rama de conocimiento, como Historia del Arte, Cultura Visual, Imagen y Sonido, Dibujo Artístico o Dibujo Técnico. Estas últimas se imparten únicamente en algunos cursos y centros escolares de manera optativa; la única asignatura que, de momento, tiene carácter obligatorio en la etapa de ESO es EPVA, la cual se ha visto muy afectada en los últimos años:



Figura 33. Comparativa de las leyes educativas, según las sesiones de educación artística por semana en los diferentes niveles de educación obligatoria reglada

¹⁴ Título de la serie televisiva distribuida por la plataforma Netflix desde 2017. En este caso empleado como *frase hecha* para contextualizar el estado de los hechos concretos.

Con la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España), en el año 1990, los contenidos de aprendizaje musicales entran a formar parte oficial del sistema educativo. Con esta legislación se crea el título de Bachillerato Artístico, el cual, desde entonces, solo hace referencia a las artes gráfico-plásticas, sin incluir áreas musicales, teatrales, cinematográficas o *performáticas*, entre otras. No ocurrirá lo mismo con la instauración de la nueva ley LOMLOE (2022), la cual proyecta incluir otras ofertas educativas en la etapa de Bachillerato como el recién estrenado Bachillerato de Artes Escénicas.

Desde entonces, en los ciclos de Educación Primaria, la EA hace referencia tanto a la asignatura de Música como a la Educación Plástica y Visual (EPV). Por lo tanto, las cifras que aparecen en la tabla superior se corresponden con sesiones semanales de Música y EPV conjuntamente. No ocurre lo mismo en la ESO donde se comparte y divide la carga lectiva de estas dos asignaturas.

He de señalar, para evitar confusiones, que las cifras mostradas en la imagen competen al número de sesiones semanales —que no horas—. En Primaria las sesiones son de 45 minutos, mientras que en Secundaria tienen una duración de 50 minutos.

Con la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) la asignatura EPV pasó a denominarse EPVA (Educación Plástica Visual y Audiovisual), introduciendo en el currículo contenidos audiovisuales, tratando de seguir los ritmos, formas de comunicarnos e intereses de la sociedad actual. Cabe destacar que, con la LOGSE y la LOE, en los cursos que disfrutaban de la asignatura (EPVA) como materia obligatoria en la ESO, dos tercios de su temario anual curricular estaban enfocados a la Geometría y el Dibujo Técnico, área que fomenta patrones lógico-matemáticos dejando de lado la expresión y experimentación con técnicas plásticas. Actualmente, solo un tercio de los contenidos curriculares son de Dibujo Técnico, dejando así espacio y tiempo para los contenidos audiovisuales.

Los lugares de la Figura 33 en los que aparecen asteriscos se corresponden con el carácter optativo que EPVA presenta «En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, al menos una de las siguientes áreas del bloque» (según indican los BOE correspondientes a cada ley).

La última ley, la LOMLOE, se aprobó en 2021 y se pretende instaurar a lo largo de los próximos cursos escolares entre 2022 y 2024. En Educación Primaria, continúa con el carácter de desdoble junto con Música impartándose ambas en todos los cursos, mientras que en la ESO es únicamente obligatoria en dos cursos (de los cuatro totales). Como gesto destacable, aparece una nueva modalidad de Bachillerato Artístico con contenidos musicales.

1.5. Educación como experiencia

Relaciones y paralelismos sensitivos entre arte-educación

La experiencia estética es siempre más que la estética.

(Dewey, 2008, p. 369)

Dewey (2008) manifestaba que el arte no es ni objetivo ni subjetivo, sino que surge de una experiencia nueva que, por lo tanto, genera nuevas materias en las que conviven tanto aspectos objetivos como subjetivos¹⁵. Esta materia es la conocida *forma* de Dewey (2008), que posteriormente sirvió para teorías como la de Imanol Aguirre (2005), ya nombrado anteriormente: una forma que ha de surgir imperativamente de un organismo vivo y regenerativo que siempre alberga en los seres humanos. Para Dewey (2008) la experiencia estética es una manifestación del celebrar la vida y la comunidad o, al menos, así se entendía en sus orígenes. Mientras los individuos producen y gozan de esta experiencia, están siendo a su vez contenidos de la misma. Por lo tanto, si estas acciones se manifiestan en comunidad, ayudarán a crear nexos y vínculos entre las diferentes personas, generando identidades y narrativas que serán comunes pero a su vez individuales y personales.

Algo similar sucede durante las sesiones de aprendizaje, ya sean en o desde el espacio físico de una clase, en el virtual o en otros escenarios posibles. Cada persona, desde las estudiantes a las docentes, compartirá una misma experiencia, en un mismo espacio y tiempo, pero cada una interpretará y percibirá la suya propia, generando conocimientos, relaciones y nexos nuevos que nos enseñan y ayudan a crecer y a convivir. Cierta relación se encuentra entre esta experiencia que puede suponer la enseñanza con la experiencia que conlleva el crear una obra de arte.

Sin embargo, la *brecha entre arte y educación* es tan profunda y abstracta que en ocasiones resulta compleja de comprender o concebir. «La educación como la entendemos hoy en día no es educación, sino entretenimiento [...] una educación no creativa es una mala educación, y una creación no pedagógica es una mala creación» (Camnitzer, 2015, citado en de Pascual y Lanau, 2018, p. 40).

¹⁵ El título de este epígrafe hace referencia y parafrasea al título *El arte como experiencia* (Dewey, 2008).



Figura 34. Brecha arte + educación

Nota: Dinámica realizada con el alumnado del Grado de Educación Primaria de la UAH. Cosiendo en comunidad y de manera simbólica la brecha arte-educación, reflexionando sobre la educación artística recibida a lo largo de sus cursos escolares y compartiendo a través de la experiencia y arte del proceso las opiniones, resultados y objeciones.

El arte como experiencia artística produce conocimiento. El *Art Thinking* (Acaso y Megías, 2017) estudia las características de los procesos artísticos contemporáneos como caminos para, no solo transformar, sino también construir y compartir pensamientos divergentes, críticos y creativos, en contraposición a un único pensamiento lógico hegemónico. También estudia el placer que puede conllevar una experiencia estética: la *pedagogía sexy*¹⁶ y el trabajo colaborativo. Estas características se tienen en cuenta en todo proceso artístico contemporáneo que, según las autoras del concepto *Art Thinking*, puede llevarse tanto a nuestra cotidianidad como a cualquier asignatura (del sistema educativo) con la finalidad de generar conocimiento.

Conocer y tener en cuenta estas cualidades supondría un mayor acercamiento y, por ende, entendimiento de las obras de arte contemporáneo. Camnitzer (2015) afirma que lo más representativo de una obra de arte es el misterio que genera: «misterio como palabra que resume lo que no conocemos. Entonces, el arte trata de expandir conocimiento» (citado en de Pascual y Lanau, 2018, p. 30).

Sin embargo, pese a las muchas características que el arte y la educación comparten, las cuales han sido investigadas y tratadas en programas y estudios españoles en los últimos años, existen también otros paralelismos tradicionales que a día de hoy siguen existiendo y conviviendo con otros nuevos. Unas relaciones proyectadas desde los estereotipos convenidos por el imaginario colectivo; por lo tanto, pese a conocer y manifestar que tanto los procesos educativos como los artísticos se generan en diferentes espacios, para la presente revisión teórica me centraré en la escuela (educación), y en el museo cuando se analice el concepto de arte. De este modo pretendo

¹⁶ Concepto de María Acaso (2015), por el cual entiende y defiende el placer como el eje principal de la educación.

—al analizar desde el imaginario colectivo— dirigirme a un mayor número de personas para reflexionar en comunidad y poder sentirnos parte de este problema —si se entiende como tal— y también, por ende, parte de la solución y de la reconstrucción.

*El museo es una escuela. El artista aprende a comunicarse,
el público a hacer conexiones.
Instalación artística de Luis Camnitzer, 2009-2015*

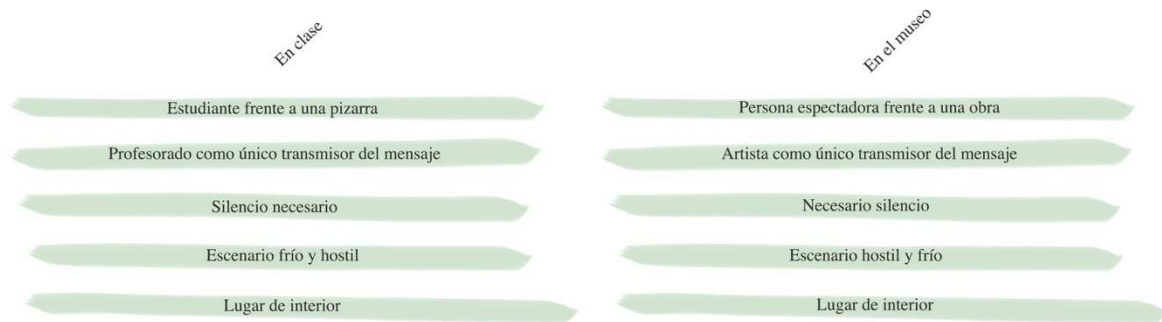


Figura 35. Análisis de la escenografía actual arte-educación, o museo-escuela

He de añadir que la figura superior se corresponde, como ya he mencionado, con las concepciones que el imaginario colectivo siente y percibe acerca de los términos arte y educación, y cómo los entienden como museos y escuelas. Pero siendo consciente de la cantidad de espacios y escenografías diferentes que se crean en los entornos pedagógicos y escolares, así como de los diversos espacios en los que se pueden encontrar piezas artísticas, que no tienen por qué ser solo museos, e incluso, de la gran cantidad de museos que apuestan por la transformación de sus espacios y de las diferentes formas de ser visitados, gracias a la gran labor de las personas y colectivos autoras de las piezas, pero sin olvidar las figuras de las mediadoras, gestoras culturales y educadoras.

1.6. El poder del lenguaje y el poder de la imagen

Existen diferentes estudios analíticos que tratan de explicar la adquisición del lenguaje y del habla en la infancia. Una de las primeras teorías fue la teoría conductista, la cual defendía que los niños y niñas aprenden el lenguaje gracias a un estímulo que crea respuestas por imitación —generalmente por la imitación a las personas adultas—. Una de las problemáticas más cotidianas que se analizan desde esta teoría es el común ejemplo —en la lengua hispana— surgido de las conjugaciones verbales cuando se pronuncia «no cabo» en lugar de «no quepo». Uno de los autores que estudió este fenómeno fue el psicólogo Piaget, quien dio cuenta de la problemática de la imitación ya que, siguiendo el ejemplo anterior, resulta extraño que una niña reproduzca la frase «no cabo» por imitación de una persona adulta —quien raramente habrá conjugado de esa manera el tiempo y forma verbal—. Así fue como Piaget comenzó a analizar los esquemas mentales que suceden a la

hora de adquirir y reproducir el lenguaje, esquemas y estímulos que el autor definió como productos del pensamiento, un pensamiento que se adquiere por la interacción con los diferentes objetos.

Siguiendo con los estudios, y continuando con los estudios del lenguaje de Piaget, apareció la teoría interaccionista, cuyos autores estaban de acuerdo con la capacidad de aprender por imitación como defendían los conductistas, y también con la concepción del lenguaje como un producto del pensamiento que defendía Piaget. Sin embargo, los interaccionistas comenzaron a cuestionar el papel que el entorno y contexto social tenía en la adquisición del lenguaje durante la infancia, y para ello se basaron en las teorías de Vygotsky, quien enfatizaba sobre la necesidad e importancia del desarrollo lingüístico en la infancia, el cual se conseguía gracias a las interacciones entre las personas adultas y las menores; unas interacciones que se dan día a día, de manera natural y cotidiana, a través de las diferentes conversaciones y contextos sociales por los que la infancia va adquiriendo su propio desarrollo del lenguaje dependiendo de la edad. A este fenómeno Vygotsky y, por ende, la teoría interaccionista lo denominaron «zona de desarrollo próximo». Con esta última manifestación, se da cuenta de la importancia del contexto para el desarrollo del lenguaje, de la importancia y necesidad de una interacción sana, tolerante, diversa y socialmente justa por parte de las personas adultas hacia la infancia.

Tras estas teorías surgieron, a partir de los años cincuenta, las teorías que el lingüista, filósofo y sociólogo Noam Chomsky desarrolló junto a su esposa Carol Chomsky. En 1957 él publicó su primer libro, *Estructuras sintácticas*, en el que argumentaba la existencia del «dispositivo de adquisición del lenguaje», un elemento presente, de manera innata, en la mente de todo ser humano desde su nacimiento, por el cual existen y se comprenden las estructuras del lenguaje comunes en todas las lenguas (sujeto, verbo y predicado). Chomsky fue desarrollando esta teoría hasta conformar su tesis de la gramática universal, en la que afirma que, de manera inconsciente, desde que nacemos tenemos la capacidad de reconocer palabras que actúan como verbos o como sustantivos y somos capaces de ordenarlas en categorías gramaticales, para formar las oraciones por las que, verbalmente, nos comunicamos. Por todo ello, y siguiendo las teorías de Chomsky, el lenguaje es una capacidad que tiene todo ser humano, incluso antes de nacer, y, por lo tanto, no lo adquirimos por imitación o repetición, rompiendo así con las anteriores teorías conductivistas del lenguaje. El mencionado autor continuó durante toda su carrera investigando acerca de la adquisición del lenguaje y la capacidad de comunicarnos, llegando a la conclusión de que nuestra mente piensa a través de imágenes que luego traducimos en palabras con la finalidad de comunicarnos. Uno de los fenómenos que Chomsky también estudió fue la conformación de las imágenes en nuestra mente y el gran poder de los medios de masas para crear, comunicar y difundir a través de las imágenes.

Desde que, en los años cincuenta, Chomsky comenzó a investigar sobre las funciones y usos de la comunicación y lenguaje tanto verbal como a través de las imágenes, estas últimas se han convertido en uno de los principales medios de comunicación, de los más comunes, empleados y

explotados a día de hoy, las cuales conforman nuestro imaginario y concepción del entorno. Vivimos rodeadas de imágenes, en muchas ocasiones se cuelan sin permiso en nuestra retina, generando historias y nuevas necesidades, que a su vez van conformando el mundo —nuestro mundo— a gusto, criterio e intención de las personas o instituciones autoras de cada imagen. Algunas de estas imágenes presentan un carácter exclusivo e *hiperrápido* (Lipovetsky y Serroy, 2015), acorde a la sociedad de consumo insostenible (de *usar y tirar*) en la que vivimos. Las imágenes que aparecen y se comparten en las RRSS nos hacen creer que tienen una esperanza de vida de 24 h, o eso aceptamos, porque bien sabemos que todo se guarda en la nube. Esa nube debe ser el mayor museo gráfico, documental e histórico que ha existido nunca y algo así como un ente omnipotente. La mayor parte de nuestra comunicación diaria es visual, nuestra mayor capacidad de memoria y comprensión también es visual y, sin embargo, los métodos y herramientas que se emplean en la mayoría de centros escolares y sistemas educativos siguen siendo libros de texto, que como su propio nombre indica, y valga la redundancia, están repletos de texto acompañado, de vez en cuando, de alguna imagen que lo complementa.

En 1936 Walter Benjamin diferenció entre dos tipos de espectadores: los atentos y los distraídos, siendo el último el ser humano en general, que es incapaz de prestar atención debido al exceso de información y velocidad de esta —característica común desde la época moderna, pero que a día de hoy es lo frecuente y normativo—. Años más tarde, Guy Debord (2005) ya afirmó que «El espectáculo no es un conjunto de imágenes sino una relación social entre las personas mediada por imágenes» (punto 4 de su manifiesto).

Desde entonces —o quizá antes— es necesario y urgente **educar para la alfabetización visual y audiovisual crítica**. Pese a la urgencia, son ya muchos los años y las teorías que tratan de trabajar sobre la diferencia entre mirar o consumir una imagen y observarla con detenimiento. La persona que mira también debe observar, lo cual supone leer visualmente, analizar e interpretar a través de la experiencia personal los mensajes, composiciones y elementos de cada representación gráfica (Eisner, 1998).

Si en los grados de BBAA, nadie quiere dedicarse a la educación, es porque en nuestro imaginario persiste la oposición entre la imagen del genio y la imagen de la maestra con delantal. Y esta bipolaridad permanece gracias a las películas, a las exposiciones, a los libros y, en general, a los productos culturales que continúan representando un rol, tanto del artista como de la profesora, que no se corresponde con lo que está ocurriendo en la realidad (Acaso, 2015). (de Pascual y Lanau, 2018, p. 63)

Generar nuevas imágenes es, por ello, esencial y una de las primeras premisas de esta investigación (véase Figura 37): generar o visibilizar las ya existentes pero poco reconocidas, construir sobre las que nos han acompañado durante años y ofrecer un nuevo espacio de creación y atención al dibujo infantil serán algunas de las líneas a tener en cuenta en el presente estudio, suponiendo esto una transformación social, más consciente, más representativa, más sostenible, más real, más humana, más plural, más productiva y menos reproductiva.



Figura 36. Reconstruyendo personajes de nuestra infancia

Nota: Imágenes realizadas por las alumnas de 3.º GEP de la UAH, tratando de reconstruir y transformar los imaginarios colectivos y las narrativas que han configurado nuestras infancias.

No es que el nuevo mundo vaya a tener un impacto tremendo sobre la imagen, sino que es precisamente la imagen la que va a constituir la fibra principal de ese mundo.

(Fontcuberta, 2016)

1.7. Formas para un nuevo habitar

Síntesis gráfica

El arte refleja un conocimiento, no expresa un sentimiento.

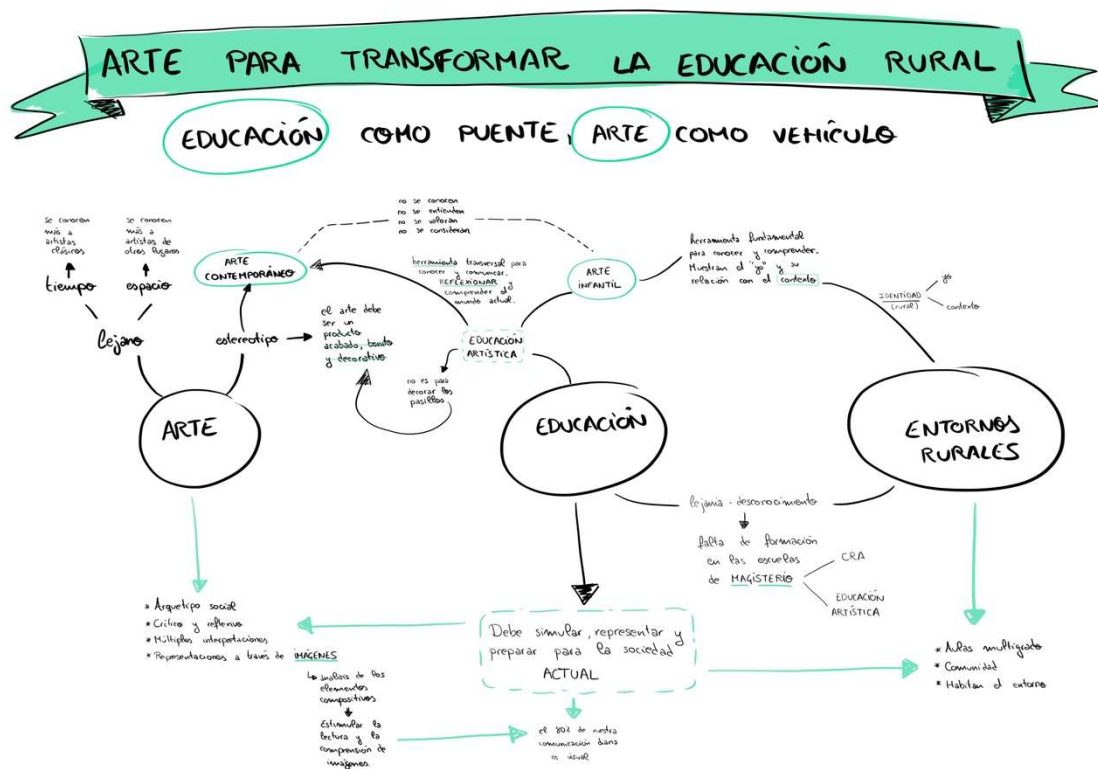


Figura 37. Formas para un nuevo habitar

Nota: Comunicación personal realizada para las VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores UAH.

Para concluir y completar este último punto, me gustaría compartir este diagrama que formó parte de la comunicación audiovisual (videocápsula) realizada para las VIII JJI de la UAH, en el año 2020¹⁷. La pieza resulta de los tres ejes/áreas de estudio principales (arte, educación y entornos rurales) de la presente tesis doctoral y cómo estas se relacionan entre sí.

¹⁷ Publicado en: <https://www.youtube.com/watch?v=XQL5UGgSrJI>

2. Revisión de antecedentes y estudios

2.1. El dibujo como estrategia y herramienta de investigación

Conocer el origen de la palabra puede abrir su significado.
(Marín y Roldán, 2017, p. 122)

Dibujar proviene del francés antiguo *deboissier*, cuyo significado se traduce como *labrar madera*, derivado de *bois*, *bosque*.

¿Qué vemos en este? Matas de tomillo, otros arbustos, rocas calizas, olivos en una ladera, una llanura a lo lejos, pájaros en el cielo.

Moja la plumilla en tinta marrón, observa y marca el papel. Los gestos parten de la mano, de la muñeca, del brazo, del hombro, posiblemente también de los músculos del cuello; los trazos que hace en el papel, sin embargo, siguen unas corrientes de energía que no son físicamente tuyas y que solo se hacen visibles cuando las dibuja. ¿Corrientes de energía? La energía de un árbol que crece, de una planta que busca la luz, de una rama que ha de acomodarse con sus vecinas, de las raíces de los cardos y de los arbustos, del peso de las rocas incrustadas en la ladera, de la puesta de sol, de la atracción por la sombra de todo lo que está vivo y padece el calor, del mistral que sopla del norte y ha moldeado los estratos de roca. Es una lista arbitraria; lo que no es arbitrario es el dibujo que sus trazos hacen sobre el papel. Se asemeja a una huella digital. ¿Una huella de quién? Es un dibujo que valora la precisión —todos y cada uno de los trazos son explícitos e inequívocos—, pero se olvida completamente de sí mismo en su apertura con respecto a aquello con lo que se encuentra. Y el encuentro es tan próximo que es imposible distinguir de quién es cada trazo. Un mapa del amor, en verdad. (Fragmento del ensayo sobre el dibujo de Vincent van Gogh, citado en Berger, 2011, p. 13)

2.1.1. El lenguaje del dibujo. Perspectivas contemporáneas

No me detendré a mostrar el papel y definición —o los papeles y definiciones— de la técnica y usos del dibujo a lo largo de la historia del arte, ya que considero de mayor trascendencia para el presente estudio tratar las percepciones y formas actuales del dibujo. Pese a ello, no debemos olvidar, y por eso debo mencionar, la importancia que el dibujo tiene y ha tenido en el ser humano a lo largo de su evolución histórica (desde los dibujos prehistóricos en las cuevas o decoraciones en objetos emblemáticos hasta nuestros días), así como en nuestro desarrollo y evolución personal, física y mental (el dibujo es una de las primeras manifestaciones y movimientos que

experimentamos como bebés). “Dibujamos cada día el y en el mundo que habitamos” (Cidrás, 2019, p. 15), en él intervenimos **creando diversas huellas, gestos, trazos y movimientos, que nos definen como seres productores y culturalmente activos.**



Figura 38. Dibujos cotidianos causales y casuales

Nota: Imágenes de instantáneas cotidianas en las que el ser humano ha intervenido de un modo u otro (causalidad) dibujando en el espacio exterior y dejando su huella, sin intención intrínseca (casualidad), de manera «natural», pero transformando el lugar. En primer lugar y de izquierda a derecha: huellas del paso de los aviones por el cielo; grietas generadas por el deterioro del asfalto, donde quizá más adelante aparezca alguna vegetación dibujando y transformando aún más mi paseo cotidiano; y, por último, huellas de pies humanos en la playa trazando caminos.

Entiendo el dibujo como un gesto no académico y una manifestación cotidiana, un hacer sensible, accesible, humilde y libre. Salvador Cidrás, en su tesis doctoral *Un dibujo aberrante* (2019), argumenta cómo esta posible perspectiva cotidiana del dibujo hace que sea más difícil valorarlo pero que, a su vez, suponga un acercamiento del arte a nuestro día a día, rompiendo así con la lejanía que pueden generar otras manifestaciones artísticas que desde antaño han estado ligadas a los círculos sociales elitistas de grandes salas magistrales, palacios reales o museos, como puede ser el caso de las denominadas coloquialmente «artes mayores» como la pintura o la escultura (Enckell, 2015).

La mayoría de artistas empleaban la técnica del dibujo como parte del proceso creativo previo a una obra «mayor», pero pocos son los dibujos de estas épocas pasadas conocidos como una referencia artística o producto de arte final en sí mismo. Esto sucede porque el dibujo pasa a ser reconocido como un boceto previo, como un «hacer menor» en el que se valora más la obra final que el proceso llevado a cabo hasta llegar a ella.

«Los dibujos son valorados por su inmediatez, por las ideas que aportan en el proceso de un acto creativo, por su naturaleza incompleta y fragmentada» (Rattemeyer, 2013, p. 8). Conceptos y percepciones contrapuestas a la visión que del dibujo se tenía en el Renacimiento, cuando era considerado como la madre de todas las artes debido a su inminencia y espontaneidad expresivo-artística, lo cual se consideraba un don y una capacidad innata en el ser humano. A lo largo de

la historia, el dibujo ha evolucionado bajo un carácter y predominio imperialista, colonial, científico, industrial o mercantil (Cidrás, 2019). Este carácter y funcionalidad del dibujo ha supuesto siempre una tensión en el ámbito artístico y, de manera paralela, en el ámbito educativo. Hoy en día seguimos encontrando diferentes visiones, versiones y perspectivas que confían en el dibujo como capacidad innata, otorgando una mayor importancia a la obra final que al *arte del proceso* que continuamente defiende esta investigación.

To drawn is to be human.

(Dexter, 2005, p. 3)

Muchas de las teorías y visiones sobre el dibujo que se han ido sucediendo en las últimas décadas las encontramos en cada uno de los libros de la completa colección acerca de la creación contemporánea «Vitamin» de la editorial Phaidon. A esta colección pertenece la primera publicación que se conoce que haga referencia únicamente al dibujo: *Vitamin D* (2005) de Emma Dexter, quien incide de manera continuada en la presencia del dibujo en nuestro día a día, en cualquier rincón del planeta, a cualquier edad o con cualquier fin (ya sea relacionado directamente con la producción y exhibición artística o no):

El dibujo nos conecta con nuestros ancestros en un sentido amplio: está en todos los trazos de actividad humana desde las marcas neolíticas sobre las paredes de las cuevas a las líneas de los cables telefónicos. Todo puede ser visto como una forma de dibujo. (Dexter, 2005, p. 6)

A su vez, Elys Lanher (2005) define el dibujo como «un medio democrático» abierto a todos los lugares, soportes y materiales y a todas las personas, a diferencia de, como comentaban Enckell (2015) y Cidrás (2019), otras técnicas artísticas que puedan resultar más desconocidas e inaccesibles y, por lo tanto, generar una lejanía con la persona espectadora o consumidora.

Para John Berger (2008) —gran referente y apoyo en esta investigación— el arte contemporáneo consiste en un movimiento posconceptual basado en el arte del proceso, en el cual existen tres tipos de formas de dibujar o tres tipos de dibujos, y cada uno de ellos se corresponde con un tiempo verbal diferente: los dibujos que analizan y cuestionan (tiempo verbal presente), los que registran y comunican (tiempo verbal condicional) y los realizados de memoria (tiempo verbal pasado). Berger (2008) definía el dibujo como documento autobiográfico: «hay dibujos que estudian y cuestionan lo visible, otros que muestran y comunican ideas y, por último, aquellos que se hacen de memoria» (p. 33). La presente investigación, que toma como muestra los dibujos infantiles de habitantes de zonas rurales y emplea el dibujo como herramienta para relacionar los principales conceptos teóricos del estudio, considera las tres características que Berger estipuló: dibujo para cuestionar, dibujo para comunicar y dibujo como memoria.

Tras estudiar a este autor di cuenta del proceso que conlleva la realización de un dibujo: un dibujo es una experiencia y es a su vez una investigación. Carla Boserman (2022), quien investigó sobre

el dibujo —el suyo propio— como práctica artística e investigación, manifestaba en su tesis doctoral la deuda que con Berger tenemos quienes dibujamos o tenemos interés en pensar sobre el dibujo.

2.1.2. El dibujo como práctica artística contemporánea

De acuerdo al diccionario oficial de la RAE (Real Academia Española) se define:

- **Dibujo** (de *dibujar*): 1. m. Arte de dibujar; 2. m. Proporción que debe tener en sus partes y medidas la figura del objeto que se dibuja o pinta; 3. m. Delineación o imagen dibujada.
- **Dibujar** (del fr. ant. *deboissier*): 1. tr. Trazar en la superficie la imagen de algo; 2. tr. Describir con palabras; 3. prnl. Mostrarse o dejarse ver; 4. Dicho de lo que estaba callado u oculto: indicarse o revelarse.

En las clases y talleres para personas adultas que ofrezco siempre comienzo la sesión buscando de manera colectiva la definición «oficial» de la temática a tratar, así como las imágenes que sobre dicha temática se encuentran en los buscadores que manejamos diariamente en Internet. Esta simple y cotidiana acción nos permite analizar y comprobar el imaginario colectivo cultural y nos dispone para aterrizar tanto en el aula (o lugar donde se manifieste la clase o intercambio de conocimiento) como en el área a tratar. La búsqueda grupal, por un lado, nos concede intuir de dónde partir, y qué se entiende y conoce de la temática a comunicar, y, por otro lado, nos permite conocer nuestras diferentes posiciones y puntos de vista sobre un mismo asunto y, por ende, conocernos. Una manera de presentar un tema y presentarse ante un grupo de personas con quienes compartiremos espacios y conocimientos.

Por ello muestro las definiciones oficiales de las palabras y temáticas que analizo y con las que trabajo a lo largo de la presente investigación. Si tomamos de manera austera las definiciones de *dibujo* y *dibujar* que nos ofrece el diccionario de la RAE, es posible que sus interpretaciones nos sitúen en la concepción, anteriormente ya citada, del dibujo en el Renacimiento. Ese dibujo previo a las vanguardias artísticas, cuyos manuales didácticos y lúdicos, como en cualquier otra área del campo artístico plástico y visual, se correspondían con contenidos clásicos: la perspectiva, las proporciones, las diferentes técnicas o la geometría, sin olvidar, de nuevo, el carácter patriarcal, occidental y colonial que se manifestaba en estos documentos.

Pese a que las definiciones de la RAE nos transporten mentalmente a la Europa de los siglos XV y XVI, el siglo XX supuso un cambio radical de la representación gráfica y en las diferentes maneras de generar producciones artísticas. Con la llegada de la fotografía se desarrollaron también algunas técnicas vanguardistas como el *collage*, generando **nuevas visiones y perspectivas acerca de la imagen**. La fotografía asumió el rol de representación figurativa otorgando un espacio para la experimentación y la abstracción al dibujo. El *collage*, a su vez, produjo una expansión gráfica que permitía probar e investigar con el entorno y con los diferentes elementos del lenguaje plástico-visual concebidos hasta la fecha. Este gesto impulsó acciones como la de transitar nuevamente los soportes: **de la hoja de papel a la pared**. «A partir de los años sesenta el dibujo cuestiona y

explora el conjunto de convenciones asociadas al medio y se expande más allá de la categoría de dibujo» (Cidrás, 2019, p. 72).

Katherine Stout, en la publicación *Contemporary drawing: from the 1960s to now* (2014), manifiesta la importancia que ha tenido el dibujo para reconstruir la práctica artística. Para la autora, uno de los pilares fundamentales de su teoría es la figura y obra del conocido artista de las vanguardias Paul Klee, para quien el dibujo es un medio esencial que consiste en la creación de formas; un proceso abierto y en continuo movimiento donde los elementos se relacionan entre sí dando lugar a representaciones.

Uno de los ejemplos de esta práctica de reconstrucción de la perspectiva del dibujo clásico fundamentada por Stout (2014) se inauguró con la obra *L.H.O.O.Q.* (Duchamp, 1919), la cual consiste en una intervención con grafito sobre una reproducción del clásico retrato renacentista de *La Gioconda* (da Vinci, 1503-1519). El título de la obra gráfica de Duchamp, quien seguro que invirtió menos tiempo en la creación de «la nueva Gioconda» que el autor original, hace referencia a la frase «Elle a chaud au cul», traducida como «ella tiene el culo caliente» o «ella está sexualmente excitada». Esta pieza supuso un desafío a la supremacía de la pintura al óleo de los *grandes maestros* (Cidrás, 2019, p. 72). Desde entonces, *L.H.O.O.Q.* se ha versionado, difundido, mercantilizado y expuesto en diferentes espacios e instituciones culturales.

Fue en 1964, en la exposición Documenta III que desde 1955 se realiza cada cinco años en Kassel (Alemania), cuando por primera vez se presenta una sesión dedicada plenamente al dibujo como expresión plástica. A lo largo del siglo XX el dibujo fue cambiando y evolucionando con la presencia de cada movimiento artístico. Son numerosos los registros y autorías que de este podemos encontrar; en capítulos posteriores se analiza la influencia que el dibujo infantil tuvo en las vanguardias artísticas y viceversa, la trama que fundamenta esta investigación. Hoy en día, el dibujo es una de las manifestaciones artísticas más expuestas y adquiridas en las galerías de arte y ferias de Occidente (Cidrás, 2019).

En la actualidad existe un creciente interés en el ámbito de la investigación acerca del dibujo como práctica y recurso. Carla Boserman compartió a inicios de 2022 su investigación *Dibujo en contexto: otros laboratorios, pequeñas cocinas y un rebaño*, en la cual realiza un estudio personal y social a través de la técnica pictórica de *relatogramas*¹⁸ (Boserman, 2013). La autora entiende el *relatograma* como una práctica en colectivo, que requiere del acompañamiento y la participación mutua, generando un intercambio de saberes y conocimientos que quedan plasmados en un dibujo, el cual sirve como un registro y una documentación abierta a la escucha visual y al diálogo horizontal.

El dibujo clásico se encontraba al servicio de la alta sociedad y de los grandes poderes. Es necesario retomar, trabajar y ofrecer, con y a través de una creación libre y accesible, un dibujo social a favor de la comunidad, de los individuos, de la memoria y de los afectos (Boserman, 2022). A

¹⁸ Registro gráfico-visual realizado en directo a partir de un relato y un diagrama (dibujos, palabras, ideas) distribuidos en el espacio o soporte de manera no lineal.

diferencia de la producción de fotografía —digital— en nuestros días, el dibujo resulta ser una herramienta más asequible y accesible, evitando la brecha digital y recuperando el dibujo popular y la sensibilidad por el trazo y lo tangible y material.

Hacer lo ordinario ya es extraordinario.

Es esta una de las principales razones por las que decidí tomar el dibujo como práctica y herramienta para la presente investigación. La sociedad actual, atravesada por una crisis ecosocial, necesita retomar los procesos tradicionales que dejen de lado la innata necesidad y cotidianidad del empleo de las pantallas digitales en nuestros días, esos soportes que «parecen haberse adueñado del relato de los futuros posibles y deseables [...] que son percibidos como nuestra única tabla de salvación [...]». El dibujo está de vuelta si es que alguna vez se fue» (Boserman, 2022, p. 42).

El dibujo es una práctica, un proceso, una experimentación y una investigación en sí mismo, puesto que permite el registro y la documentación (De Miguel y Nuere, 2020). Ejemplo de ello es la relación entre el dibujo y los movimientos sociales, tales como Dibujos Urgentes¹⁹ (Argentina, 2010), proyecto surgido con el impulso de las artistas Eugenia Bekeris y Paula Doberti ante la prohibición de cámaras de foto y video en los juicios de lesa humanidad (tratan los genocidios y violación de los derechos humanos durante la Dictadura). Desde el movimiento 15M en 2011 se encontraron dibujantes que llenaron, y siguen llenando, las plazas y otros espacios públicos registrando de manera gráfica movimientos políticos, «un gesto que ayudó a conectar una práctica muy antigua con la actualidad política y con los movimientos ciudadanos» (Boserman, 2022, p. 23). Muchos de estos dibujantes conformaron en Madrid y Barcelona el Movimiento de Liberación Gráfica, publicando en 2017 el libro que registra y recopila más de 200 ilustraciones de este momento histórico: *Al final ganamos las elecciones. A raíz de estas referencias surgió en 2014 en Bilbao el proyecto Dibujatoltrato Sinparar*²⁰, un colectivo que genera espacios de encuentro y diálogo a través del dibujo. Por último, y quizá de los más recientes, la jornada *Pinta la calle* comisariada por Christian Fernández Mirón en colaboración con la VI edición del festival de arte urbano *Pinta Malasaña 2021*, que consistió en una intervención efímera en uno de los patios de la institución de arte contemporáneo Conde Duque:

Una jornada de dibujo y pintura al aire libre, expandiendo el imaginario de lo que puede ser el arte callejero, y abriéndolo a cualquier persona interesada, sin importar sus capacidades, edad o trasfondo. Queremos pasar un domingo en la calle, celebrando una acción creativa y colectiva dentro y fuera de las paredes de Conde Duque. A diferencia de los tradicionales concursos de pintura al aire libre, aquí no se premiará la competitividad sino que fomentaremos el juego, la experimentación y el placer: se trata de socializar a través del dibujo al descubierto, perder el miedo y disfrutar habitando la ciudad de maneras que inspiren nuestro día a día. (*Pinta la calle*, 2021-2022)

¹⁹ dibujosurgentes.weebly.com

²⁰ dibujatoltrato.com



Figura 39. *Pinta la calle 2021*

Estos son algunos de los proyectos que conquistan el dibujo como herramienta principal de la experiencia y práctica investigadora. Una práctica cualitativa que, como cualquier otra, requiere de un registro y una documentación. El dibujo no es solo una práctica representacional (Gannon y Fauchon, 2021), el dibujo construye y vincula nuevos conocimientos originando un espacio de descubrimientos (Berger, 2011), haciendo así que la propia técnica —el dibujo— suscite una investigación en sí misma.

Los proyectos nombrados previamente tienen en común el carácter social, la metodología accesible, directa y universal del dibujo. Entiendo por lo tanto el **dibujo como una herramienta pública de registro y transformación**.

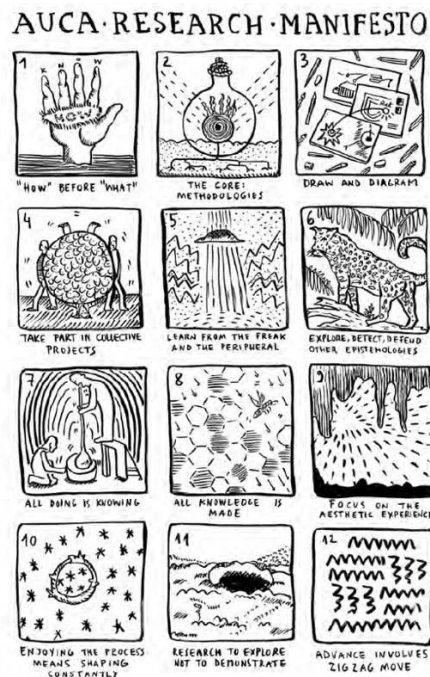


Figura 40. *Auca·Research·Manifesto*

Nota: Boserman (2022, p. 268) muestra y comunica el proceso de su investigación a través de este manifiesto a modo de relato visual que, a su vez, recupera una técnica tradicional de Cataluña: las aucas.

2.1.3. El dibujo en la escuela

El pedagogo —entre otras muchas profesiones y aficiones— Jean-Jacques Rousseau ya anunció en su obra *Emilio* (2011) la necesidad de separar el dibujo académico del artístico para que este se pudiese convertir en una herramienta básica en el desarrollo educativo de la infancia. El dibujo debe dejar de estar destinado a profesionales de las artes, y ser una herramienta social y accesible a cualquier ser humano: **un dibujo para todas las personas** como años más tarde también defendieron y fundamentaron Fontán del Junco *et al.* (2019) al analizar las metodologías lúdicas del dibujo.

En el siglo XVIII, con el desarrollo de la industria, el dibujo tuvo un gran valor en las escuelas, ya que este debía enseñar a prototipar e ilustrar los diferentes métodos y ensamblajes para la producción empresarial del momento. Así fue como se siguió desarrollando una manera reproductiva de enseñar dibujo a través de copias. A su vez, las escuelas donde se impartían estas técnicas obtuvieron mayor reconocimiento tanto económico como social, «el concepto del dibujo se amplía y pasa a entenderse como una herramienta con la que los niños formalizan las ideas de una manera económica e inmediata» (Fontán del Junco *et al.*, 2019, p. 33). Rousseau se opone a esta concepción creando nuevas metodologías de enseñanza contrarias a la copia exacta de imágenes ofrecidas.

Estos aspectos tensos en el campo del dibujo, que influyeron más adelante en las vanguardias y en sus escuelas (como la Bauhaus), Fontán del Junco *et al.* (2019) los denominaron «dibujo moderno» y los clasificaron en dos ramas diferentes: por un lado, el dibujo académico más clásico y, por otro lado, el dibujo proveniente de la corriente de Rousseau.

Las nuevas prácticas del dibujo y su enseñanza *rousseauiana* influyeron a reconocidos pedagogos como Pestalozzi, uno de los primeros que también renunció a las clases magistrales y a la copia de láminas o ejercicios, apostando por modelos más participativos y vivos, los propios de las hoy conocidas como pedagogías libres y activas²¹.

Pestalozzi desarrolló diferentes manuales de *dibujo pedagógico* para estimular la visión estética y la percepción a través del dibujo de formas geométricas y la simetría, un dibujo matemático para todos los niveles y edades. En su publicación *ABC de la visión intuitiva o principios de la visión* (1807) define el dibujo como un medio de la educación sensorial que permite analizar activamente una experiencia personal o colectiva y generar así nuevos conocimientos y aprendizajes.

«La dificultad del proceso de dibujar no reside tanto en la ejecución material, sino en la ruptura de las estructuras mentales con las que damos sentido a nuestro mundo» (Cidrás, 2019, p. 217).

²¹ El concepto *pedagogía activa, libre o viva* se conoce hoy en día como la que sitúa a la infancia en el centro, ofreciendo una crianza y un aprendizaje significativos, respetuosos y conscientes, teniendo en cuenta los ritmos y desarrollo de cada etapa y persona.

En la España de los años cuarenta, durante la dictadura franquista, en las escuelas se obligaba a copiar dibujos e imágenes religiosas o patrióticas, generando y retomando el método reproductivo cuyo propósito se centra en el resultado final de carácter ornamental y decorativo.

Este es uno de los mayores problemas que, desde entonces, ha acompañado a la educación artística en España. En las aulas, a día de hoy, se siguen encontrando propuestas didácticas en contraposición a las metodologías contemporáneas del arte de proceso. Desde la década de los setenta, por un lado, se seguía desarrollando la copia *sinigual* de láminas y productos decorativos llevada a cabo a través de procesos de trabajo y desarrollo propios de las manualidades; por otro lado, con la llegada de la arteterapia apareció un eje que solo entiende el arte como un método o herramienta para la *expresión creativa del yo* (López-Fernández, 2015), olvidando así el consumo y la producción del arte contemporáneo como generador de conocimiento, de vínculos y de recuperación o impulso de saberes.

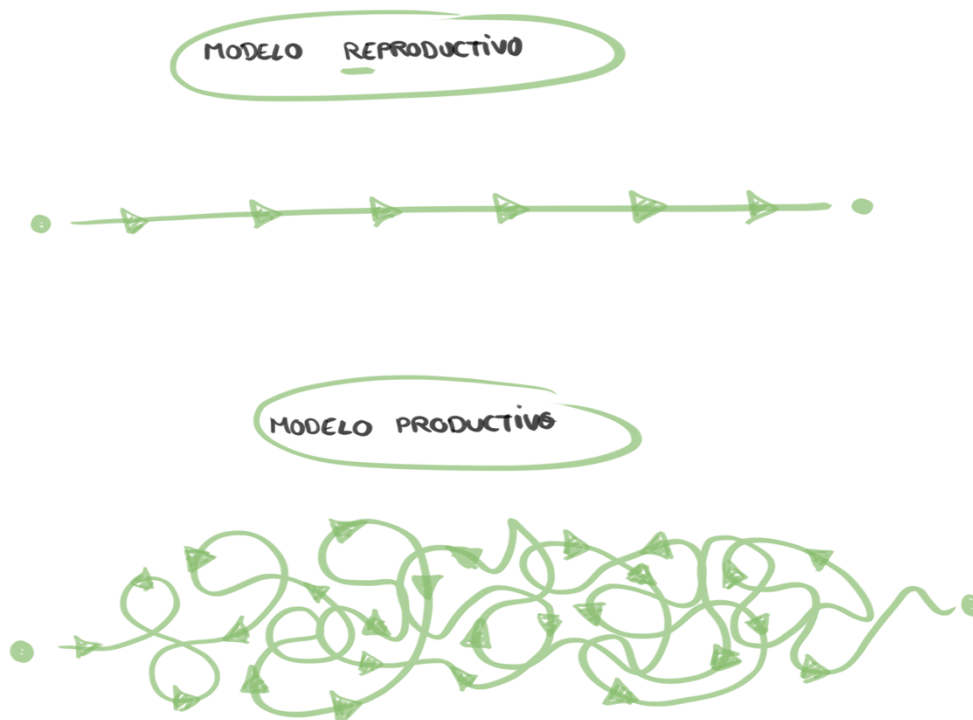


Figura 41. Modelo productivo vs. modelo reproductivo

Existen dos maneras de generar propuestas de conocimiento: un modelo reproductivo lineal y un modelo productivo. El primero consiste en reproducir y se correspondería con la copia de láminas o fichas de imágenes catalogadas como artísticas. Este proceso consta de un inicio y una trayectoria lineal dirigida hasta llegar al final para obtener un resultado. Durante este único camino, nos encontramos con un aprendizaje o adquisición de conocimiento conducido, frente al camino propio de un modelo productivo por el cual, como su propio nombre indica, se produce conocimiento a través de la creación de una pieza artística. El productivo es un camino diferente

en cada persona. Al no estar dirigido da pie a la curiosidad, a la investigación personal, a la observación, a la experimentación, a errar y aprender de ello. Lo interesante de un camino productivo es el propio recorrido donde se aprende, se experimenta y se adquiere conocimiento sin importar el resultado final o meta.

2.1.4. El dibujo infantil

No olvidemos que el arte tiene sus orígenes en los museos etnográficos y en las habitaciones de los niños en nuestras propias casas. (Machón, 2009, p. 26)

El interés o «descubrimiento» del dibujo infantil (DI) coincidió con la llegada de los principales movimientos vanguardistas de finales del siglo XIX. Muchas de estas vanguardias artísticas surgieron de la búsqueda de nuevas formas y recursos plásticos más espontáneos, libres y conceptuales que rompiesen con los ya conocidos cánones artísticos (como la obra ya mencionada *L.H.O.O.Q.*). Algunas de estas nuevas fuentes de inspiración fueron las culturas antiguas y primitivas, el arte africano y oriental, y también el arte infantil. Así, surgió la educación artística entendida en el sentido moderno (Efland *et al.*, 2003), al echar la vista atrás en el desarrollo de una persona y observar nuestros primeros trazos y garabatos infantiles. Así, también surgió el interés de esta tesis doctoral: en tomar conciencia en nuestro pasado y en el origen de nuestras ideas «de la relevancia que tuvieron esas prácticas en la hora y lugar en los que se originaron» (Efland *et al.*, 2003, p. 27). Dejando de lado intenciones productivas del capitalismo artístico moderno (Lipovetsky y Serroy, 2015), tratando de descubrir e investigar sobre los procesos artísticos contemporáneos en relación con nuestros pasados, vinculándolos con el presente e intentando generar y ofertar una amplia y posible visión que se adecue a currículos y metodologías pedagógico-artísticas que siguen reconociéndose a día de hoy.

El DI fue descubierto simultáneamente por artistas, pedagogos, psicólogos y críticos de arte; no existe documentación ni registros de representaciones gráficas infantiles previas a finales del siglo XIX. A su vez, de manera paralela al descubrimiento del DI, se originó un gran interés en la psicología y la pedagogía, en concreto las centradas en la infancia.

A inicios del siglo XX, los sistemas educativos se focalizan en el alumnado como personas individuales y no solo como grupo, prestando especial atención a cómo cuidar de su entorno para que el aprendizaje fuese más completo y eficaz, a través de una escucha activa de todos sus sentidos, sentimientos y emociones. Ofreciendo una atención más consciente, individualizada y personalizada, presentando propuestas que se centran en los procesos de enseñanza y aprendizaje más que en los contenidos. Surgieron así nuevos enfoques pedagógicos, nuevos sistemas educativos y, por ende, nuevas escuelas basadas en lo que a día de hoy (García, 2017) se sigue denominando «nuevas pedagogías» o «pedagogías innovadoras». Entender la infancia como etapa clave del desarrollo

personal y humano generó una mayor atención a las expresiones y creaciones infantiles, dando lugar a nuevos vínculos afectivos y relaciones en la evolución y el desarrollo humano.

En el año 1900 la pedagoga Ellen Key declaró el siglo XX como «el siglo del niño». Este interés por la psicología y la representación gráfica infantil no pasó desapercibido por los artistas de la época. En una de las primeras exposiciones de arte infantil organizada por el British Council de París, artistas de renombre presentes en el evento mencionaron la célebre y conocida cita: «cuando tenía la edad de esos niños podía dibujar como Rafael. Solo después de muchos años he podido dibujar como estos niños».

Una de las figuras impulsoras del arte infantil más destacables fue Frank Cizek, pintor austriaco del grupo la Secesión, quien durante su estancia en Viena pudo observar cómo las niñas que vivían en la casa donde él se alojaba disfrutaban jugando y dibujando. Cizek quedó prendado por la capacidad natural y espontánea que presentaban las jóvenes al dibujar. Compartió estas experiencias y vivencias con el resto de sus compañeros artistas y el colectivo propuso al gobierno vienés la creación de una academia de arte infantil cuyo método pedagógico consistiría en dejar que la infancia crease con total libertad y naturalidad. Esta primera propuesta fue descartada pero, años más tarde, en 1897, se consiguió abrir la célebre escuela Wiener Jugendkunstklassen. En 1903 el Estado la incluyó dentro del programa educativo de una institución oficial, la Kunstgewerbeshule. Sobre estos programas y escuelas, Dubuffet (1965) escribió: «En general me gustan mucho. Los niños se sienten mucho más libres que los adultos [...] están fuera de lo social, fuera de la ley, son asociales, alienados: justo lo que debe ser el artista» (Machón, 2009, p. 26).

Este modelo pedagógico impulsado por Cizek se difundió rápidamente y a lo largo y ancho de Europa se inauguraron talleres/laboratorio de arte infantil siguiendo la consigna que Dewey (2008) publicaría como «el arte como experiencia». Este tipo de educación artística experiencial ha llegado hasta nuestros días de la mano del exponente de la educación creadora Arno Stern (2016), sus talleres Closlieu y su teoría de la *formulación*.

La infancia de la época y contexto percibía estos factores sociales que se sucedían a su alrededor (de influencia vanguardista y posvanguardista), factores sociales que entendieron el dibujo —así como cualquier otra acción— como un método rápido e inmediato de comunicar y mostrar ideas. En los siglos XIX y XX, las obras presentes en el mercado del arte se adquirían de manera casi inmediata por coleccionistas. Fontán del Junco *et al.* (2019) inciden en que el origen de esta visión, y su veloz manera de crear, podría originarse a raíz del carácter mercantil. Un aspecto que influye en la creación de ideas —dibujos en este caso— rápidas e inmediatas por parte de la infancia.



Figura 42. Manipular, tocar, dibujar, sentir, transformar. Dejar huella

En la imagen superior se puede apreciar cómo la niña de dos años experimenta con el dibujo sensorial mucho antes de dibujar con un lápiz o pincel. Lowenfeld y Brittain (2008) denominaron a este acto: *desarrollo de la sensibilidad perceptiva*, el cual responde a una necesidad casi innata en todo ser humano, el querer tocar y manipular todo, el querer dibujar, sentir, y dejar nuestra huella en el medio, conociéndolo a través de la propia experiencia sensorial. Gracias al dibujo la niña expresa sus conocimientos por medio de sus lenguajes (Tonucci, 2016, p. 31). Por lo tanto, debe ser considerada la representación gráfica infantil como un lenguaje más accesible en las tempranas edades.

Durante el siglo anterior al actual, en Europa tuvieron lugar varias exposiciones, certámenes y congresos centrados en el DI. Un interés que fue transmitido a las personas que asistían como meras espectadoras propulsando así el interés en la infancia, su creación y su psicología, y generando encuentros, espacios y teorías que llegan hasta nuestros días.

En diciembre de 1888 el pedagogo Thomas R. Ablett expuso una serie de dibujos en el congreso National Association for the Advancement of Art; en 1890 se creó el premio londinense The Children's Royal Academy; otro ejemplo de gran repercusión fue la exposición de DI «Das Kind als Künstler» organizada en Hamburgo en 1898. A estos encuentros en torno al DI les sucedieron numerosas muestras por parte de las maestras de la época, quienes presentaban y compartían los dibujos de su alumnado (algo muy común a día de hoy, pero que hasta ese momento no se había llevado a cabo, ya que el DI carecía de cualquier interés); ejemplo de ello fue el proyecto que tuvo lugar de 1942 a 1969, MoMA's Annual Children Festival of Modern Art, impulsado por el profesor y artista Victor D'Amico, quien creó un laboratorio dinámico y didáctico a través del cual pretendía mejorar los vínculos y relaciones entre la infancia y el arte y diseño contemporáneo en la vida cotidiana, un laboratorio influido por las teorías de Dewey. Este proyecto de D'Amico

llegó a publicitarse en programas televisivos con la finalidad de hacer llegar su estudio a un público más amplio.

Otra de las formas de documentar y dar a conocer los diferentes estudios que iban surgiendo en torno al DI fueron las publicaciones. El primer libro dedicado al arte infantil fue publicado en 1887, *L'arte dei bambini*, por el arqueólogo Corrad Ricci; en 1913 salía a la luz *Le langage graphique de l'enfant* (G. Rouma); otra referente publicación es *Les dessins infantin* (G. H. Luquet, 1927). Desde entonces hasta comienzos del siglo XXI —a partir del año 2000 es difícil encontrar aportes o estudios que no consistan en una revisión o reedición de lo anterior— se desarrollaron diferentes estudios y enfoques sobre el DI (Figura 43). Entre los más destacados —que se desarrollarán brevemente a lo largo de capítulos posteriores— encontramos las teorías y clasificaciones de los/as siguientes autores/as:

- **Jean Piaget (1920)**, para quien el dibujo suponía un medio entre el juego simbólico y la mente. (Piaget, 2007).
- **Viktor Lowenfeld (1927)**, cuyo estudio clasifica la representación gráfica infantil según el proceso de maduración a través del cual pueden darse diferentes modelos de EA. (Lowenfeld y Brittain, 2008).
- **Lev S. Vygotsky (1930)**, quien manifestaba la importancia de la EA en la infancia para poder fomentar la función cognitiva de la imaginación. (Vygotsky, 2000).
- **Herbert Read (1943)**, interesado en las relaciones entre percepción —forma e imaginación— y creación artística. (Read, 1982).
- **Rudolf Arnheim (1977)**, de quien me quedo con sus metodologías cognitivas y de abstracción que se dan tanto en las dos como en las tres dimensiones. (Arnheim, 1954)
- **Rhoda Kellogg (1969)**, quien llevó a cabo una investigación y clasificación a partir del análisis y observación de la evolución de más de un millón de dibujos de niños y niñas de preescolar.
- **Antonio Machón (2009)**, quien realiza una revisión de todo lo anterior centrándose en la importancia y clasificación evolutiva de la etapa del garabato.

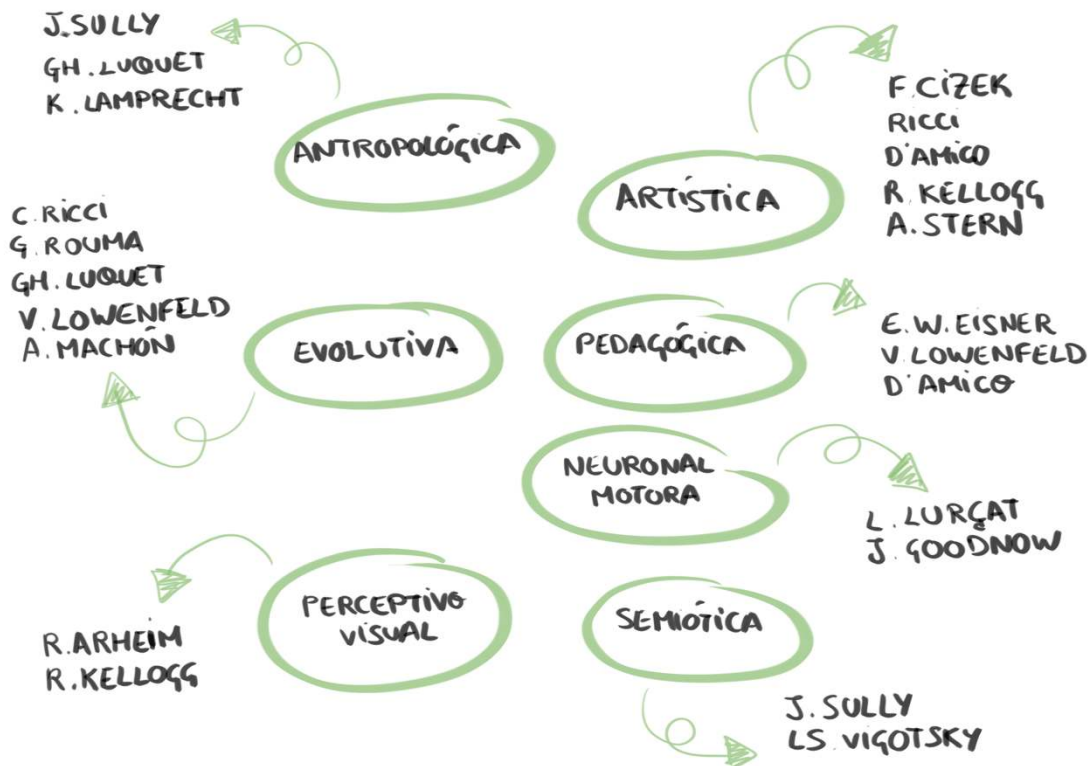


Figura 43. Enfoques y estudios del dibujo infantil

En la infancia la creación artística es fundamental, consiste en un juego y, como tal, un medio de expresión casi vital. Es libre y espontánea, es una manera de organizar y disponer el ambiente y, a su vez, de conocer y comprender su entorno. La producción de imágenes les permite participar de la comunicación y el lenguaje a través del simbolismo a medida que crecen, entienden e interpretan su entorno de diversas maneras, lo cual se ve reflejado en su desarrollo plástico-visual, estético y creativo.

Durante estos procesos de creación infantil, en muchas ocasiones y de manera errónea e inocente, la mirada de la persona adulta está muy presente, emitiendo juicios de valor que impiden que las menores ejerzan su práctica artístico-creativa como un juego personal, dando lugar a representaciones y creaciones destinadas a ser observadas y aceptadas por las personas espectadoras. Las personas adultas estamos acostumbradas a percibir el arte como una obra final o una pieza estética y bella, frente a la perspectiva infantil donde el arte es un juego y una expresión. El adultocentrismo de nuestra sociedad permite que se normalice y se transmita nuestra visión adulta sobre el dibujo a la infancia, interponiéndose a su propio juego y producción, y lo hace emitiendo evaluaciones acerca del aspecto visual o las cualidades estéticas.

2.2. La infancia desde el siglo XX

El juego, el arte y la educación

Durante el siglo XX fluctúan varios hechos sociales, políticos e históricos que conforman lo que hoy en día entendemos tanto por arte como por infancia. Como ya hemos explicado, artistas investigaron y experimentaron con nuevas formas más lúdicas y dinámicas propias de la infancia y, al mismo tiempo, ese interés y preocupación por esta etapa del desarrollo humano generó una mayor atención en los recursos de los que la infancia disponía. Surgió así la necesidad de revisar y crear nuevos diseños infantiles (de juego, de vestimenta, de espacios, de arquitecturas, etc.) y programas educativos (las denominadas «nuevas» pedagogías innovadoras) que fomentaran y estimularan la creatividad de las personas más pequeñas. Muchos de estos diseños fueron creados por artistas de vanguardia de la época. Fontán del Junco *et al.* (2019) enfatizan en la necesidad de contextualizar los hechos, ya que la mayoría de los diseñadores y artistas de la época (Picasso, Kandinsky o Klee, entre otros), en el año 1900 (inicio del siglo XX), tenían alrededor de veinte años, y por ello su infancia y adolescencia pertenecieron al siglo XIX, a la generación de Pestalozzi y su alumno Froebel, quien fundó los programas Kindergarten (jardín de infancia).

Froebel fundamentó cómo, a partir de los tres años, los niños y niñas podían asimilar conceptos si estos se enseñaban con herramientas pictóricas y simbólicas. Anterior a la fundación de Kindergarten, la infancia no se escolarizaba hasta la edad de siete años. Para Froebel, la geometría suponía un lenguaje común y universal necesario para la cohesión social. Defendía el juego como motor de la infancia y, por lo tanto, debía ser el mismo juego el método de enseñanza. Realizó una completa clasificación de *dones* (así fue como denominó a los materiales lúdicos o juguetes educativos). Su *décimo don* es el dibujo y, para el mismo Froebel, el más importante.

¿Será casualidad que los artistas pioneros de las vanguardias fuesen los primeros alumnos de las metodologías de Pestalozzi y escuelas Kindergarten?

Considero relevante nombrar algunos de los acontecimientos que surgieron durante este periodo y pusieron en el centro del interés a la infancia, empleando el arte como base y fundamentación de algunos de los materiales y manuales que han llegado hasta nuestros días, así como reflexionar acerca de lo que ha llegado de aquellas formas de hacer y entender la infancia y la educación artística hasta nuestras escuelas, hogares, parques infantiles, ciudades, etc.

A principios del siglo XX aparecen varios proyectos educativos que democratizan tanto el arte como la sociedad —la de la infancia—, influidos por las teorías de Dewey y la primera escuela de Cizek. Todos los personajes que se citarán a continuación —así como la mayoría que ya se han citado— presentan género masculino, algo que no sorprende pero que considero debe ser aludido para abrir debate acerca de la información que ha llegado a nuestros días sobre el papel de las mujeres de la época en el campo artístico-educativo.

A finales del siglo XIX, desde la Escuela de Arte de Glasgow se revisaron los materiales lúdicos y libros infantiles para reeditarlos con un enfoque que fomentase y desarrollase la creatividad de las niñas; encontramos los casos de Charles R. Mackintosh (1868-1928) y Jessie M. King (1874-1949).

En Hungría se formó Gödöllő, una colonia de artistas construida por y para todas las personas que participaban, de manera horizontal y democrática, entre ellas también las primeras infancias, generando sus propios diseños de edificios, tejidos, juguetes y entornos para promover la creatividad y la autonomía.

En Italia, en los pueblos y zonas más desfavorecidas, el arquitecto Alessandro Marcucci (1876-1968) y el artista futurista Giacomo Balla (1871-1958) colaboraron en la creación y sostén de escuelas rurales. Para ellos la educación era «el cometido de una vanguardia. Esta labor precede a la inevitable transformación de la vida rural y presupone un nuevo orden cultural y económico» (Kinchin, 2019, p. 193).

Quizá, el proyecto escuela más importante o al menos el más reconocido fue la creación en Weimar (Alemania) de la Escuela Bauhaus (1919-1933). Fundada por Walter Gropius, esta institución contaba con un equipo pedagógico de artistas como László Moholy-Nagy, Oskar Schlemmer, Wassily Kandinsky o Paul Klee, entre otros. Las propuestas presentadas pretendían volver a la artesanía y las formas de trabajo manufacturadas entendidas como un arte social —y no aristócrata— al alcance de toda la sociedad (aunque con áreas artísticas sesgadas por género), y lo hacían a través de los diferentes campos de conocimiento artísticos. Entre estos campos surgió un área concreta destinada a diseñar y construir materiales y juegos para la infancia, con el objetivo de crear una sociedad más moderna y humana.

Por último, en 1991 en Fano (Italia), gracias a la labor del pedagogo Francesco Tonucci, se fundó el Laboratorio Fano: La ciudad de los niños²², un proyecto que hoy en día —30 años más tarde— sigue en marcha. Este laboratorio tiene como objetivo principal la participación activa de la infancia tanto en la ciudad como en su gobierno, con la finalidad de modificar la organización urbana a favor del juego infantil, en lugar, principalmente y entre otros asuntos que también se discuten, de la preferencia de los automóviles en los núcleos de población.

Cabe también nombrar en esta investigación la aparición en las últimas décadas de exposiciones donde el juego y la infancia han sido protagonistas: «La infancia del arte. Arte de los niños y arte moderno en España» (Museo de Teruel, 1996), «Infancia y arte moderno» (IVAM, 1998), «Los juguetes de las vanguardias» (Museo Picasso de Málaga, 2010), «Kunst. Ein Kinderspiel» (Schirn Art Gallery, Fráncfort, 2005), «Homo Ludens. El artista frente al juego» (Fundación Museo Jorge Oteiza, Alzuza, 2010), «Playgrounds. Reinventar la plaza» (Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, 2014), «Juguetes de construcción. Escuela de la arquitectura moderna» (Círculo de Bellas Artes, Madrid, 2016), «Giro Giro Tondo» (Triennale Museum of Design, Milán, 2017), «Century of the Child. Growing by Design 1900-2000» (MoMA, Nueva York, 2012), «El juego

²² lacittadeibambini.org

del arte. Pedagogías, arte y diseño» (Fundación Juan March, Madrid, 2019), y por último y la más reciente, «La (re)vuelta al patio» (Hablarenarte, Centro de Cultura Contemporánea Conde Duque, Madrid, 2021).

Tanto Piaget como Vygotsky (ambos psicólogos nacidos en 1896 y dedicados a estudiar la evolución de la psicología infantil así como los factores que la afectan y conforman) defendieron la capacidad del juego para adoptar actitudes y herramientas simbólicas concretas ante una situación o espacio, actitudes que ambos analizaron hasta concluir en la necesidad vital del juego y su simbología para adquirir y comprender conceptos y contenidos, generando así conocimientos a través de un aprendizaje activo, consciente y constante.

Estas ideas conectan con la actual forma de comprender los procesos artísticos y pedagógicos que conlleva el *Art Thinking*. Un concepto defendido por Acaso y Megías (2017), por el cual el aprendizaje se adquiere a través de un proceso de pensamiento muy similar a las creaciones de obras del arte contemporáneo. Las autoras clasifican este proceso en varias etapas que no tienen por qué disponerse de manera cronológica: el extrañamiento, el placer, el pensamiento divergente y la colaboración.

Por todo lo anterior expuesto, es esencial entender el dibujo —en este caso concreto el dibujo infantil— desde sus primeras etapas como un diálogo en el que convergen, creados a modo de juego, diferentes símbolos y signos que se relacionan entre sí y conectan con el propio medio y entorno en el que son creados, generando una experiencia artística (Dewey, 2008), lúdica y significativa.

Como personas adultas, y más aún como docentes, **debemos fomentar la exploración infantil y la generación de conocimientos a través del dibujo libre o natural, como si de un juego —que lo es— se tratase.**

El dibujo es un documento autobiográfico que da cuenta del descubrimiento de un suceso, ya sea visto, recordado o imaginado.

(Berger, 2008, p. 8)

2.3. Arte mural para sensibilizar sobre el entorno y la identidad

Muchas personas consideran delito allanar una propiedad privada y pintarla. Pero, en realidad, equipos de expertos en *marketing* invaden 30 cm² de nuestro cerebro cada día de nuestras vidas. El grafiti es una respuesta perfectamente proporcionada al hecho de que una sociedad obsesionada con el estatus social y la infamia nos venda metas inalcanzables. Esta es la visión de un mercado libre y no regulado que tiene el tipo de arte que se merece. Y es posible que a algunos les parezca una enorme pérdida de tiempo, pero a quién le importa su opinión: su nombre no está escrito en letras gigantes en el puente de su ciudad (Banksy, 2010, citado en Seno, 2010)

Anteriormente analizaba los sucesos históricos, sociales y artísticos del siglo XX, en cuyas últimas décadas también apareció el arte urbano como defensor de manifestaciones artísticas libres, reivindicativas, críticas y de *contraconsumo* frente a la acusada invasión de imágenes comerciales que ya comenzaron a aparecer y nos siguen acompañando hoy en día. Esta manifestación artística, el arte urbano, tiene sus orígenes en el grafiti, que desde entonces ha ido evolucionando y experimentando a través de diversas intervenciones artísticas en las vías urbanas. Unas manifestaciones que se vieron influidas por el ya nombrado en la presente investigación Guy Debord (2005) y su comunidad de artistas y teóricos, La Internacional Situacionista, que pretendía generar escenarios artísticos desde lo cotidiano, vinculando así diariamente el arte y la vida en un mismo espacio-tiempo. Desde entonces, en el arte urbano y callejero (arte de y en la calle) la pintura mural es probablemente la expresión más extensa y global.

Estas intervenciones anónimas no obtienen beneficio alguno, tampoco parecen dar publicidad al artista. Tan solo cambian la manera en que la gente experimenta la vida en la ciudad. (Gavin, 2008, p. 6)

2.3.1. La pintura mural: del origen a la actualidad

El arte urbano, a día de hoy, es una manifestación artística que surge desde el deseo de comunicación con la ciudadanía y transfiguración de los espacios públicos (Gutiérrez-Colomer, 2020). Con la llegada de las RRSS se globalizó y expandió rápidamente llegando a un público más amplio.

En la ciudad de Nueva York, en los años setenta, comenzó a aparecer la obra de Keith Haring en las estaciones de metro (Figura 44). El artista dibujaba con tiza personajes con su estética personal propia del cómic creando escenas que exponían y visibilizaban las problemáticas sociales del momento. Las imágenes del autor presentaban continuidad de unas estaciones a otras, ofreciendo una narrativa con y en la propia ciudad, invitando al público a explorar y buscar en el entorno, a interactuar con él y a reflexionar sobre este, originando comunicaciones y relaciones cotidianas entre personas desconocidas y entre las personas con el espacio público.



Figura 44. Fotografía de Iván Dalla Tana, de la serie *Subway* de Haring. Nueva York, 1982

Pronto los artistas comenzaron a explorar nuevas técnicas para intervenir en otros espacios hasta el momento inhabitados. Así fue como apareció la técnica de Revs, autor que pintaba y escribía en altas alturas gracias a la introducción de grandes rodillos con largas varas extensibles en sus mangos. Revs fue detenido en el año 2000, y reapareció en 2004 innovando con unas instalaciones metálicas de su nombre en las calles. Otra de las técnicas que apareció a partir de los años ochenta, también en la ciudad de Nueva York, fue el cartelismo de la mano de Obey. Este autor encolaba imágenes previamente impresas en las paredes de la ciudad, técnica que permite intervenir el espacio con la misma imagen de manera ágil y rápida. De este modo, su mensaje *obey* (obedece) escrito sobre el rostro del luchador André the Giant se hizo viral, exhibiéndose en muros y paredes de todo el planeta. Actualmente esta imagen sigue presente, mercantilizada en diversos soportes y llegando a crear su propia marca de prendas.

Gracias a la imagen y técnicas impulsadas, entre otros, por los ya presentados Revs y Obey, el dibujo y la ilustración se hicieron hueco en el mundo del arte urbano, separando y diferenciando así el arte o intervención urbana del grafiti —este último popularmente asociado únicamente a las letras y nombres propios—. Ejemplo de este impulso con un carácter más ilustrativo fue el proyecto y pseudónimo Invader de un artista francés que, a partir de 1998, intervino en los grandes núcleos de población colocando mosaicos de personajes propios de los primeros videojuegos realizados a través de teselas de cerámica (mezclando, así, técnicas tradicionales como la cerámica con imágenes, técnicas y medios más actuales como los digitales). La imagen de Invader se difundió por ciudades y rincones del mundo entero, reproducidas en papel —en lugar de cerámica— e intervenidas a través del encolado.

Dentro de este paradigma de intervención sencilla, rápida, visualmente atractiva y capaz de dar la vuelta al mundo en poco tiempo, se encuentran las composiciones del mundialmente conocido y valorado Banksy. Gracias a sus intervenciones urbanas este tipo de actos ya no son percibidos

como vandálicos sino, más bien, como solidarios (Gutiérrez-Colomer, 2000), considerándose una buena influencia e inspiración para la juventud, a la vez que logran una mayor permisividad por parte de gobiernos e instituciones. Durante décadas, los medios de comunicación —percibidos como el cuarto poder— se habían encargado de desprestigiar el arte urbano tachándolo de ser símbolo de decadencia urbana (McCormick, 2010), dando lugar a un imaginario colectivo incapaz de valorar ciertas intervenciones urbanas.

Actualmente, nuestras plazas y calles únicamente son lugares de tránsito y consumo, no de encuentro, reflexión ni expresión. No existe, por lo tanto, ningún registro emocional en ellas que trate la memoria personal —y no oficial como la que ofrecen nuestros monumentos— de las personas y del lugar. Este hecho estimula la construcción de comunidades, habitantes, colectivos y lugares *outsiders*, frente a la construcción de identidad, arraigo y sentimiento de comunidad, situando y conectando a las personas con el territorio.



Figura 45. Obra de Banksy realizada en el londinense túnel de Leake Street (conocido como el túnel de los murales y grafitis) en mayo de 2008

Nota: Solo duró cuatro meses.

A pesar a los rápidos cambios y percepciones positivas que actualmente se les están atribuyendo a las intervenciones artísticas urbanas, sigue presente la escasez de estudios académicos realizados acerca de dicho tema. Pese a ello, durante los últimos años, el arte urbano ha sido protagonista de varias investigaciones y recopilaciones; entre las publicaciones más completas al respecto encontramos *The Street Art World*, escrita por el historiador y sociólogo Peter Bengtsen (Lund University, Suecia) en 2014, y *Antología del arte urbano. Del grafiti al arte conceptual* (2016) de la

galerista parisina Magda Danysz. Un par de años más tarde, en 2018, Bengtsen publicó de nuevo un estudio sobre arte urbano titulado *Street art and the environment*, mostrando obras y artistas que reflexionan y comparten con los viandantes sus intereses y preocupaciones sobre la temática de la actual crisis climática.

En cuanto a los estudios y tesis doctorales realizadas en el territorio español, encontramos las siguientes: *El posgrafiti, su escenario y sus raíces: grafiti, punk, skate y contrapublicidad* (2010, UCM) de Francisco Javier Abarca Sanchís; *Street Art, rechazo y consolidación. La persistencia de la imagen y el pseudoobjeto: génesis de la consolidación del Street Art en el panorama contemporáneo* (2013, UB) de Ramón de Jesús Rodríguez Rodríguez; *Sociología del arte callejero. Escenas del grafiti y del Street Art en Barcelona y Montevideo* (2016, UB) de R. U. Klein Caballero; *Arte urbano y políticas públicas en la ciudad contemporánea. El caso de Madrid* (2017, UB) de Luis Menor Ruiz; *Origen, evolución y auge del arte urbano. El fenómeno Banksy y otros artistas urbanos* (2017, UCM) de Emilio Fernández; y, por último, *Arte urbano y muralismo en Madrid: evolución, comunicación y análisis del mensaje* (2020, UCM) de Natalia Paloma Gutiérrez-Colomer Ruiz. Todas ellas me han aportado una revisión y contextualización de la creación plástica y urbana en el contexto europeo actual.

De manera paralela a estos estudios universitarios, han visto la luz también varios libros y artículos que estudian el panorama urbano artístico español, como *Los nombres esenciales del arte urbano y del grafiti español* de Claire Tristram, Mario González Suárez y Mario Suárez (Barcelona, 2011).

2.3.2. Expresión de contexto: la importancia del entorno

Esta forma de arte, el arte urbano, la más efímera de todas las que existen, a menudo suele estar impulsada por nuestra necesidad cultural de recordar.

(McCormick, 2010, p. 82)

Cada población y cada generación ha tratado de ocupar y habitar plazas, parques, rotondas con esculturas y otras manifestaciones artísticas que se alejan, por lo habitual, de las formas y medios de comunicación actual, y más aún, de las jóvenes generaciones. Por ello, actualmente, muchas de las tesis ya nombradas surgen al reflexionar sobre los vínculos de las manifestaciones artísticas callejeras con la contemporaneidad actual, manifestando y confirmando que algunas piezas artísticas no se relacionan con su actualidad y no presentan una conciencia crítica como lo hacían en su origen las pioneras obras de, por ejemplo, Haring.

Las nuevas influencias de esta manifestación artística callejera suponen la creación o estimulación de una expresión pública, efímera —de cierto modo— y alejada, generalmente, de los grandes círculos elitistas y del mercado del arte. Además, suponen un fenómeno de carácter tanto global como local, ya que afecta y es afectado: «se inscribe en la historia del barrio, su arquitectura, su entramado de calles, sus habitantes, sus relaciones sociales o sus circunstancias económicas y políticas» (Gutiérrez-Colomer, 2020, p. 46), y, a su vez, es capaz de viajar en escasos minutos por

todo el mundo (gracias a la globalización de las pantallas y medios de difusión e información casi simultáneos).

La propia ciudad o espacio urbano ha generado nuevas prácticas, acciones y encuentros que permiten, por un lado, servir como escaparate y exposición de las obras de artistas emergentes y, por otro, suponen la interacción real, momentánea y directa en las relaciones entre público, artista, obra y entorno, siendo muy complicado separarlas, más aún cuando la pintura mural es llevada a cabo a través de procesos participativos que suponen un enriquecimiento cultural, social y territorial —como será el caso estudiado para la presente investigación—. **La pintura mural pre-dispone una comunicación directa con la ciudadanía y una capacidad para transformar los espacios cotidianos.** En ocasiones, más allá de ser considerada un movimiento o manifestación artística, es considerada como un movimiento social, «su esencia está en la interrelación que se genera con la gente y con el entorno» (Fernández, 2017 p. 44).

En la década de 1980, en Nueva York, se generó un movimiento de *tolerancia cero* a los grafitis debido al efecto llamada provocado por la gran cantidad de *tags* (firmas) que amanecían en calles y carreteras de la ciudad cada día. La cantidad y el crecimiento de grafitis exhibidos diariamente era proporcional a la cantidad de imágenes publicitarias que, a su vez y de manera paralela, invadían las calles. La única diferencia entre ambos tipos de imágenes se corresponde con la percepción que la mayor parte de la ciudadanía presentaba acerca de cada tipo de manifestación visual: la negativa a las pinturas y grafitis en los muros de las avenidas era incitada, en muchas ocasiones, por actos vandálicos como la presencia de grafitis o *tags* en monumentos del patrimonio histórico. Estos gestos perseguidos dieron lugar a que el grafiti se convirtiese en un símbolo de decadencia y, por ello, a su intolerancia social. Debido a esta persecución los grafitis comenzaron a habitar carreteras y los denominados *no lugares* (Augé, 1992) de tránsito motor y peatonal, sin olvidar los trenes y túneles del metro.

De manera paralela, por un lado, se comenzaron a ver de nuevo piezas reivindicativas, sociales y políticas. Ejemplo de ello fue el movimiento Ghost Bikes (EE. UU., 2003), bicicletas blancas pintadas en el suelo señalando lugares en los que se había producido el fallecimiento de un/a ciclista atropellado/a. Estas acciones constituyen y construyen un registro emocional, un modo de recordar a quienes ya no están y también de visibilizar y sensibilizar sobre los peligros del incumplimiento de la correcta seguridad vial. Por otro lado, la búsqueda de nuevos lugares deshabitados o en desuso siempre ha sido un reclamo e investigación para artistas; ejemplo de ello fue David Wojnarowicz, quien comenzó a pintar en un embarcadero abandonado del West Side (Nueva York) y, sin pretenderlo, generó un escenario reclamo para artistas de todo el mundo que se acercaban a ver e intervenir ese lugar. La repercusión de este espacio llegó a ser tal que reporteros de revistas de moda consagradas lo tomaron como plató o estudio fotográfico. En sus piezas, Wojnarowicz visibilizaba y reivindicaba el deseo de acabar con los espacios para el *cruising* gay (desde que su pareja murió de SIDA y él descubrió que era VIH positivo, sus producciones artísticas se hicieron más explícitas y activistas reivindicando las desigualdades sociales).

Así fue como estos no lugares se convirtieron en escenarios cargados de expresión y emoción que interactuaban con las personas, una manera de humanizar nuestras calles, carreteras y espacios públicos anteriormente no habitados o frecuentados.

Estos hechos nos siguen acompañando hoy, y buen ejemplo de ello son las intervenciones del colectivo Boa Mistura, un grupo de artistas urbanos activos desde el año 2001 con sede principal en Madrid, aunque han llevado a cabo proyectos en diferentes rincones y ciudades del mundo. Las personas fundadoras de este colectivo provenían del mundo del grafiti, aunque las integrantes del grupo hoy en día presentan perfiles muy heterogéneos (arquitectura, ingeniería o audiovisuales son algunos de estos perfiles). Boa Mistura define así su trabajo: «lo entendemos como una herramienta para transformar la calle y crear vínculos entre las personas. Sentimos una responsabilidad con la ciudad y el tiempo en el que vivimos» (Boamistura, s. f.). Uno de los primeros proyectos que este colectivo realizó en uno de los barrios más desfavorecidos de la capital fue en colaboración con Basurama, otro grupo de artistas multidisciplinares surgido también en 2001 y que, desde entonces, no ha cesado de generar y construir nuevos espacios participativos a través de los deshechos tanto reales como virtuales que generamos, una manera de reflexionar y compartir experiencias y soluciones frente a las dinámicas de consumo y la insostenible explotación de recursos. El proyecto «Autobarrios», que ambos colectivos llevaron a cabo en colaboración, fue realizado en el año 2012 en el barrio periférico de San Cristóbal de los Ángeles (Madrid). Esta propuesta nació de la necesidad de generar lugares de encuentro en un cruce entre puentes, un espacio en el que se podrían albergar varios escenarios pero que, debido a la arquitectura estructural urbana, se consideraba como un *no lugar*. El proyecto pretendía llenar de color este espacio gris de hormigón y hacerlo de manera participativa y colaborativa, implicando a todas las personas, asociaciones y empresas del barrio. La iniciativa, de un año de producción y ejecución, se realizó en varias fases, y en todas ellas eran las propias personas habitantes del barrio —de todas las edades— quienes se acercaban a pintar acompañadas de los integrantes de ambos colectivos, llenando su territorio de color; de hecho, el proceso de trabajo artístico comenzó interviniendo el espacio con la frase «MI BARRIO ES DE COLOR». Desde el año 2014 en que finalizó la intervención pictórica y arquitectónica (se crearon también estructuras como asientos y escenarios), el proyecto ha continuado con vida, ya que, debido a su transformación a través de la intervención urbana llevada a cabo por toda la comunidad, se originó un nuevo espacio de encuentro donde se realizan proyecciones cinematográficas, exhibiciones, conciertos, asambleas y numerosas acciones y producciones sociales y culturales.



Figura 46. Proceso de trabajo de la transformación del espacio en San Cristóbal de los Ángeles, Madrid

Nota: Proyecto llevado a cabo por la colaboración de Basurama y Boa Mistura con las personas habitantes en dicho barrio.

Hoy en día, más allá de las búsquedas de colaboraciones y atractivos sociales, culturales y artísticos, el muralismo se ha convertido en una herramienta dinamizadora de intereses económicos, turísticos y políticos. Para potenciar estos movimientos, en los últimos años han surgido en el territorio nacional una serie de encuentros de arte mural, a través de concursos, festivales o certámenes, suponiendo un llamamiento para nuevos artistas callejeros que comparten y realizan sus obras de intervención urbana en un espacio y tiempo concreto. Muchos de los lugares reclamo para este tipo de eventos son los territorios rurales ya que suponen una llamada y una convivencia entre las artistas y autoras de las obras durante, generalmente, una semana, y a su vez, una construcción de nuevos espacios visuales para las personas habitantes de los pueblos.

La problemática que encuentro en este tipo de celebraciones —personalmente y tras haber participado en varias de ellas— es la participación de las denominadas *artistas paracaídas* (Gutiérrez-Colomer, 2020), concepto que hace referencia a la presencia de creadoras ajenas a los pueblos y, por lo tanto, desconocedoras de su territorio, cultura y costumbres. Estas artistas llegan a los lugares o pueblos establecidos, llevan a cabo su intervención artística y se marchan. Considero que conocer el contexto de una obra es primordial, **la pieza debe ser continente y también con-**

tenido. En las últimas décadas, a este tipo de manifestaciones artísticas callejeras surgidas de manera legal a través de eventos se le ha denominado neomuralismo urbano (Gutiérrez-Colomer, 2020).

De entre las manifestaciones actuales, cabe destacar los murales que pretenden recuperar memoria e historia, en ocasiones tratando de *ruralizar* nuestras ciudades, cláusula que se defiende a lo largo de esta tesis doctoral e investigación personal. Como ejemplo de ello podemos observar los murales de la madrileña Marta Lapeña o el gaditano Manolo Mesa. Ambos artistas trabajan pictóricamente la memoria de los barrios que intervienen. Para ello realizan una investigación previa en colaboración con las vecinas del barrio quienes, a través de sus propias historias, fotografías u objetos, comparten la memoria del territorio con las artistas.

Así, por un lado, podemos observar las piezas urbanas de Mesa en las que destaca el popular arte de la cerámica y la porcelana, obras compuestas con los objetos personales y familiares de las vecinas; una manera participativa de incluir a las personas habitantes de cada zona en el proceso artístico y creativo de cada obra. Uno de los ejemplos más representativos de esta manera de trabajar de Mesa fue su intervención en el Parees Fest (festival de muralismo contextual de Oviedo) en su IV edición celebrada en 2020. En el mencionado encuentro, el autor quiso mostrar, de manera simbólica, la presencia e importancia de la antigua Fábrica de Loza San Claudio, la mayor empresa del barrio que fue cerrada en el año 2009 debido a la crisis financiera, tras 108 años de su apertura. Esta fábrica realizaba objetos que las familias residentes en la zona aún guardaban (muchas de estas personas eran empleadas de la fábrica). Para llevar a cabo la pintura mural, Mesa visitó hogares del barrio y conversó con las vecinas, quienes le mostraron los antiguos objetos, sus usos, herramientas, proceso de trabajo, etc., y lo que esta fábrica supuso para la identidad del barrio y para la comunidad. Con varios de estos objetos, el artista realizó una composición, la cual fotografió para registrarla y llevarla a la pared exterior de grandes dimensiones situada en el entorno donde se encontraba la empresa.

Otro ejemplo de este tipo de intervenciones murales participativas es la intervención que Lapeña realizó en Zaragoza, en el marco del Festival Asalto 2020. El muro que le concedieron a la artista se encuentra en un barrio de gran memoria industrial, representado en su obra con símbolos y elementos clave de las industrias presentes en dicho barrio, otro ejemplo de recuperación de la memoria de un lugar y de cercanía con la ciudadanía, lo cual fomenta el sentimiento de identidad y arraigo.

Estos dos ejemplos tratan de reconstruir los *no lugares* de paso y tránsito en un registro emocional, comunitario y vecinal, convirtiéndose en un espacio y escenario para la reflexión y la visibilización de los saberes y la cultura popular en peligro de extinción.



Figuras 47 y 48. Izquierda: mural de Lapeña para Festival Asalto Zaragoza, 2020. Derecha: mural de Mesa para Festival Pares Oviedo, 2020

En el ámbito internacional, otros ejemplos de propuestas artísticas urbanas que tratan de renaturalizar, humanizar o personalizar las calles, dando lugar a una especie de utopía que se genera en los lugares urbanos más distópicos, son los proyectos que surgieron desde la década de los sesenta como reclamaciones medioambientales a través de manifestaciones artísticas. Desde entonces, se han podido observar y disfrutar intervenciones como «Beautification Project» de Ellen Harvey, quien pintó pequeños óleos de formato ovalado (recordando al formato de los antiguos camafeos) ilustrando bucólicos paisajes naturales sobre lugares urbanos de la ciudad de Nueva York en los que previamente se habían realizado *tags* o grafitis. El total de las 40 intervenciones fue registrado por la fotógrafa Jan Baracz. Otras acciones que me gustaría compartir y contextualizar son las llevadas a cabo por la artista urbana Edina Todoki. Todoki fusiona elementos orgánicos y de la naturaleza con lugares urbanos cotidianos escasos de vegetación, y lo hace a través de instalaciones generadas mediante su técnica *Moss Graffiti*, que consiste en intervenir los espacios públicos muy frecuentados (algunos de interior como el metro o el tranvía) con siluetas realizadas con musgo, pretendiendo así acercar y sensibilizar acerca de la importancia y ausencia de naturaleza en el mobiliario urbano y en grandes núcleos de población. Una intervención similar apareció en 2005 en Tijuana (México) de la mano de Shannon Spanhake, quien realizaba plantaciones de llamativas flores en las grietas del asfalto de las carreteras generadas por el deterioro de estas. A esta serie de intervenciones la denominó «Tijuana Garden», haciendo alusión y reivindicando la falta de espacios naturales y vegetales en esta ciudad. Resultados similares son los compartidos desde «The Pansy Project»²³ del artista Paul Harfleet, quien planta pensamientos (nombre de una flor) en los lugares donde ha sucedido algún tipo de agresión homofóbica. Después realiza una fotografía que acompaña con la frase o insulto que se pronunció durante la agresión. Esta acción se lleva realizando desde 2005 en numerosas ciudades, dando lugar a un gran registro fotográfico y verbal expuesto y compartido en encuentros y eventos culturales.

²³ En lengua inglesa la palabra *pansy* se traduce como *pensamiento* (nombre de una flor), pero también hace referencia a la expresión coloquial *marica*. Así, el título del proyecto de Harfleet supone un juego de palabras como doble sentido.

Este tipo de intervenciones y manifestaciones surgen de la conocida *Guerrilla Gardening* (jardinería de guerrilla), un movimiento global surgido en los años setenta londinenses por el cual se pretende intervenir los espacios urbanos de tránsito, abandonados o deteriorados (los *no lugares*), como escenarios generadores de vida y color, consiguiéndolo a través de la plantación de flores y otros vegetales.

Actualmente, y volviendo al ámbito nacional (aunque el hecho es común en diferentes partes del planeta), estas intervenciones y manifestaciones artísticas se están llevando a los centros escolares, generalmente a sus espacios exteriores, con la finalidad de transformar y renaturalizar sus patios con y desde el alumnado y la comunidad educativa. Ejemplos de este tipo de proyectos y acciones son los realizados a cargo del ya nombrado colectivo Basurama (con Lafuente y Hortillo, 2017).

Por último, me gustaría mencionar uno de los últimos movimientos artísticos urbanos que considero relevantes, el *Yarn Bombing* o *Guerrilla Knitting* (bombardeo de hilo o tejido de guerrilla). Gracias a este movimiento los núcleos urbanos exhiben coloridas intervenciones realizadas y tejidas con ganchillo. En los últimos años esta manifestación artística ha tomado relevancia. Desde su origen ha estado ligada a los movimientos feministas, ya que el acto de tejer y coser siempre se ha asociado a las mujeres, quienes cosían para ellas mismas y para el resto de sus familiares en el espacio interior de las casas. Gracias al *Yarn Bombing*, esta costumbre femenina, popular, cultural y tradicional se lleva al exterior, a las calles, para visibilizar, intervenir y formar parte del espacio público. El origen de este movimiento es asociado a Magda Syeg en 2005, en la ciudad de Texas; desde entonces el movimiento se hizo viral llegando a numerosas ciudades y pueblos de todo el planeta. Estas intervenciones de coloridos y reivindicativos tejidos en nuestras calles inspiró en 2009 a la artista textil Juliana Santacruz Herrera quien, con su obra *Project did the people*, transformó las grietas y roturas presentes en el asfalto y el hormigón de las calles parisinas en nuevos lienzos de lana y color. Estas intervenciones de Santacruz generaron una necesaria y reivindicativa metáfora entre, por un lado, la recomposición o reparación de esas grietas haciendo alusión a los cuidados y, por otro lado, la técnica empleada para mostrar sus piezas artísticas: el arte textil. Ambas nociones, los cuidados y la costura, siempre se han asociado a lo femenino, por ello, poder mostrarlos en la vía pública exterior me parece una necesaria reivindicación.

2.3.3. Arte mural participativo. Pintar paredes en las escuelas

Si decorar es territorializar, conectar con la identidad, llevar los afectos e incardinar el espacio creando vínculos con los objetos, es el momento de evidenciar que la decoración²⁴ tiene que ver con la memoria, con sus narrativas y con lo que evocan, y esto debe entrar en el aula, debemos de pasar de las JAULAS a las AULAS. ¿Por qué un aula tiene que ser blanca? ¿Hay algún color que mejore el aprendizaje? ¿Quién decide los revestimientos de

²⁴ Me resulta bastante incoherente utilizar la palabra *decoración* en lugar de *intervención* cuando hablamos de arte como herramienta para la transformación de espacios sociales. Por ello, continuamente trato de reivindicar la necesidad de emplear el lenguaje adecuado ya que, como se ha mencionado anteriormente, el lenguaje es una herramienta sumamente importante que no debemos dejar pasar por alto.

los pasillos de un instituto? ¿Por qué cuestiones tan importantes en lo doméstico se olvidan en lo pedagógico? Emigrar de los no lugares a los lugares pasa por hacernos muchas preguntas con respecto a la geografía y demandar la misma atención y los mismos recursos que los espacios comerciales o domésticos disfrutan. Colores, temperatura, mobiliario, porque la decoración es una excusa para que se produzcan relaciones intelectuales. Tenemos que reivindicar la necesidad política de la decoración en las aulas. (Acaso y Megías, 2019 p. 118)

Si hay algo que motiva y entusiasma al alumnado de cualquier edad, nivel o centro educativo es la posibilidad de salir del aula y desarrollar la clase o sesión en el exterior, en el patio del colegio o en otros lugares y escenarios fuera del recinto escolar. Este simple hecho hace que me replantee y analice los espacios arquitectónicos tanto dentro como fuera del aula. Es comprensible, común y natural que el alumnado quiera salir del espacio interior de vez en cuando para poder realizar actividades y sesiones en otros lugares diferentes, pero no por ello debemos pasar por alto el aspecto del aula, donde tanto alumnado como profesorado pasan la mayor parte del tiempo. Loris Malaguzzi²⁵ definió el espacio como el tercer maestro en un proceso de aprendizaje o formación. Son ya muchos los centros escolares que, en los últimos años, han llevado a cabo proyectos de rehabilitación de las aulas, los edificios y los patios escolares. Siro López, en su publicación *Esencia. Diseño de espacios educativos: aprendizaje y creatividad* (2018), analiza más de 100 centros educativos de todo el planeta que han adoptado este tipo de reconfiguración espacial y los muestra mediante humildes ejemplos de buenas prácticas que pueden llevar a cabo transformaciones de manera sencilla. En su libro analiza los resultados tanto académicos como emocionales y humanos que estos sencillos gestos y cambios pueden suponer en la comunidad educativa completa, desde el alumnado al profesorado, pasando por las familias y también por las vecinas que viven y habitan los barrios colindantes a los centros escolares. Entre las acciones más destacadas tanto por López como por otras profesoras e investigadoras, el punto de atención e inflexión se encuentra, en muchas ocasiones, en las paredes de las aulas, pasillos y patios escolares. Estas paredes deben ser espacios que inviten a la investigación y al arte los 365 días del año. Espacios y momentos que impliquen a las familias, incluidos los abuelos y abuelas, para que formen parte de estas paredes de manera activa, que se involucren en la comunidad educativa y habiten sus calles, muros y rincones cotidianamente y no solo en los días de puertas abiertas, exhibiciones de Navidad, fin de curso, o cuando tengan una cita o reunión con la tutora de sus menores.

Estos muros hablan de la comunidad educativa y de su sociedad, por ello es importante que no se intervengan o decoren con imágenes que infantilizan el contexto y, por ende, al alumnado, o que se empleen unos soportes, materiales, herramientas y representaciones reales que empoderen al alumnado a la hora de diseñar sus propios espacios.

Durante los últimos años, es habitual encontrar centros escolares que contactan con artistas reconocidos para que acudan al colegio o instituto y pinten —o decoren— uno de los muros o espacios disponibles. Estas acciones generan espacios agradables, estéticos y cuidados pero replican el

²⁵ Malaguzzi (1920-1994) fue un maestro y pedagogo italiano fundador del proyecto pedagógico de la escuela y filosofía Reggio Emilia.

fenómeno de *artista paracaídas* analizado anteriormente. Para que un proyecto mural genere una identidad de centro, empodere al alumnado y fomente las acciones activas frente al consumo pasivo, al menos, la comunidad educativa y el alumnado deberán formar parte del proceso creativo de este tipo de proyectos artísticos, más allá de rellenar de cierto color las marcas y diseño dirigido que la *artista paracaídas* ha realizado previamente siguiendo sus propias preferencias estéticas.

Este tipo de proyectos educativos deben contar desde su inicio con la implicación de toda la comunidad. Deben ser proyectos colectivos, cooperativos, participativos y activos (no debemos confundir procesos de aprendizaje activo con el simple hecho de hacer; ese hacer debe salir de una misma, no debe ser guiado ni dirigido por otras personas). Las personas implicadas en los procesos colectivos de modificación territorial tejen relaciones intensas mientras trabajan de manera activa con sus manos, lo cual hace que la comunidad se fortalezca (Basurama, 2021).

Los patios de los centros educativos recuerdan a las plazas de los pueblos: lugares donde, de manera intergeneracional, se encuentra toda la comunidad en un momento concreto del día mientras almuerzan, conversan, juegan e interaccionan. Si analizamos estos escenarios, por lo general, son espacios grises con suelo de cemento, rodeados de vallas que simulan una jaula, con canchas de baloncesto o porterías de fútbol que ocupan el 90 % de los patios de Educación Primaria y Secundaria. Frente a estos espacios artificiales y poco acogedores, son muchos los centros educativos que, en las últimas décadas, han optado por renaturalizar los patios escolares e intervenirlos con areneros, huertos urbanos y plantaciones vegetales, rocódromos en las paredes y espacios para otro tipo de actividades deportivas menos hegemónicas. En este tipo de centros educativos también hay cabida para las pinturas murales:

Los murales son una manera muy eficiente de modificar un patio. La tradición muralista parece que reclama un mural figurativo hecho por una gran artista que glose las bondades del colegio. Nosotros promulgamos intervenciones geométricas que nos permitan pintar a todos a la vez. Podemos tomar cualquier elemento del patio que queramos modificar, aplicarle un patrón geométrico y hacer que cada cual pinte una parte. (Basurama, 2021)

En la biblioteca de recursos de Red Planea nos encontramos con la guía *Más que muro, mural* (2021), donde se especifica el proceso de trabajo mural llevado a cabo por la artista Teresa Aramburu. Esta publicación sirve como ejemplo y modelo de un proceso en el que, desde el inicio, las estudiantes pudieron decidir y diseñar lo que querían que perdurase durante años en los muros de su instituto. En la guía la artista comparte la metodología así como los aspectos tanto positivos como negativos encontrados durante todo el proceso de acción colaborativa.

Desde los centros escolares se debe garantizar y fomentar valores de disfrute y respeto por los espacios que habitamos y en los que convivimos. «Las paredes hablan de quien las habita [...] son cientos de metros cuadrados que pueden contribuir a generar emociones, compartir creaciones e invitar a cambiar el mundo» (López, 2018 p. 166). Son muchos los colegios e institutos que afirman que el alumnado mantiene las instalaciones más limpias y cuidadas desde que él mismo forma parte activa y directa en su diseño e intervención.

Debemos luchar contra las dinámicas que producen individuos pasivos a los que los sistemas actuales pretenden dar lugar. Las nuevas generaciones «se están convirtiendo en conservadores pasivos de nuestra cultura en lugar de ser productores activos» (Lowenfeld y Brittain, 2008, p. 30). Con esta cita vemos como, pese a que la edición consultada es de 2008, las primeras publicaciones y estudios de Lowenfeld datan de los años cuarenta y cincuenta, época en la que ya se venía anunciando lo que hoy en día es común: disfrutar del fútbol desde el sofá de casa y a través de una pantalla, sin jugarlo; la música se escucha sentada, de fondo, durante una cena con amigas mientras ordenamos a Siri o Alexa que cambien la *playlist* o bajen el volumen del dispositivo que, por supuesto, es digital. Una realidad virtual que nos aleja aún más de la vida, reduciendo nuestro papel al de espectadores y consumidores pasivos (Freire, 2011). Así es como vamos desligando nuestros sentidos de nuestras propias experiencias —de las más íntimas y personales también— y, por ende, desligamos nuestros sentidos de los espacios de aprendizaje y formación, creando individuos incapaces de rasgar o cortar un papel con sus propias manos, sin el empleo de unas tijeras. «Nuestros antepasados estaban en contacto directo con su medio. No solo construían sus propios hogares y cultivaban sus propios alimentos, sino que también producían su propia música, arte y sus medios de entretenimiento» (Lowenfeld y Brittain, 2008, p. 33). Por ello, el arte manufacturado y experiencial debe trabajarse desde la escuela y desde los sentidos, para impedir una mayor desconexión corporal y afectiva del sentir; unas características que pueden dar lugar al nuevo —y cada vez más común entre la infancia— trastorno por déficit de naturaleza (TDN, término estudiado por Louv, 2018). Por ello, las intervenciones en el espacio escolar y, en concreto, las pinturas murales, deben ser diseñadas por el alumnado o por la comunidad educativa, y deben representar y hablar del contexto, vinculando la estética y emociones a la práctica y a la escena. Todavía queda mucho que avanzar y muchos estudios que registrar en el campo del arte mural en los centros educativos. Ahora que este tipo de acciones artístico-educativas de intervención en el espacio parecen estar en auge, tenemos la responsabilidad de hacerlas de manera coherente y respetuosa con la comunidad, el alumnado, el territorio y nuestras culturas.



Figura 49. Pintura mural en el colegio de Villed de Mesa, mayo de 2021

Nota: Uno de los alumnos representa el oficio tradicional de su familia, la carpintería, y la casa donde vive.

2.4. Proyectos educativos y artísticos en entornos rurales

Quizá, hoy, parece más que nunca relevante volver a la escuela, al campo, como un medio fundamental en la tarea de encontrar un mundo común.
(Garcés, 2013, p. 87)

La llegada del siglo XXI prometía la del progreso acompañado por un futuro tecnológico que aparecía en los imaginarios colectivos del siglo pasado. Sin embargo, desde inicios de este nuevo siglo, la sociedad mundial ha estado acompañada de una crisis ecosocial a la que se han ido sucediendo, hasta nuestros días (año 2022), diferentes crisis estructurales, económicas, sanitarias, geopolíticas y climáticas. Crisis que parecen no encontrar límite ni tregua, ya advertidas por la explotación masiva de recursos naturales y humanos, dando lugar a lo que Ángel Lucas anunció en 1992 como «acelerador de una sociedad individualista, competitiva y liberal debido a las prácticas de consumo capitalista».

En este contexto se encuentra una de las reflexiones más comunes en la sociedad actual: ¿responden las escuelas y el sistema educativo a las crisis actuales?

La nueva situación social y laboral afecta a la educación, la cual debería reelaborar su currículo y su finalidad. Debería dar una mayor prioridad a las enseñanzas orientadas al bien común y a recuperar habilidades y conocimientos olvidados, indispensables para la satisfacción de las necesidades más inmediatas, esto es, las que realmente tienen que ver con una vida digna. (Aragón, 2022, p. 48)

Mientras todo se transforma, en especial los sectores referentes a la producción y gestión de conocimiento, información y aprendizaje (Internet, el periodismo o la propia cultura), el sistema educativo parece que sigue anclado en el siglo XIX sin cambios y con formas de hacer y dinámicas más cercanas a la producción industrial de hace dos siglos que a la actual sociedad posmoderna, líquida, hiperrápida e impredecible (Acaso, 2015).

Esta situación nos posiciona ante la necesidad de repensar, reconstruir e incluso deconstruir nuestros sistemas de relaciones y afectos, así como nuestras propias estructuras, y hacerlo desde los mismos centros educativos, lugares idóneos para activar el aprendizaje, el pensamiento crítico, la creatividad y el cambio, a través de la gestión cultural y la acción artística. «No existe ser humano que no quiera aprender» (Acaso y Megías, 2019 p. 11). Debemos tomar esta crisis ecosocial como una oportunidad para escuchar, observar y conocer otras sociedades y formas de hacer *outsiders*; reorientar y crear metodologías pedagógicas capaces de desbordar los marcos institucionales y las estructuras hegemónicas (Acaso y Megías, 2017). Recuperar, nombrar y visibilizar modelos pedagógicos situados en los espacios abiertos, en los rebaños, en los huertos escolares y vecinales, en los bosques, en los saberes populares, en el reconocimiento de lo local y en la diversidad (Prieto *et al.*, 2013) es decir, modelos pedagógicos asociados y encontrados en las escuelas y contextos rurales.

En las últimas décadas, «**¿Hemos sido capaces de dar formación artística más allá de fabricar objetos y consumirlos?**» (Lowenfeld y Brittain, 2008, p. 20).

La habilidad de aprender difiere de la edad, así como no solo implica la capacidad intelectual sino que —a diferencia de la habilidad para memorizar (presente hegemónico en nuestro sistema educativo)— existen factores sociales, emocionales, perceptivos, físicos y psicológicos. Por ello, no debe existir un único método y camino para obtener según qué conocimientos.

Más allá de los sistemas de formación y metodologías dominantes propias de los centros educativos de los grandes núcleos de población urbana, existen otras realidades desconocidas para la mayor parte de la sociedad y, lo más grave, para la mayor parte de docentes y futuras docentes o estudiantes de formación de profesorado. Este es el motivo que me llevó a viajar hasta la España más despoblada buscando, en sus escuelas, otras formas de hacer, otras políticas, otras metodologías y otros sistemas que lleven a cabo acciones y proyectos artístico-educativos sostenibles y coherentes, ligados a la experimentación e investigación como práctica catalizadora y generadora de conocimientos y vínculos biófilos.

Es así como, a lo largo de los años en los que he llevado a cabo esta investigación, he conocido diferentes territorios, colectivos, escuelas y proyectos educativos. La búsqueda no ha sido fácil, los proyectos más bien escasos. De aquí la necesidad de llevar a cabo acciones para que en estas escuelas y en estos contextos «pase algo»; necesidad que aumenta más rápido que el propio crecimiento de las crisis mundiales, humanas y naturales. Ahora, más que nunca, es urgente la intervención ecosocial educativa que genere y transforme los espacios promoviendo «culturas en extensivo» (Álvarez y Quiroga, 2019). **Una educación rural líquida y en extensivo.**

Técnicas y artesanía son portadoras de tradiciones, de modos de hacer y formas de entender el mundo vinculados a un momento y un lugar, que pueden ser muy valiosos si se abordan como medio para detonar reflexiones e interrogantes sobre la identidad, la construcción de valores compartidos y representaciones de la realidad, la puesta en valor de saberes no legitimados por la alta cultura. (de Pascual y Lanau, 2018, p. 94)

Entre los proyectos que vinculan instituciones educativas, culturales y contextos rurales podemos encontrar el centro de recursos de Red Planea²⁶, una organización que pretende vincular agentes e instituciones culturales y artistas a diferentes centros educativos públicos colaboradores de todo el territorio nacional, a través de proyectos y propuestas artístico-educativas que sirvan como prototipo y gestación desde una transformación en las maneras de producción escolares.

Algunos de los colegios colaboradores de esta red son CRA en los que se llevan a cabo varios proyectos de diferentes áreas artísticas. De esta manera, conocí el CRA Terra de Riuraus (Comunidad Valenciana), con dos aularios, uno en Llíber y otro en Alcalalí. Este colegio tiene la suerte de poder contar con varios proyectos de artistas colaboradores de Red Planea, entre ellos encontramos la «Escuela del Garabato», dinamizada por el dibujante Martín López quien genera una invitación a dibujar por dibujar, como un juego desde el que romper con la figuración gráfica

²⁶ redplanea.org/recursos/

para centrarse únicamente en el propio trazo, sus posibilidades y expresiones. «Escuela del Garabato» no solo está enfocada al público infantil, también cuenta con herramientas y recursos para el profesorado, ofreciendo formación que evite cualquier juicio de valor adulto hacia el proceso y la producción artística infantil para centrarse en el momento y en la evolución. Otros de los proyectos que Red Planea lleva a cabo en este CRA son: «Animaleta», una propuesta que trabaja a través del cine y la animación; «Raíces contemporáneas» es un proyecto diseñado por las artistas Regina Dejiménez y Joaquín Vila quienes, a través de la pintura mural y la creación textil con fibras vegetales, investigan sobre el uso tradicional de las plantas del entorno de cada aula: «Ambas partes buscan potenciar las relaciones con la naturaleza local, la implicación del tejido social y el embellecimiento de los espacios comunes» (Red Planea, 2022); el proyecto «Cohabitar L'espai», con el colectivo agente colaborador Makea tu Vida, trata de generar espacios de encuentro, reflexión y participación para poder repensar y transformar los escenarios educativos de manera colectiva; «Calaxi» es otro de los proyectos del CRA centrado en las arquitecturas, llevado a cabo por el grupo Arquitecturas, que incluye en las aulas elementos no estructurados realizados con materiales reciclados, dando lugar al juego libre y a la creatividad; y, por último, el proyecto «Educación por el Futuro», el cual se centra en la emergencia climática, es llevado a cabo por el estudio de arte, diseño y comunicación Äther.

Además, otro de los CRA que también forma parte de Red Planea es el CRA Cabanillas de la Sierra (Comunidad de Madrid), el cual cuenta con tres aulas así como tres proyectos que rotan por las tres sedes: «El jardín interser», una propuesta centrada en la reconstrucción y renaturalización de patios vivos, diseñada por la artista y profesora universitaria Lucía Loren y por el Instituto de Estudios Posnaturales (IPS); un proyecto de arte textil denominado «Archivo: naturalezas y piezas», dinamizado por la artista ya nombrada Regina Dejiménez quien trata de recolectar elementos naturales cercanos al colegio para que las estudiantes de Educación Infantil y Primaria los conviertan a través del arte textil en imágenes, objetos de juego o instalaciones; y, por último, el proyecto de música y artes escénicas «Cuerpo que danza, danza que canta, canto que cuenta» de Amalia Fernández, propuesta que consiste en explorar la identidad propia y la colectiva en contacto con la naturaleza y a través de la danza y de la voz.

Otro de los programas actuales que desde 1996 realiza un acercamiento de artistas a los centros educativos de ambientes desfavorecidos, algunos de ellos en territorios rurales, es el programa MUS-E® de la Fundación Yehudi Menuhin (FYME). Este programa, al igual que los anteriores de Red Planea, realiza proyectos y propuestas artísticas en las aulas gracias a la presencia y convivencia con artistas profesionales en activo. En la provincia de Guadalajara, desde el año 2006, tenemos la suerte de contar con este proyecto en algunos de los centros educativos rurales como son el CEIP San Bartolomé situado en Trijueque y el IES Harévolar de Alovera. Durante los dos últimos años en este centro se han desarrollado propuestas centradas en la investigación del propio cuerpo y movimiento en colaboración con la artista y creativa local Inma Haro, quien también ha llevado a cabo su proyecto artístico-educativo en el colegio rural de Trijueque y, recientemente, en otras localidades rurales como el colegio de Torija o el instituto de Brihuega.

En julio de 2021, Red Planea y Asociación Campo Adentro publicaron la revista de arte y escuela *ANIDA. Didácticas para un nuevo habitar*, una recopilación de diferentes propuestas y herramientas educativas para activar la memoria, los diálogos intergeneracionales y el valor de las culturas populares y tradicionales o campesinas. Un total de dieciocho sugerencias basadas en diferentes prácticas artísticas, desde la danza o la producción sonora hasta la creación de imágenes, algunas de ellas llevadas a cabo en contextos rurales. Un monográfico que pretende servir como catalizador e inspiración de diferentes propuestas reales que se han llevado a cabo en centros educativos de diferentes contextos y niveles escolares.

Un espacio de intercambio de conocimiento y saberes populares similar —en formato revista— es el programa recién compartido y publicado (2020) *Hacia una ciudadanía agropolitana*, de Virginia López en colaboración con LABoral Centro de Arte y Creación Industrial. El proyecto consiste en una serie de manuales pedagógicos que recogen y documentan aprendizajes y metodologías que asocian acciones, prácticas artísticas y saberes rurales con las maneras de hacer propias de la creación contemporánea; todo ello relacionado con los currículos educativos. Su principal objetivo es facilitar y divulgar acciones que puedan llevarse a cabo de manera accesible para vincular los núcleos rurales y los urbanos y poder transformar nuestras ciudades en lugares y escenarios participativos, ecorresponsables e inclusivos.

Por último, otro referente en el ámbito educativo, artístico y rural que me gustaría presentar es la línea educativa del proyecto asociativo mencionado en puntos anteriores: Inland Campo Adentro. Esta organización, cuya sede principal se encuentra en Madrid (CAR, Centro de Acercamiento a lo Rural), cuenta con: una Escuela de Pastores, que comenzó en el territorio cántabro en 2004 y actualmente se encuentra en la Sierra Norte de Madrid; una Escuela de Líderes Campesinos para jóvenes a través de la cual, cada año, se ofertan tres becas de formación enfocadas en el desarrollo de proyectos rurales; una Escuela de Artesanías que dispone de formaciones y cursos para personas jóvenes desempleadas en un antiguo monasterio de la Serra Tramuntana de Mallorca; y también con la recién estrenada Academia Inland desde donde se ofrece un posgrado universitario en Arte, agricultura y territorio. Otra de las líneas de investigación que encontramos dentro del eje educativo de Inland es el proyecto artístico-educativo «Nuevo Currículum», que busca generar programas con contenidos que relacionan el arte, el conocimiento campesino y la agroecología. Estos programas son diseñados a través de un Comité Científico-Artístico que cuenta con la participación de personas pastoras, agricultoras, estudiantes y profesionales del ámbito (economía ecológica, sociología, agronomía, ingeniería sostenible y bioarquitectura) buscando e investigando acerca del equilibrio territorial y el diseño y divulgación de sistemas productivos basados en las economías locales que reproducen comunidades resilientes, inclusivas y sostenibles.

Entre sus acciones más recientes encontramos la construcción de un establo para el rebaño urbano situado en Madrid capital, en la Casa de Campo, un jardín histórico y el parque urbano más grande de Europa. El rebaño, que se resguarda en esta construcción y pasta durante el invierno en la Casa de Campo, es un rebaño trashumante de Cooperativa Los Apisquillos. Son

numerosos los colegios y centros educativos que han acudido a este lugar para realizar talleres y visitas, dinamizadas por Asociación Campo Adentro. Durante estas visitas se puede conocer los beneficios de un rebaño (en este caso, uno urbano), trabajar y crear con la lana de las ovejas, aprender los cancioneros populares asociados a este oficio, sus productos y sus productores. Este rebaño es la primera iniciativa de pastoreo urbano del país, y espero que sirva de modelo y sea la primera de muchas, y una forma de vida para el futuro.



Figura 50. Visita de un centro escolar al rebaño de la Casa de Campo

En la provincia de Guadalajara, marco contextual de la presente investigación, no he encontrado proyectos latentes que relacionen arte, escuela y entorno rural. Es por ello que esta tesis se hace necesaria en la provincia, así como debe ser necesario continuar con nuevos proyectos vinculantes, tema a tratar en el último capítulo del estudio.

3. Síntesis gráfica

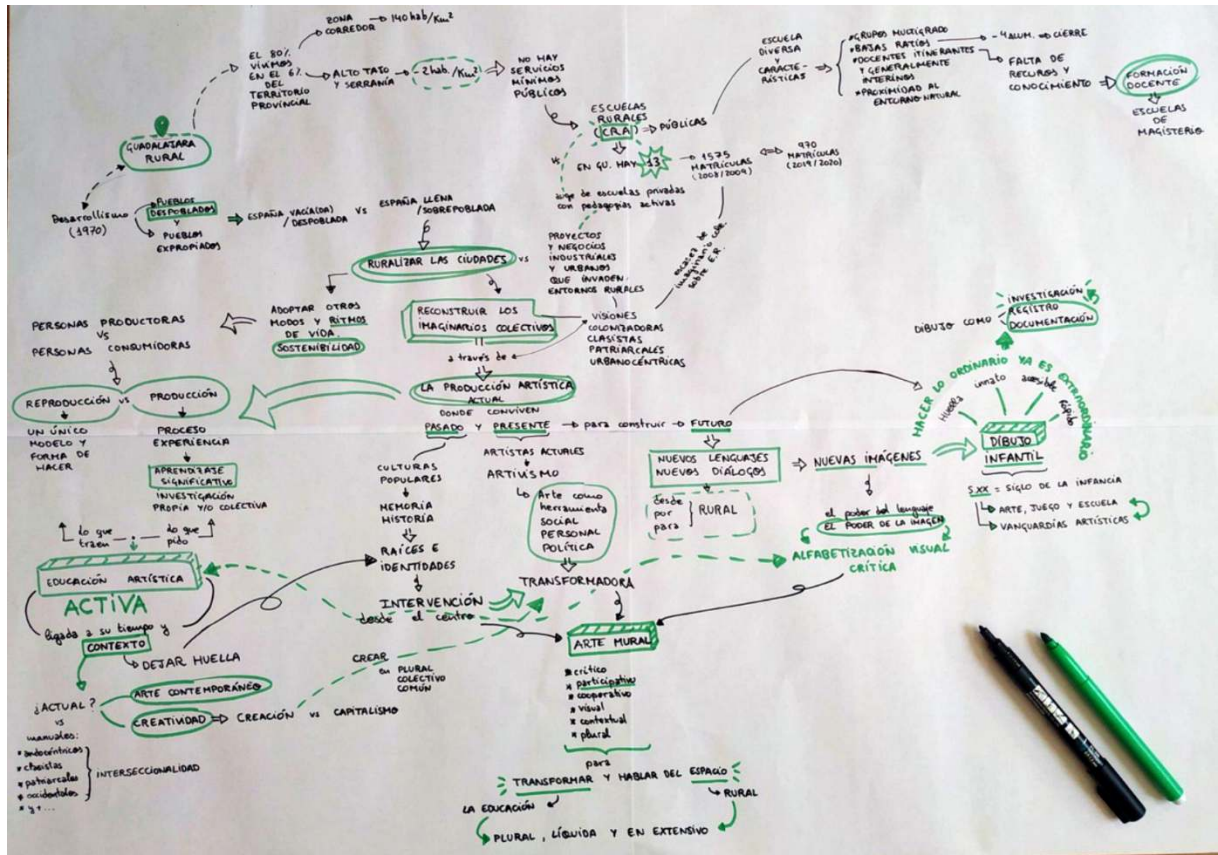


Figura 51. Síntesis gráfica

PRIMERAS
FLORACIONES



III. LAS PRIMERAS FLORACIONES

ESTUDIOS DE CASO

Somos la regeneración.
(Camarena y Freixa, 2021)

1. Representación gráfica infantil de nuestros territorios rurales

Comprender una imagen no consiste en averiguar lo que quiso decir el autor, sino en establecer qué quiere decir la imagen para nosotros.
(Acaso, 2014 p. 47)

Dentro del marco de mi tesis doctoral, y tras realizar y diseñar las preguntas de investigación que conformaron los objetivos específicos, comencé a diseñar un evento cultural en uno de los pueblos más pequeños de la provincia: Balconete (98 habitantes censados²⁷), una pedanía del municipio de Brihuega (2467 habitantes, INE 2021) en la comarca de la Alcarria, a escasos 30 km de Guadalajara capital. El evento consistía en una convivencia de saberes y lenguajes de diferentes áreas artísticas, que sirviese como muestra y ofreciese herramientas para las espectadoras, entre ellas, las comunidades educativas. Este evento estaba diseñado y organizado, a punto de ser lanzado, cuando llegó la pandemia mundial (causada por la covid-19), la cual obligó a suspender el encuentro y, además, a permanecer en nuestros hogares confinadas durante varios meses.

Estos meses me permitieron continuar con la formación en educación artística, generando un especial interés en la mediación y en el arte infantil. Traté de buscar nuevos enfoques y paradigmas que encauzasen y recondujesen mi tesis doctoral, y así fue como llegó a mis manos el clásico *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa* (2008) de Viktor Lowenfeld y Lambert Brittain, cuya lectura me estimuló para profundizar sobre el dibujo infantil, sus recursos y sus posibilidades tanto dentro como fuera del aula.

Meses después, cuando la sociedad trataba de recuperar la normalidad, el estado de los centros escolares se situaba en un continuo abismo, con protocolos de actuación que cambiaban en cada centro y casi cada día. Una de las únicas acciones comunes que durante el curso escolar permaneció inamovible fue la normativa que impedía acceder a los centros escolares a personas externas. Así fue como, buscando alternativas, decidí que, si no podía ir a los centros escolares para poder desarrollar acciones y proyectos artístico-educativos, estos tendrían que llegar a mí de algún modo.

Correo postal

En forma de dibujos infantiles que retratasen nuestros pueblos, nuestras escuelas rurales, y sus formas de ver y hacer. Esta solución me resultó incluso revolucionaria: en la era actual, donde la

²⁷ Datos obtenidos tras preguntar a vecinas del pueblo, ya que en el INE no figuran datos desde el año 1960 cuando pasó a formar parte del Ayuntamiento de Brihuega, su municipio.

mayor parte del contenido visual que recibimos es digital y rápidamente a través de una pantalla, me encontraba alquilando un buzón en la oficina de correos con el deseo de recibir imágenes de nuestros pueblos en papel. Recibir físicamente unas imágenes producidas por los niños y niñas que habitan estos pueblos me permitió descubrir algunas escuelas de los diferentes rincones de mi provincia, a la vez que afianzaba mis conocimientos sobre las diferentes etapas y características del desarrollo de la representación gráfica infantil.

Este capítulo, «Las Primeras Floraciones», muestra los diferentes estudios de caso que me han permitido desarrollar la investigación. Cada estudio de caso lo he denominado reto, ya que, desde un inicio, llevar a cabo cualquiera de ellos supuso un reto personal, y también un reto demográfico, social, académico y, en ocasiones, incluso físico.

En total esta sección se compone de tres retos. El primero colecciona y analiza los dibujos infantiles recibidos; el segundo vuelve a recopilar nuevas imágenes de creación infantil, esta vez buscando otras zonas, colaboraciones, escuelas y comunidades; en último lugar, y con la finalidad de conocer otra de las comarcas de la provincia de la que apenas se recibieron dibujos anteriormente, surge el reto de trasladar las creaciones infantiles individuales a las grandes fachadas públicas y hacerlo de manera cooperativa, colaborativa y comunitaria, con una temática común que habla de la cultura y memoria de cada uno de los territorios donde el proyecto se ha llevado a cabo.

2. Reto 1. Futuros rurales

Tras seguir formándome en la representación y desarrollo de la creatividad gráfica, decidí trabajar con el dibujo infantil como muestra y herramienta de investigación. Para ello, diseñé un certamen de arte infantil al que nombré «Futuros Rurales». La única consigna del certamen fue: «Dibújate en tu pueblo». Y una vez recibidos los dibujos se analizarían semióticamente, tras un exhaustivo registro y clasificación, teniendo en cuenta las diferentes fases del desarrollo infantil y sus características, con la finalidad de conocer las relaciones que establece la infancia con cada lugar y elemento del entorno que cada participante decidía representar. Como premio para las personas participantes, los dibujos recibidos se publicarían en la web y se mostrarían en una sala de exposiciones. Para esto último, me cité con el director del Museo Provincial de Guadalajara, buscando apoyo y una sala donde poder exponer las muestras. Fernando, el director de esta institución, me sugirió y facilitó el contacto de la sala de exposiciones de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, edificio donde, además, se encuentra ubicada la sede de la Delegación Provincial de Educación. En esta institución me reuní con María de la Paz, secretaria de la sala de exposiciones, para reservar el espacio y fijar una fecha de inauguración.

Sin embargo, pese a mis buenas intenciones y ambiciones, lanzar el certamen en pleno verano (julio) y sin ningún obsequio atractivo (más allá de la exposición y publicación de los dibujos, apático para la actual infancia pegada a una pantalla) propició que el certamen no tuviese mucho

éxito a pesar de que varios medios de comunicación locales y provinciales (e incluso nacionales como Abubilla Radio de La Rioja) se hicieron eco de la iniciativa.

Cuando empezó el curso escolar —sin haber recibido más que un par de dibujos— me puse en contacto, una vez más, con todos los colegios rurales de la provincia. Las respuestas fueron muy escasas y poco positivas para mi proyecto, por lo que seguí buscando nuevos caminos, apoyos, relaciones y formas de hacer, más colectivas y comunales. Así fue como contacté con Asociación ADEL, un colectivo de la Sierra Norte de Guadalajara. Esta asociación colaboró incluyendo la propuesta dentro de su proyecto educativo enviando información sobre el certamen a todos los centros escolares de su zona de actuación (la Serranía de la provincia). Gracias a ADEL recibí más de 300 obras, muchas de las cuales luego fueron expuestas de manera itinerante por varios pueblos y en la capital de provincia.

Pero estos dibujos eran únicamente de la Sierra Norte, zona donde ADEL trabajaba. Además, y sin mucha coordinación ni comunicación en esta parte, ADEL decidió establecer y financiar varios premios: una *tablet* para cada uno de los ocho primeros puestos en el concurso, una camiseta y un diploma para todas las personas participantes (obsequios que poco tienen que ver con las intenciones y objetivos de mi estudio). ADEL también gestionó logística y económicamente la exposición itinerante en los diferentes pueblos de la zona. Finalmente, recibí los casi 400 dibujos para comenzar con la investigación.

En las obras de arte infantil, está la verdad.
(André Derain, 1902)

2.1. Diseño de acción

Para diseñar y organizar el certamen realicé las siguientes tablas que me ayudaron a sintetizar la información que quería recoger y cómo la quería recoger:

¿Por qué?	Percepción de la falta de conocimiento, generalmente desde las ciudades donde se encuentra la mayor parte de población, sobre los entornos rurales. Percepción de la falta de conocimiento sobre las escuelas rurales. Necesidad de fomentar y trabajar en los entornos rurales. Necesidad de fomentar la escucha activa de la infancia.
¿Qué?	Investigación cualitativa y etnográfica basada en las artes.
¿Cómo?	Certamen de arte infantil.
¿Dónde?	Entornos rurales y salas de exposición.
¿Por quién?	Investigadora y mediadora en colaboración con asociaciones locales.
¿Para quién?	Para las personas que habitan en zonas tanto rurales como urbanas.
¿Para qué?	Activar el entorno con y desde el propio territorio. Compartir los modos de ver y hacer de nuestras zonas rurales. Y hacerlo desde la infancia.

<p>¿Por qué?</p>	<p>El certamen parte de la percepción personal de que, por un lado, existe falta de visibilidad y, por tanto, desconocimiento respecto a los modos de hacer y ver de los entornos rurales alimentada por el consumo de un imaginario colectivo que infravalora la forma de vida en los pueblos y de sus habitantes. Con esta acción se pretende dar lugar a nuevos diálogos más plurales, horizontales y diversos entre diferentes culturas y valores.</p> <p>Además, se ha observado una ausencia de escucha activa y puesta en valor de la población en edad temprana. Los niños y niñas son el presente —y el futuro— de nuestros territorios, por lo que considero relevante conocer cómo ven y cómo quieren ver sus entornos.</p> <p>Un claro ejemplo de cómo una escucha activa, en y de la infancia, puede llegar a cambiar una ciudad y su forma de habitarla fue la creación del ya mencionado Laboratorio Fano fundado por Francesco Tonucci. «Si los niños pueden participar en el proyecto de la ciudad, la sentirán, hoy como niños, mañana como adultos, “suya”, la ciudad a cuidar y a defender, así como hacemos todos con nuestra casa» (Tonucci, 2016 p. 157).</p>
<p>¿Qué?</p>	<p>El objetivo principal a la hora de recopilar dibujos infantiles de nuestros pueblos es llevar a cabo una investigación cualitativa basada en las artes plásticas y visuales a través de la cual acercarme a los objetivos de estudio expuestos a través de las preguntas de investigación de esta tesis doctoral.</p>
<p>¿Cómo?</p>	<p>A través de un certamen de arte infantil, dirigido a todas las escuelas rurales de la provincia y medios de comunicación. Resulta paradójico, resiliente, e incluso romántico, solicitar imágenes a través del correo postal en el siglo XXI, recuperando así, quizá, relaciones y formas de hacer del pasado, dando más coherencia al certamen y por ende a la presente investigación. También se propone realizar una exposición itinerante por los diferentes lugares representados con el fin de establecer vínculos y tejer redes de reconocimiento entre pueblos, a modo de cartografía. Esta exposición tendrá lugar en las salas de exposiciones preparadas para tal fin donde quizá hayan ya expuesto artistas reconocidos o consagrados de nuestra provincia.</p> <p style="text-align: center;">Es importante devolver a la sociedad la mirada de las niñas y niños. Convertir a la población más joven en sujeto activo de la construcción de su identidad, facilitando su presencia y promoviendo actividades que permitan dar presencia a sus percepciones. (Augustowsky y López-Fernández, 2007, p. 5)</p>
<p>¿Dónde?</p>	<p>En los territorios rurales, desde sus escuelas.</p>
<p>¿Por quién?</p>	<p>Por mí, tomando el rol de investigadora y mediadora cultural.</p>
<p>¿Para quién?</p>	<p>Para toda la ciudadanía, más concretamente para la rural, y más aún para la infancia y su entorno. Pero como ya advirtió Tonucci (2016: «no es un proyecto para los niños, sino para la propia ciudad» (p. 149).</p>
<p>¿Para qué?</p>	<p>Para (re)conocer los entornos y territorios rurales y su valor social y territorial, y hacerlo a través de la expresión artística. Para poder reconectar y valorar nuestras raíces y nuestros pueblos.</p>

Figura 52. Cuadro resumen del diseño de la acción



Figura 53. Cartel del certamen «Futuros Rurales»

En la imagen superior, cartel del certamen «Futuros Rurales», conviven dos métodos de representación: por un lado, el dibujo, considerado como una de las primeras manifestaciones gráfico-plásticas de la infancia, y de manera paralela una de las primeras técnicas gráficas que nos ha acompañado a lo largo de la historia del arte y de la historia en general (como se comentaba en el primer capítulo al nombrar las diferentes ramas del dibujo como pueden ser el científico, el industrial o el educativo); por otro lado, la fotografía, una de las técnicas de representación contemporánea más presente en nuestro día a día a través de plataformas publicitarias o RRSS. Además, otra de las dicotomías que presenta la imagen es la convivencia de las miradas de dos generaciones diferentes: dibujo realizado por una niña de 5 años y fotografía realizada por una persona adulta, dando lugar a un nuevo lenguaje y un diálogo común, ya que ambas imágenes representan un mismo territorio pero bajo puntos de vista, procesos y desarrollos de ejecución diferentes. La imagen provoca la convivencia y estimulación de un pensamiento divergente: los pueblos y entornos rurales tienen tantas formas de ser habitados y habitarnos como miradas, narraciones, lugares, generaciones y culturas que en ellos residen.

Como ya anuncié en la introducción de la presente investigación, considero que el medio rural necesita construir nuevos relatos e imágenes que convivan con los presentes para reformular los estereotipos y la percepción social que de ellos se tiene. Las personas habitantes de estos territorios serán tanto consumidoras como sus propias creadoras de cultura, dando lugar a una cultura viva y activa, producida por personas vivas y pueblos vivos. Desde las escuelas se debe fomentar y estimular esta creación de cultura con el fin de conocer las raíces y el territorio, generando un arraigo e identidad de la propia cultura de cada territorio, y de sus imágenes y lenguajes. «El territorio hace el proyecto. El proyecto hace el territorio» (Fernández, 2020, p. 65).

2.2. Procedimiento

Tras la recogida y visionado de las obras se establecieron categorías por edades para conocer los elementos más representados según la evolución y desarrollo de creación gráfico-plástica. No resultó nada fácil, ya que en el 31,4 % de los dibujos no aparecía identificada la edad ni la autoría. Tras estudiar autores y autoras que, a lo largo del siglo presente y del siglo pasado, han estudiado el dibujo infantil, no encontré ninguna línea temática referente a los entornos rurales, más allá de los estudios por evolución del desarrollo gráfico que me sirvieron de gran ayuda para conocer e interpretar la manera de representar en la infancia y adolescencia en cada fase o edad.

Para realizar dicho análisis fue de gran utilidad la **teoría de las piezas sueltas**, publicada por Simon Nicholson en 1971, basada en la pedagogía Reggio Emilia, el juego no estructurado y los minimundos. Una teoría descubierta, personalmente, gracias a la publicación *Piezas sueltas. El juego infinito de crear* (Vela y Herrán, 2019). En el libro, Vela comparte desde su propia experiencia y relación con la infancia como la ordenación y clasificación estética de diferentes elementos influye en la posterior creación y construcción de imaginarios, así como en el libre desarrollo de la creatividad infantil, a través del juego no estructurado.

*Me gusta pensar en las piezas sueltas como ingredientes,
materias primas con las que crear todo tipo de cosas
complejas partiendo de elementos muy muy básicos.*
(Vela, 2019, p. 19)

En ocasiones, me planteo el dibujo infantil como ese orden y combinación de elementos generado a través del juego y la creatividad, dando lugar a la creación de nuevos entornos o minimundos que, a su vez, hacen referencia —en la infancia— a las relaciones mentales de elementos, conceptos y conocimientos. Al realizar un dibujo —al igual que a la hora de jugar— las niñas conectan las experiencias vividas, creando nuevos diálogos, mundos y entornos. Así me imaginé los dibujos de Futuros Rurales: como nuevas construcciones a través de elementos que representan los entornos ya conocidos y experimentados, o las nuevas construcciones que invitan a imaginar el futuro inmediato de nuestros pueblos, y todo ello realizado a través del juego que debería ser el modo y proceso de cualquier creación infantil. Además, por mi parte, analizar semióticamente los dibujos a través de una extracción y categorización de los elementos gráficos que en cada uno aparecen me permite deconstruir las representaciones e imaginarios para, posteriormente, organizar todas las piezas en cuanto a edad, forma y simbología, para luego crear a partir de estas piezas nuevos mundos, imágenes e imaginarios.

La filosofía de las piezas sueltas nos enseña, desde niños, a confiar en que podemos crear por intuición, con prácticamente el ingrediente que tengamos a mano. Y nos ayuda a mantener activa esta actividad a medida que nos hacemos mayores. Al no ser estructurado, no estar guiado y no tener reglas fijas, es un juego versátil y abierto que deja un espacio infinito

para la creatividad y la flexibilidad mental para sentirnos autosuficientes. (Vela, 2019, p. 20)

Goodnow (2001) establece un análisis por modelos espaciales: «existen modelos constituidos por unidades o elementos relacionados entre sí. Las unidades pueden ser de varias clases: puntos, líneas, círculos, cuadrados, borrones, masas, etc. Todos ellos están relacionados de distintos modos con efectos diversos» (Goodnow, 2001, p. 21). En este caso de estudio, tomé la decisión de realizar un análisis por piezas o elementos gráficos sueltos en el espacio del formato o soporte donde se encuentra la representación gráfica. Para ello, en un primer lugar escaneé todos los dibujos recibidos. De un primer golpe de vista ya se podían deducir cuáles serían las unidades más representadas en casi todos los dibujos, o qué información podrían estos aportarme.

Para llevar a cabo el estudio de los dibujos de Futuros Rurales, realicé una tabla (disponible en los Anexos) y, primero de manera manual, fui completando por marcas de colores según las edades los elementos o unidades que aparecían en cada dibujo. A la vez, fui tomando nota de las percepciones que iba sintiendo y de afirmaciones de otros autores que podía encontrar en los dibujos. Más adelante, transcribí digitalmente estas anotaciones, obteniendo los porcentajes de cada casilla y realizando nuevas anotaciones sobre interpretaciones y hallazgos en la investigación.

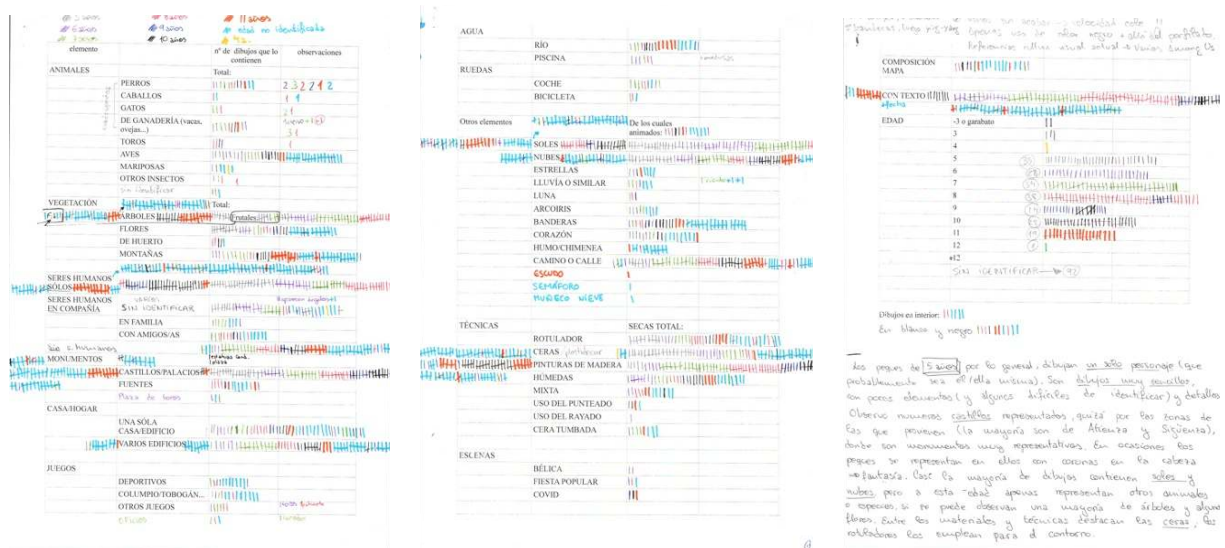


Figura 54. Primer recuento manual de elementos por edades

Nota: Cada color corresponde a una edad.

Elemento	nº de dibujos que lo contienen->	Totales	-3a. Garabato	3a.	4a.	5a.	6a.	7a.	8a.	9a.	10a.	11a.	12a.	Sin identificar	observaciones
		293 ??	2	3	1	33 11%	28 10%	34 12%	38 13%	14 5%	28 10%	19 6%	1	92	Luego hacerío por porcentajes de edad
ANIMALES	PERRROS	12					2	3	2	2				2	
	CABALLOS	1							1						1
	GATOS	3						2	1						
	DE GANADERÍA (vacas, ovejas...)	10			2	1	3	1	26%		2	1			
	CIERVOS (cuernos)	3			1		1	1							
	TOROS	4				2			18%		1				
	AVES	43 15%			4	6	5	1	15%	1	6	2		17	El animal más representado con diferencia. En todas sus versiones desde la línea en forma de "v" hasta aves con sus alas y pico claramente diferenciadas. Esto se observa desde edades tempranas.
	MARIPOSAS	6 2%		1		1	1							3	Probablemente coincidiendo con las edades de menos de cinco años. Intimos que se trata de un animal pero no podemos diferenciar cuál es. Probablemente no sea si quiera animal.
	OTROS INSECTOS	4			1		1	1							
	SIN IDENTIFICAR	3				1		1						1	Desde edades tempranas.
	MAMIFEROS TOTAL	33				3	5	9	7	2	3	2			

Figura 55. Transcripción del recuento manual con la obtención de porcentajes y anotaciones de estos

La investigación e interpretación consiste en un estudio transversal, ya que he recogido datos provenientes de una gran cantidad de sujetos «detectando coincidencias que van apareciendo según la edad y contexto cultural y diferenciándolas de los rasgos individuales e idiosincrásicos» (Marín, 1988, p. 8). Uno de los mayores estudios transversales del dibujo infantil es el realizado por Rhoda Kellogg (1969) en la década de los años sesenta; esta autora realizó una gran documentación y registro de los diferentes elementos comunes que encontraba en dibujos infantiles de las edades más tempranas, y entre los elementos más reconocidos encontramos los soles. En el análisis de la etapa del garabato veremos como también aparecen soles en los dibujos de la colección Futuros Rurales.

2.3. Análisis e interpretación de los dibujos infantiles

Para llevar a cabo el análisis por edades he tenido en cuenta las diferentes etapas de desarrollo gráfico infantil establecidas atendiendo a la revisión de los estudios de diferentes autores clásicos (mencionados en el capítulo anterior). Por tanto, los dibujos obtenidos se han clasificado en: etapa del garabato, etapa de la figuración, etapa esquemática y etapa del comienzo del realismo.

Hay que hacer hincapié en que no existe una única forma de dibujar típica de cualquier edad. Las fases se funden entre sí y los niños progresan a diferentes ritmos, dependiendo de numerosos factores, de modo que uno puede incluso encontrar a un joven de 17 años haciendo garabatos en los márgenes de un libro de Cálculo, pero sería realmente extraño ver a un niño de tres pintando un dibujo detallado de una persona. Así pues, hay que tomar los ejemplos como puntos medios, y las propias fases como etiquetas de convivencia para un estudio del arte infantil y no como categorías fijas. (Lowenfeld y Brittain, 2008, p. 55)

2.3.1. Etapa del garabato

La etapa del garabato se corresponde con los tres primeros años de edad; durante esta etapa las niñas son investigadoras (Machón, 2016), están conociendo y descubriendo su entorno y lo hacen y plasman también a través del dibujo, experimentando de manera espontánea y natural diferentes movimientos y trayectorias que pueden dejar plasmadas en cualquier soporte (véase Figura 42).

En el presente estudio apenas hay dibujos cuya autoría sea inferior a 5 años, por lo tanto, no se puede realizar una investigación óptima de dicha etapa, lo cual confirma, una vez más, el desconocimiento o infravaloración —en muchas ocasiones por parte de las propias maestras— de la etapa del garabato. Y esta afirmación no es de sorprender cuando muchos de los autores y estudios clásicos reconocidos por su acompañamiento y atención a la infancia —como Montessori, Vygotsky o Read— no consideraron el garabato como dibujo o, simplemente, como una etapa en la que se experimenta y se origina el propio dibujo o la acción de dibujar. Sin embargo, esta es una etapa esencial para entender las etapas posteriores y el desarrollo infantil en todos sus aspectos físicos, cognitivos o sensoriales (Lowenfeld y Brittain, 2008), una etapa que prepara para la escritura y nos permite comprender —gráfica y espacialmente— el entorno que nos rodea. Matthews (2002) añadió que «el dibujo guía y organiza la percepción que el niño tiene del entorno» (p. 99), teniendo en cuenta que, y volviendo a citar a Lowenfeld y Brittain (2008), «uno de los elementos básicos de una experiencia artística creativa es la relación entre el artista y el medio» (p. 22), y que «el desarrollo de la sensibilidad perceptiva del entorno debería convertirse en una parte primordial del proceso educativo» (p. 23).

Antonio Machón publicó *Los dibujos de los niños: génesis y naturaleza de la representación gráfica. Un estudio evolutivo* (2009), donde se centra y expone estudios del análisis del dibujo infantil exclusivamente en la etapa de 1-3 años, la etapa del garabato. Este es quizá uno de los estudios más exhaustivos publicados hasta el momento de esta etapa y, además, de los más actuales (aunque hace ya treinta años de su publicación).

El garabateo precede al dibujo representativo en la misma forma que la infancia precede a la adolescencia, es decir, como la consecuencia natural e inevitable de la maduración biopsíquica del individuo. (Machón, 2009 p. 109).



Figura 56 (A y B). Algunos de los dibujos de la etapa del garabato presentados a Futuros Rurales

Las imágenes mostradas se corresponderían con el periodo del garabato denominado *trazado continuo cicloides* (Sáinz, 2003). Esta fase suele aparecer —por lo general— a partir de los dos años y medio, cuando el desarrollo motriz de la bebé es capaz de mover el codo realizando movimientos circulares mientras sostiene el lapicero o herramienta de dibujo (coloquialmente conocida como técnica de «la pinza»). El autor e investigador Aureliano Sáinz (2003) indica, además, que la creación de este tipo de garabatos de movimiento implican una preparación previa a la preescritura, ya que *el bucle* y *el cicloide* son los grafismos que forman las letras minúsculas de nuestro abecedario (tratándose de la cultura occidental). Así, en el dibujo superior de la izquierda (Figura 56A) se puede observar la experimentación y representación de letras; a este tipo de movimiento gráfico Machón (2009) lo denomina *rotación concéntrica*.

2.3.2. Etapa de la figuración

La etapa de la figuración coincide con los 3 y 4 años de edad. De esta etapa tampoco hay material suficiente en Futuros Rurales como para realizar un análisis fiel.

H. Gardner (2011) definió esta etapa como un cambio radical y repentino. Este periodo se corresponde con una combinación de unidades y grafismos donde el interés y el protagonismo visual priman ante el motor.

Rhoda Kellogg (1969) es la autora que realizó el estudio más completo de este periodo, en el que se puede apreciar la repetición de elementos (se desarrolla en la Figura 59), debido a la capacidad de memorizar que los niños desarrollan a esta edad. Resulta interesante como el enfoque de Kellogg (1969) (basado en la psicología de la Gestalt) se puede apreciar en peques de cualquier lugar del mundo y de la misma edad, coincidiendo siempre los mismos códigos y elementos gráficos.

Kellogg (1969) denomina *patrones* a esta coincidente acción, que más adelante Stern (2016) denominó *formulación*. Kellogg (1969) clasificó la evolución de los grafismos desde los *diagramas*

(figuras geométricas que pueden memorizarse y combinarse entre sí), pasando por las *combinaciones* (cuando se da la unión de dos diagramas), los *agregados* (unión de tres o más diagramas) y, por último, las *configuraciones*, donde aparecen sus conocidos *mandalas* clasificados en *soles* y *radiales*.

A lo largo del análisis de la colección presente se podrá apreciar como el elemento *sol* aparece en muchos dibujos (un 47 % del total de dibujos de Futuros Rurales lo contienen). Este elemento es una de las formas más recurrentes que comienza en esta etapa y, por lo general, continúa hasta la edad adulta. Aunque, como evidenció Kellogg (1969), en las representaciones gráficas de edades más tempranas no hace referencia a nuestra estrella solar, sino que consiste en un elemento presente en el proceso y desarrollo gráfico de la infancia que permite evolucionar desde la fase del garabato a la fase de la figuración, siempre buscando la presencia del orden en todas las representaciones. En cuanto a esta búsqueda de orden espacial en las representaciones gráficas infantiles, Dora Booth, en su publicación «Pattern-painting by the young child. The roots of aesthetic development» (1976), añade que esta característica está presente en todos los seres humanos y gráficamente se obtiene a través de la representación de elementos.



Figuras 57 y 58. Izquierda: dibujo infantil. V²⁸. 3 años, Carrascosa de Henares, 2020. Derecha: dibujo infantil. P. 4 años, Carrascosa de Henares, 2020

En ambas imágenes se puede apreciar la representación gráfica de *sol* a la que Kellogg (1969) hace referencia. Dudo que las autoras tuviesen intención de querer representar el astro solar. De hecho, en el dibujo de la derecha los *soles de Kellogg* son empleados para representar las manos y pies de los personajes que aparecen.

²⁸ Para guardar el anonimato de las personas menores de edad participantes, se emplea el código de acotación de la primera letra del nombre de la persona autora de cada dibujo.

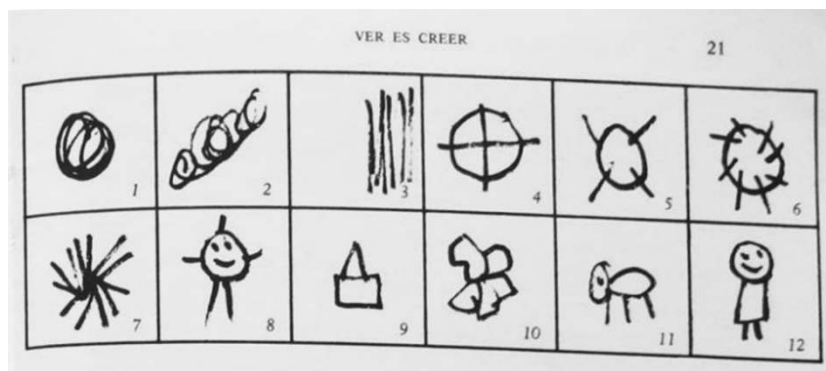


Figura 59. Evolución de los elementos gráficos de la infancia, de la autora Rhoda Kellogg (1969)

La figura superior (Figura 59) muestra el sistema de clasificación evolutiva de elementos establecido por Kellogg (1969), donde se observa la transformación gráfica desde el garabato cicloide a formas más figurativas, realizando esta transición a través del empleo de *soles* y *radiales* (imágenes de la tabla representadas en las casillas de la 4 a la 7). Las representaciones finales de la tabla, que son las más figurativas (casillas 11 y 12 de la imagen), son los denominados *renacuajos* (Lowenfeld y Brittain, 2008), elementos que dan lugar a los primeros dibujos del cuerpo humano, un recurso muy habitual en los dibujos infantiles y una temática muy estudiada y analizada por personas investigadoras y psicólogas infantiles. Este gesto —los renacuajos— supone la pronta entrada en la etapa preesquemática establecida por los propios Lowenfeld y Brittain (2008).

En esta etapa aparecen también los **ideogramas**, momento en el que la infancia comienza a narrar y comentar lo que está ocurriendo en el dibujo, uniéndose así dos formas de expresión: la gráfica y la verbal. Muchos autores también denominan a este periodo como la *etapa del garabato con nombre*. Las imágenes que se muestran a continuación, cuyo autor tiene tres años y medio, presentan el título o nombre que el niño comunicó a la hora de realizar los dibujos.



Figuras 60 y 61. Izquierda: hombre con gorra. Dibujo infantil. V. 3 años, Carrascosa de Henares, 2020. Derecha: elefante. Dibujo infantil. P. 3 años, Guadalajara, 2021

2.3.3. Etapa preesquemática

Esta etapa se presenta, generalmente, entre los 5 y 6 años de edad. Se corresponde con el desarrollo y evolución de los ideogramas, combinándose y relacionándose entre sí. Se comienza a atender a un orden espacial, basado en la simetría o aparición de figuras y elementos proporcionados que nos pueden ofrecer una percepción de coherencia temática y espacial. Estos preesquemas, por lo tanto, no necesitarían del apoyo del lenguaje verbal (como sucedía en los ideogramas) para que la persona espectadora pueda conocer el significado de lo que está ocurriendo en la imagen, pese a que en numerosas ocasiones las autoras siguen comentando lo que están representando.

Estas combinaciones de figuras son todavía muy variables (no se ha encontrado aún lenguaje propio o abecedario gráfico personal) y, por ello, se denominan preesquemas. A estas variaciones Lowenfeld y Brittain (2008) las denominaron *desviaciones*, gracias a las cuales el niño o niña seguirá investigando y experimentando con las formas hasta llegar a los esquemas fijos que supondrán su alfabeto y vocabulario gráfico.

Una de las características principales de esta etapa son las relaciones perceptuales que todavía no se han desarrollado y en las que, por lo tanto, podemos encontrar figuras donde la orientación o el color no establecen una relación directa con el objeto «real».

Una de las autoras referentes del estudio de esta etapa fue Dunn (1977), quien analizó e investigó cómo la combinación espacial se desarrolla coordinando elementos ortogonales y oblicuos de manera progresiva, hasta que la niña alcanza la suficiente visión espacial consiguiendo nuevas composiciones y jerarquías dentro de la representación gráfica o dibujo. Durante todo este proceso, es importante jugar y experimentar con la simetría para que el desarrollo de la infancia alcance esa visión y ordenación espacio-mental expuesta por Dunn (1977). Por lo tanto, la etapa preesquemática podría considerarse como la fase del desarrollo gráfico infantil en la que la infancia debe explorar en la combinación de formas y figuras conocidas como preesquemas. Es por ello que la educadora Sylvia Rueda (<https://sylviarueda.com>) denomina a esta etapa «etapa de los niños artistas exploradores».

5 años

Los dibujos de niños y niñas de 5 años recibidos suponen un 11 % del total de Futuros Rurales.

Muchos autores consideran que la arbitrariedad de los trazos, formas y figuras se presenta hasta edades casi adolescentes. No creo que sea el caso, creo que de una u otra manera, a partir de esta edad, hay personas que plasman sus realidades en el folio de manera aleatoria mientras que otras buscan un orden estético. De hecho, emplean indistintamente los dos tipos de composición (aleatoria y estética).

En los dibujos de la colección Futuros Rurales correspondientes a autoras de 5 años de edad, por lo general, aparece un solo personaje (91 %), coincidiendo esta representación de la figura humana con un posible autorretrato. Machón (2016) afirmó en el congreso de la ENAP 2016 que

«los niños dibujan para dibujarse, mostrando su relación con el medio». A esta edad, lo común es que el dibujo del cuerpo humano, por lo general, aparezca compuesto por tres partes: cabeza, tronco y piernas.

Son dibujos muy sencillos, con pocos detalles y elementos (muchos de ellos todavía difíciles de identificar). Se observan representados varios castillos (67 %), quizá por las zonas de las que provienen (Sigüenza y Atienza), y la presencia e importancia que en estos lugares adquiere el patrimonio cultural material. En alguna ocasión se aprecian dibujos (Figura 62) en los que las infantes se han autorrepresentado en el castillo o palacio con coronas —o accesorio similar— en la cabeza, siendo esto un gesto muy característico en los juegos de disfraces e imaginario fantástico de la infancia. El dibujo supone un juego más en la infancia, un espacio donde construir y crear nuevos imaginarios, y es por ello que las personas adultas debemos respetar este espacio íntimo y privado que supone el dibujo infantil, y no interactuar con él a través de nuestra mirada ni con juicios de valor tan perjudiciales para la infancia (Stern, 2019).



Figura 62. Dibujo infantil. N. 5 años, Sigüenza, 2020

Nota: Podemos observar el nivel de fantasía representado con las coronas y corazones. También se puede apreciar la característica de la ordenación bidimensional del espacio, con elementos superpuestos (personajes-castillo).

La mayor parte de los dibujos de 5 años contienen un sol (73 %) y una o varias nubes (49 %). Este acontecimiento nos acompañará durante todas las etapas, pero es primordial entender que es a partir de esta edad cuando las representaciones del sol comienzan a corresponderse con la estrella solar y no con los códigos mostrados de la investigadora Rhoda Kellogg (1969).

Pese a que a esta edad apenas hay representación de animales o especies vegetales —en la colección Futuros Rurales—, sí se puede observar una gran presencia de árboles (52 %) y flores (30 %).

Estos grafismos son muy frecuentes en los dibujos infantiles y aparecen también desde edades tempranas gracias a su fácil ejecución: combinación de dos figuras geométricas simples para el

árbol, y posible forma de sol con una línea vertical que funcione como tallo para la flor. Por un lado, he de nombrar la interpretación psicológica que algunos estudios hacen de estas representaciones, como es el caso de Ascensión Moreno, pedagoga y doctora que estudia y analiza los dibujos (tanto infantiles como adultos) con un enfoque psicológico a través de estrategias como el test del árbol. En esta dinámica se propone a la persona usuaria que dibuje un árbol partiendo de la premisa de que «esta representación —al igual que la de la figura humana— está relacionada con el sujeto, y nos da información de sus aspectos emotivos, físicos e intelectuales» (Moreno, 2019, p. 93).

En contraposición, me gustaría destacar un fragmento escrito por el investigador Antonio Machón (2015): «imágenes como árboles, flores, el arco iris o los pájaros, forman parte de este conjunto de figuraciones estereotipadas, repetidas hasta la saciedad por los niños de estas edades» (p. 346), refiriéndose a los modelos prestados y estereotipados que se repiten a través de esquemas sencillos configurados por la adición de formas simples, dando lugar a un vocabulario común de este periodo. El autor señala que son dibujados debido a la sencillez de su ejecución sin presentar valores o contenidos psicológicos más allá del placer de dibujar.

Entre los materiales y técnicas empleadas para realizar los dibujos de esta edad destacan las ceras blandas (79 %) y también las imágenes realizadas con rotuladores (36 %) —aunque en la mayor parte de ocasiones estos se emplean para el contorno de las figuras o elementos (Figura 63)—, gesto proveniente de la educación española en la época del franquismo, cuando se obligaba a perfilar los dibujos con el fin de que resaltasen y, además, facilitar la típica consigna «colorear sin salirte de la línea» y evitar así supuestos dibujos u obras «mal realizadas» (López-Fernández, 2015).

El análisis de los materiales empleados en esta franja de edad me ha llevado a la siguiente reflexión: durante mi estancia con peques de Educación Infantil (2-6 años) en las escuelas y espacios preparados para la expresión artístico-plástica, he observado que predominan las ceras, las pinturas blandas y, en menor medida, los lápices de colores de madera, pero, ¿qué ocurre con los rotuladores? A día de hoy podemos encontrar en el mercado una gran variedad de rotuladores de diferentes diámetros, tamaños y formas, pensados especialmente para este periodo infantil pues resultan más ergonómicos y accesibles para trabajar la psicomotricidad de las niñas de estas edades. Rotuladores que, entre otras herramientas y técnicas, se deslizan mejor en el papel dejando una marca más nítida, resultando su uso más adecuado (que otras herramientas como pinturas Plastidecor o lápices de madera) para las primeras etapas de la infancia (en fase de exploración). Por lo tanto, este tipo de materiales podría ser un elemento muy cómodo e interesante para la infancia de entre 2 y 6 años y, sin embargo, en la mayoría de las ocasiones no se utilizan o se permiten por temor a ensuciar el mobiliario o a desencadenar posibles situaciones etiquetadas como caóticas, resultando contraproducente para la libre expresión y juego del dibujo en la infancia.



Figura 63. Dibujo infantil. A. 5 años, Sigüenza, 2020

Nota: En el dibujo anterior se puede apreciar el uso del rotulador para contornear.

En esta imagen también se puede apreciar la diversidad de elementos gráficos mencionada anteriormente, así como la falta de proporción percibida entre estos, siendo el personaje humano del mismo tamaño que el castillo o los árboles. Aparece otra cualidad muy común en dibujos de esta edad: se evita la superposición de elementos en el espacio, cada figura tiene su propio lugar; a esta cualidad Arnheim (1977) la denominó **ley de diferenciación**, mientras que Marín (1988) la dio a conocer como **principio de imperativo territorial**.

6 años

La edad de los **6 años** supone para muchos niños y niñas un cambio contextual físico y psicológico, puesto que acceden a un nuevo ciclo educativo: de Educación Infantil a Educación Primaria; incluso, en ocasiones, el cambio es más agudo para quienes no han acudido a escuelas de Educación Infantil formales u oficialmente homologadas, o para quienes han practicado *homeschooling*. Estos aspectos, por lo general, suponen encuentros, tensiones y adaptaciones a otros diseños y espacios (mobiliario del aula, costumbres, rutinas y sistema educativo) y también encuentros con las nuevas miradas adultas y posibles juicios de valor sobre sus dibujos y actitudes. Todo ello repercutirá en su manera de relacionarse con el entorno y, por lo tanto, también en sus dibujos, creaciones y expresiones artísticas o gráfico-plásticas (Lowenfeld y Brittain, 2008).

En las representaciones gráficas de Futuros Rurales realizadas por niñas de 6 años (el 10 % del total) se pueden observar muchas características compartidas con la edad anterior: continúa la etapa de esquemas alternativos para representar los elementos conocidos y almacenados en su memoria. Sigue siendo masiva la representación del astro Sol (68 %), de nubes (53%) y de árboles

(39 %). Sin embargo, aparecen por primera vez (en la colección de Futuros Rurales) los elementos con características humanas u objetos animados. A esta característica, muy común en esta etapa, se denomina **animismo** (Sáinz, 2003; Tylor, 1871).

Uno de los autores que estudió la presencia del animismo en la infancia fue Piaget, quien la clasificó según estados evolutivos. Sin embargo, pese a sus estudios en el campo de la psicología y la evolución del desarrollo infantil, nunca consideró el dibujo como un lenguaje al que darle importancia y analizar (Sáinz, 2003).



Figura 64. Dibujo infantil. A. 6 años, Sigüenza, 2020

En el dibujo superior aparece una flor como ejemplo de elemento animista o animado. Además, llama la atención de este dibujo la falta de proporcionalidad entre elementos (en los pies, manos, y cabeza de uno de los personajes que resultan extremadamente grandes); así mismo, las figuras humanas presentan casi el mismo tamaño, o mayor, que los árboles representados. A esta característica Marín (1988) la calificó como **principio de la importancia del tamaño** y aparece, como en el ejemplo superior, cuando alguno de los elementos del dibujo presenta mayor tamaño en comparación con el resto de elementos. En ocasiones este gesto se relaciona con la importancia que los elementos dibujados tienen para la persona autora de la imagen (ya sea emocional, funcional o semántica). Otra de las cualidades gráficas infantiles que podemos observar en la Figura 63 es el **principio de la línea base** (Marín, 1988), una cualidad común que aparece en esta etapa y consiste en apoyar a personajes y elementos del dibujo en una línea horizontal (representando el suelo). Estrada, en *La expresión plástica infantil y el arte contemporáneo*, expone:

Apoyan las figuras justo en el borde inferior del papel, sin dibujar explícitamente una línea base, el 52,7 % a los 4 años. Dibujan una línea base alejada unos centímetros del límite inferior del papel el 32,97 % a los 6 años. Y a los 8 años el 33,6 % dibujan un planto tierra. (1987, p. 7)

Lowenfeld y Brittain (2008), por su parte, manifestaron que es a esta edad —6 años— cuando las relaciones espaciales logran un orden porque sus elementos, al fin, se vinculan y cohesionan entre sí.

Por otro lado, continuando con el análisis y clasificación de elementos representados, siguen apareciendo personajes sin compañía humana (54 %), aunque ya comienzan a aparecer individuos acompañados (46 %).

Cabe destacar un dibujo en el que se aprecia la presencia de compañía de *ángeles*²⁹ (Figura 65 y Figura 66).



Figura 65. Dibujo infantil. Á. 6 años, Sigüenza, 2020

Nota: Ejemplo de la representación de ángeles en lo alto de las torres del castillo, con alas e incluso aureolas. En esta imagen también se aprecia una hoguera haciendo referencia, probablemente, a las hogueras de San Vicente, evento tradicional de Sigüenza celebrado cada año.

²⁹ Personajes religiosos, omnipotentes y omnipresentes. Físicamente, se caracterizan por sus alas, y su aureola.



Figura 66. Dibujo infantil. Representación gráfica de ángeles, por A. 6 años, Sigüenza, 2020

En las dos imágenes mostradas anteriormente se puede apreciar la cualidad de **economía del dibujo** (Goodnow, 2001) que muchas menores utilizan: en la Figura 65 observamos cómo su autor/a emplea la misma forma (un óvalo) para representar tanto los brazos como las piernas de sus personajes, mientras que en la Figura 66 representa tanto brazos como piernas con el mismo elemento gráfico, una línea recta. Esta cualidad ha sido estudiada y nombrada por varios autores: **principio de aplicación múltiple** de Ricardo Marín (1988), o **ley de diferenciación** de Rudolf Arnheim (1977).

Entre las representaciones de animales, cada vez más presentes —o más figurativas y por ello se intuye la correspondencia con animales—, se repiten las aves (21 %) y algún que otro cuadrúpedo (18 %). Muchas veces no se identifica de qué animal exacto se trata, aunque sí se diferencian un par de dibujos con la representación del *toro*³⁰ (Figura 67).

³⁰ La tauromaquia es una de las tradiciones más presentes y demandadas en muchos de los entornos rurales de Guadalajara (al igual que en la mayoría del territorio nacional).



Figura 67. Dibujo infantil. N. 6 años, Jadraque, 2020

Nota: En el dibujo se puede apreciar la presencia de un toro en la plaza, la cual se sitúa en el centro de la composición pictórica, suponiendo el centro de interés.



Figura 68. Dibujo infantil. Y. 6 años, Yunquera de Henares, 2020

Nota: Aparece un toro en las montañas. Probablemente haciendo referencia a los encierros por el campo. En esta imagen también se puede observar el animismo en el sol.

Entre las características del dibujo infantil en las imágenes mostradas, nos encontramos con el **principio de abatimiento**: «los elementos eminentemente verticales (personas, casas, etc.) serán dibujados frontalmente y los elementos eminentemente horizontales (campos de cultivos, piscinas, mesas, carreteras, etc., aparecerán *a vista de pájaro*» (Marín, 1988, p. 10). En el dibujo de N. (Figura 67) se puede apreciar esta cualidad en la disposición espacial de la representación de la plaza de toros, mientras que en el dibujo de Y. (Figura 68) este principio aparece en el río y en la piscina. Otra de las cualidades que aparece en la primera imagen es el **principio de superposición**

de elementos mientras que, en la segunda imagen, por el contrario, observamos el **principio de imperativo territorial**. En la segunda imagen aparece también el uso del margen inferior del papel como la línea base del primer plano representado (principio de la línea base). Otra de las cualidades que podríamos destacar sería el **principio de aplicación múltiple** en la representación gráfica de N. (Figura 67), cuando emplea la misma unidad o elemento para representar tanto las nubes como las copas de los árboles.

En esta edad se aprecian dibujos de casas o edificios (26 %) y referencias a fiestas o eventos populares de la zona (14 %) (Figura 67). Así, en las dos imágenes analizadas previamente (Figura 67 y Figura 68) se puede apreciar la composición espacial a modo de «mapa», gracias a la cual conocemos cómo se configura el pueblo o, al menos, los espacios que están representando sus autoras.

Sorprende la cantidad de dibujos realizados a través de técnicas húmedas (acuarelas) (25 %), quizá debido a que se han realizado en el mismo espacio y tiempo (aula o colegio) o bien porque en el espacio donde se crearon solo disponían de estos materiales.

Quiero destacar que es a partir de esta edad cuando se comienza a manifestar un lenguaje escrito legible (36 %). En edades anteriores ya se podría apreciar simbología de letras, pero rara vez —más allá del nombre o número que se corresponde con la edad del autor o autora— podríamos descifrar o leer lo que dicen. Es en esta etapa cuando el lenguaje verbal y gráfico se relacionan dibujando el nombre de la persona autora a modo de firma. Esta incorporación supone una importante evolución en el desarrollo del lenguaje gráfico expresivo de las más peques ya que incluyen su nombre o marca personal fomentando la autoestima y la identidad.

El desarrollo del lenguaje dista mucho de estar completo hasta la edad de 5 años (Palermo y Molfese, 1973).

(Lowenfeld y Brittain, 2008, p. 234)

Este gesto supone un gran salto y es por ello que el texto forma parte de una de las *piezas sueltas* o elementos gráficos clave en el análisis, comenzando por símbolos de letras sueltas (o intentos de estas), pasando por firmas con los nombres y edades de los sujetos, hasta llegar a etapas más evolucionadas donde acompañan sus dibujos de frases largas explicando cómo se sienten o qué es lo que nos muestran en ellos. El desarrollo cognitivo y el desarrollo del lenguaje se encuentran íntimamente relacionados (Lowenfeld y Brittain, 2008).

2.3.4. Etapa esquemática

El nombre de esta etapa proviene del término *esquema* que Lowenfeld, en sus estudios de la década de los años cincuenta, concedió a las composiciones gráficas infantiles cuyos elementos contaban con cierta estabilidad icónica (Lowenfeld y Brittain, 2008). Se trata de un equilibrio gráfico logrado a través de la repetición de símbolos, los cuales dan lugar a un vocabulario gráfico personal, individual y diferente en cada menor. Es a esta edad, entre los **7 y 8 años**, cuando la mayoría

de las menores han desarrollado diferentes esquemas que representan cada elemento de su entorno (Lowenfeld y Brittain, 2008).

Los dibujos a esta edad dejan de ser elementos gráficos aislados y ahora son capaces de narrar escenas y sucesos lineales. Entre las cualidades más empleadas se puede observar el principio de la línea; otra de las características más destacadas en este periodo es la relación color-objeto ya que, al igual que se genera un vocabulario de esquemas propio, también se desarrolla y conforma la propia paleta cromática, repitiéndola una y otra vez. Considero, por lo tanto, que estas edades son las más propicias para ofrecer el uso de técnicas húmedas para experimentar la mezcla de colores, a través del aprendizaje significativo y la producción de colores más personales para cada menor y para cada lugar dibujado.

Estos gestos se vinculan con el desarrollo y búsqueda de un orden en el entorno que les rodea, estableciendo ciertas relaciones según con qué persona, objeto o espacio (Lowenfeld y Brittain, 2008).

7 años

El 12 % de los dibujos de la colección se corresponden con la edad de **7 años**, en los que se encuentra, como es de esperar, la presencia de árboles (50 %), soles (59 %) y nubes (29 %), incluyendo, esta vez, representaciones de fenómenos naturales como la lluvia o el viento (Figura 69). En uno de los dibujos (Figura 70) aparece representada, por primera vez en la colección Futuros Rurales, la luna.



Figura 69. Dibujo infantil. Á. 7 años, Sigüenza, 2020

En el dibujo superior (Figura 69) se puede apreciar la interpretación del viento a través de líneas horizontales en la parte superior de la composición. Además, resultan de interés los siguientes aspectos del dibujo: la técnica pictórica de la cera tumbada, la posible interpretación de la repre-

sentación de la familia y el intento de escribir una frase que acompañe la imagen. Llama la atención en este dibujo la proporción e importancia que ha dado a las manos en dos de los personajes, mientras que los otros dos personajes no presentan brazos ni manos. Esta imagen no cuenta con el principio de la línea base pero el autor decidió representar esta línea mediante un camino de posibles piedras o elementos naturales polimorfos (Marín, 2009).



Figura 70. Dibujo infantil. I. 7 años, Sigüenza, 2020

Nota: En la imagen aparece la representación de la luna. También se puede apreciar la ausencia de seres humanos y la combinación de imagen con texto.

Ambas imágenes mostradas cuentan con el principio de aislamiento, llamando especialmente la atención en el dibujo de I. (Figura 70), donde varios pinos parecen estar volando. Esta misma imagen cuenta con el **principio de la forma ejemplar** (Marín, 1988), que consiste en representar la figura u objeto desde el punto de vista espacial que más información aporta a la persona espectadora para así reconocer con facilidad lo que representa (en este caso, I. dibuja tanto el caballo como el pájaro de perfil).

En este dibujo (Figura 70) el principio de línea base se aprecia con facilidad, característica que se desarrolla y evoluciona a lo largo de la fase esquemática y cuyo origen se remonta a la cultura egipcia, donde los elementos gráficos y pictóricos se colocaban siguiendo una línea narrativa marcada por esa línea base (Lowenfeld y Brittain, 2008). Así, vemos como a partir de la línea base se generan narraciones lineales que, por lo general —aunque depende de la cultura y el contexto—, se suceden de izquierda a derecha y de arriba abajo, relacionando unos elementos con otros. De esta manera comienza a afectar el proceso de lectoescritura al dibujo (relacionando entre sí elementos o símbolos que se van sucediendo —en la cultura occidental— de izquierda a derecha). Esta relación ha sido causa de estudio para autores como Dyson, quien en 1982 (citado en Marín, 1988) ya defendió y manifestó la importancia de las relaciones y vínculos directos que se establecían entre el dibujo y la lectura durante la infancia.

También, en el archivo Futuros Rurales con clasificación de 7 años, se diferencian animales mamíferos (26 %) y, como novedad, un interesante porcentaje de aves (15 %).

Me llama la atención que, pese a ser los mismos lugares representados que en las edades anteriormente analizadas, esta vez desciende la aparición de castillos y palacios (32 %), igualándose en porcentaje y dando lugar a representaciones de varios edificios en una misma composición (32 %). Vuelve a aparecer la representación de una plaza de toros en alguno de los dibujos recogidos.

Además, parece que en esta edad se prioriza el paisaje y el territorio frente a la presencia de humanos (32 %), dejando espacio a montañas, ríos, caminos, animales y otros elementos del patrimonio natural (Figura 71). Me pregunto si ocurriría lo mismo en las representaciones de ciudades que no están inmersas en la naturaleza como es el caso de los pueblos. Los personajes humanos siguen apareciendo en soledad, es decir, sin compañía de otras personas (32 %), aunque cabe destacar la primera aparición de la clara y literalmente identificada representación de «la familia» (Figura 72), uno de los aspectos más estudiados en el ámbito del dibujo infantil. También es la edad en la que aparece la mayor representación de coches (9 %) y vehículos motorizados (Figura 73).



Figura 71. Dibujo infantil. A. 7 años, Sigüenza, 2020

Nota: Ausencia de la figura humana.

En esta imagen (Figura 71) aparecen elementos repetidos varias veces (mariposas y aves). En ocasiones, y desde un punto de vista y estudio psicológico, esto se debe a que de manera inconsciente la infancia presenta la necesidad de plasmar un mismo número en diferentes elementos; ese número tiene un sentido ritual que en muchas ocasiones se corresponde con el número de años que tiene el niño o niña (Moreno, 2019), dejando así otra seña de identidad en el dibujo. Sin embargo, autores que estudian el dibujo infantil con una perspectiva evolutiva más que psicoló-

gica defienden que esta repetición se debe a la práctica de elementos que conformarán el vocabulario visual anteriormente mencionado en la etapa preesquemática (Lowenfeld y Brittain, 2008). Así, las menores, a través de la reiteración de elementos y figuras, darán cuenta de la capacidad de representación gráfica adquirida y del conocimiento de su propio entorno (en el ejemplo de la imagen superior, A. conoce la forma y silueta de las mariposas y aves, lo cual quiere dejar plasmado en su dibujo). La repetición de elementos, estudiada por teóricos desde una perspectiva evolutiva, se relaciona con la búsqueda de orden y equilibrio, por la que, en cada etapa del desarrollo gráfico, la infancia añade y repite elementos de las fases anteriores (Kellogg, 1969). Dora Booth (1976) también comparte esta interpretación de la búsqueda de orden y añade que lo consiguen a través de la repetición del primer elemento del dibujo: la línea.

Esta reiteración gráfica, denominada por Stern (2019) *multiplicación de la forma*, ya aparece en la etapa del garabato, la cual este autor considera la más peligrosa puesto que en ella comienzan los juicios y valoraciones adultas. Actualmente, la autora Marian López-Fernández (2015) relaciona esa reincidencia de elementos con «el módulo y la estructura, que son elementos que ayudan simbólicamente a reestablecer el orden frente al caos» (p. 201).

Entre otras características de la Figura 71, el principio de la importancia de tamaño es muy llamativo en el volumen o dimensión de las aves y de las flores en comparación con el árbol.



Figura 72. Dibujo infantil. R. 7 años, Sigüenza, 2020

Nota: Representación de la familia indicándolo en el lenguaje gráfico escrito. Llama la atención de esta imagen el desarrollo del espacio y el uso de la perspectiva que R., con tan solo 7 años, ha podido ejecutar.

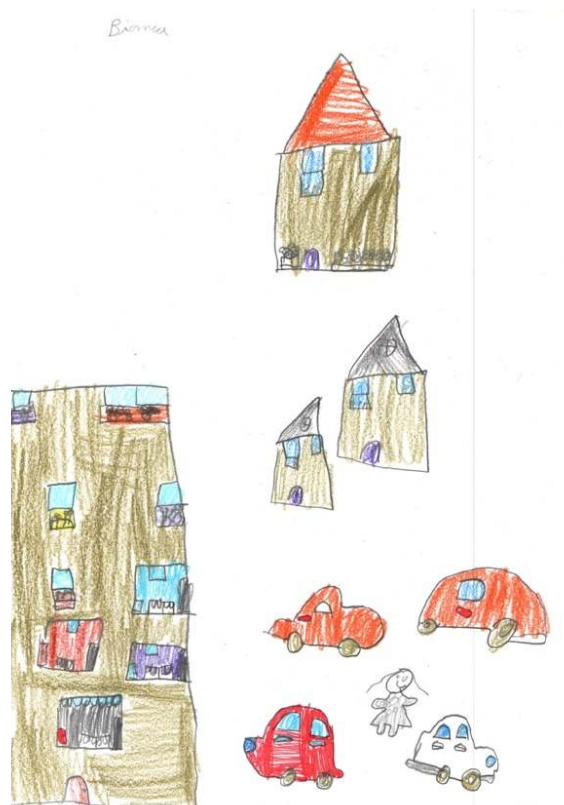


Figura 73. Dibujo infantil. B. 7 años, Sigüenza, 2020

Nota: Representación de varios edificios y varios vehículos motorizados.

En la última imagen mostrada (Figura 73) aparece el **principio de los rayos X** (Marín, 1988): la autora nos muestra a través de las ventanas dibujadas cómo es el interior de esas casas, pudiendo generar en su narrativa una sucesión de varias historias dentro de un mismo dibujo. Entre otras cualidades del dibujo infantil se puede apreciar en esta misma imagen el ya observado en ejemplos anteriores principio de aislamiento.

Siguiendo con el análisis de la colección, en esta etapa aparece la primera representación de un oficio popular (Figura 74), en este caso es la figura de un leñador. También, comienza a aparecer el juego (15 %), dibujado en varias versiones: juegos deportivos, juegos con elementos propios de un parque y juegos participativos en otros espacios con más personas (Figura 75).



Figura 74. Dibujo infantil. M. 7 años, Carrascosa de Henares, 2020

Nota: Representación de un oficio tradicional.



Figura 75. Dibujo infantil. D. 7 años, Sigüenza, 2020

Nota: Juego deportivo en compañía.



Figura 76. Dibujo infantil. S. M. 7 años, Cogolludo, 2020

Nota: Juego en columpios.

Otra de las características que llama especialmente la atención en esta etapa es el orden espacial a través de la representación de un camino, calle o calzada, presente en un 38 % de los dibujos. Según el estudio que Estrada (1987) realizó, a partir de los 4 años comienza a aparecer la presencia de línea base en las representaciones gráficas infantiles, y a medida que la edad aumenta esta línea base se reduce dando lugar a la representación de calles y caminos que nos ayuden a entender dónde se sitúan los personajes de los dibujos.

En cuanto al lenguaje verbal, comienzan a leerse frases largas y descriptivas, ofreciendo o complementando la información pictórica (56 %) (Figura 82, de la siguiente etapa).

Las técnicas predominantes son los lápices de colores de madera (59 %), suponiendo una innovación la aparición de la técnica de la «cera tumbada» para dar color a espacios gráficos más extensos.

Me gustaría destacar un dibujo concreto correspondiente a la edad de 7 años (Figura 77), en él aparece un personaje esquemático. Al interpretar este dibujo intuyo que el autor se autorrepresenta en su pueblo, Bochones, un territorio que en 2017, según los datos publicados por el INE, contaba con una población censada de 5 habitantes. Conociendo este dato, el dibujo resulta conmovedor, ya que aparece una única casa junto a un personaje, configurando y representando la situación de muchos de los pueblos deshabitados de la provincia de Guadalajara.



Figura 77. Dibujo infantil. S. 7 años, Bochones, 2020

8 años

El 13 % de los dibujos presentados corresponden a la edad de **8 años**, siendo esta la edad con más dibujos de la colección (sin contar con el 31,4 % de dibujos presentados cuya edad no está identificada).

La técnica pictórica más empleada son las pinturas de madera en un 50 %. La mayoría de los dibujos presentan color, aunque es a esta edad a la que aparecen algunas imágenes monocromáticas (8 %), algunas de ellas realizadas en blanco y negro, únicamente con el empleo de un lápiz de grafito. Esta última característica se debe a la probabilidad de que las obras no estén terminadas. Interpreto esto porque muchos de los dibujos fueron realizados en las aulas, donde los ritmos son rápidos debido a la necesidad innata de cumplir con la programación de los contenidos curriculares, y de sus estándares, rúbricas y objetivos a cumplir; lo cual delimita los tiempos y hace inaccesibles colaboraciones y propuestas externas o incluso extracurriculares. De hecho, a lo largo de esta investigación ha sido habitual encontrarse con maestras o centros escolares que han rechazado la invitación a participar debido a que no formaba parte de su programación o no tenían tiempo suficiente.



Figura 78. Dibujo infantil. P. 8 años, Torremocha del Campo, 2020



Figura 79. Dibujo infantil. D. 8 años, Sigüenza, 2020

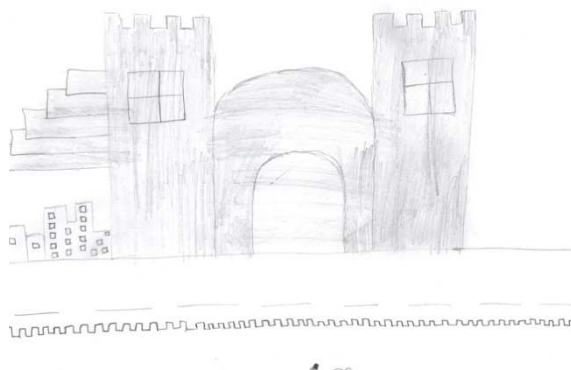


Figura 80. Dibujo infantil. I. 8 años, Sigüenza, 2020

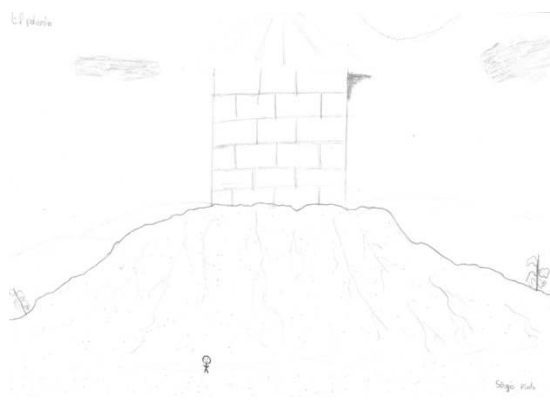


Figura 81. Dibujo infantil. S. 8 años, Sigüenza, 2020

En las cuatro imágenes superiores se intuye la posibilidad de que hayan sido presentadas sin tiempo para acabar debido a la falta de color en algunas zonas o en toda la imagen.

Tanto en el dibujo de P. (Figura 78) como en el de D. (Figura 79) se aprecia el principio de la forma ejemplar en la representación de los animales mamíferos, donde más común resulta encontrar esta característica. Así mismo, en la Figura 79 aparece el **principio de simultaneidad de distintos puntos de vista** (Marín, 1988), por el cual cada parte de la figura se representa con un punto de vista diferente. En la infancia, estos principios aparecen en la mayoría de las representaciones gráficas de animales.

La presencia del texto (71 %) como complemento sigue alegrando y amenizando el análisis de la colección. En este caso, encuentro varias referencias textuales emocionales que me permiten imaginar los posibles vínculos que la infancia participante tiene con su territorio.

Al igual que en etapas anteriores, las representaciones de árboles (45 %), soles (37 %), nubes (16 %), caminos o calles (24 %), e incluso coches (5 %), siguen estando muy presentes. Los animales más representados son mamíferos o cuadrúpedos (18 %) aunque, sin embargo, me sorprende que esta vez apenas se observa la manifestación de aves.



Figura 82. Dibujo infantil. H. 8 años, Jadraque, 2020

En este dibujo, el texto nos aporta una información extra y complementaria a la imagen. Es más, el autor le concede la misma importancia (en cuanto a composición y tamaño) al texto como a la imagen, pues ambas formas de expresión y comunicación ocupan o habitan espacios y tamaños visuales equilibrados y similares.

En cuanto a las características del dibujo infantil, cuenta con la presencia del principio de los rayos X, el principio de aislamiento y el principio de la importancia de tamaño (donde tanto el personaje como las aves y el caracol son proporcionalmente más grandes que el resto de elementos). Como novedad, aparece la característica del **principio de perpendicularidad** (Marín, 1988), por el cual los árboles se apoyan en la ladera de la montaña de manera gráfico-espacial perpendicular.

Un nuevo acontecimiento de esta edad es la aparición de símbolos de identidad o distinción, como son las banderas (8 %) situadas, por lo general, en lo alto de castillos y otros edificios. Este elemento aumenta a medida que las autoras de los dibujos presentan mayor edad.

Estrada, en su tesis publicada en 1987, anunció este gesto gráfico común: «Se puede apreciar que entre las preferencias de elementos y temáticas, las banderas aparecen entre los 4 y 6 años en un 7,7 % y aumentan con la edad llegando a un 9,23 % en edades de entre 7 y 9 años» (p. 4).



Figura 83. Dibujo infantil. M. 8 años, Atienza, 2020



Figura 84. Dibujo infantil. L. 8 años, Cantalojas, 2020

Nota: En ambas, presencia de una bandera como símbolo de identidad y distinción.

A esta edad (8 años) predomina, una vez más, la presencia de personajes sin compañía humana (58 %) e incluso la ausencia de ser humano (24 %). La presencia de una sola casa en un 18 % de los dibujos supera a la composición de varios edificios en una misma imagen, dominando aún las representaciones de castillos y palacios (26 %). Un gesto innovador es la presencia de comunicación entre los propios personajes del dibujo, con conversaciones a través de «bocadillos» (Figura 86). Los dibujos que incluyen palabras responden a la necesidad de comunicar algo de forma más clara de lo que pueden expresar los dibujos (Moreno, 2019).



Figura 85. Dibujo infantil. N. 8 años, Sigüenza, 2020

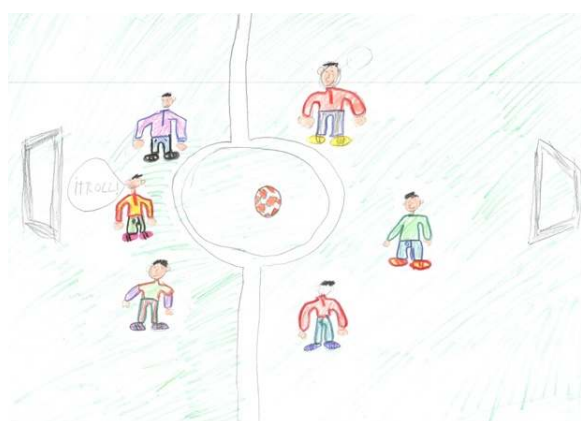


Figura 86. Dibujo infantil. C. 8 años, Sigüenza, 2020

Nota: En ambas, conversaciones y diálogos entre los personajes.

Observo por primera vez la representación de huertos (Figura 87) y me asombro ante su previa ausencia, teniendo en cuenta que la mayoría de los territorios rurales se dedican a la agricultura y están rodeados de grandes campos de cultivos, accesibles a la mirada de la infancia o de cualquier persona.



Figura 87. Dibujo infantil. M. 8 años, Sigüenza, 2020

Otro aspecto a destacar del dibujo (Figura 87) es la presencia del principio de los rayos X y el principio de abatimiento, gracias al cual podemos percibir el huerto o campo de vegetales representados a partir de líneas verticales de color verde colocadas en el espacio de manera consecutiva.

De ahora en adelante, considero que ya se han analizado y observado en imágenes anteriores suficientes ejemplos de las cualidades y principios del dibujo infantil, por ello, en las próximas imágenes, aunque se sigan repitiendo estas cualidades, no enfatizaré en estas características con el fin de poder dar mayor espacio a otros análisis hallados y observados en los dibujos de los entornos rurales.

2.3.5. Etapa de comienzo del realismo

Esta es la última etapa estudiada en mi análisis, los dibujos de entre **9 y 12 años de edad**.

A esta edad los niños y niñas comienzan a experimentar con el sentimiento de pertenencia a un grupo social o comunidad. Se corresponde con la etapa anterior a la adolescencia que, además, coincide con los últimos cursos escolares en el colegio o centro de Educación Primaria y posible cambio al centro de Educación Secundaria. Por lo tanto, es una etapa un tanto conflictiva y de tensión psicológica, física, social y personal. En cuanto a los vínculos que las personas propias de esta edad generan con el dibujo, se ven afectadas por «la pérdida del interés por el dibujo espontáneo, precisamente cuando sus dibujos comienzan a perder simbolismo para centrarse en una representación de carácter realista» (Marín, 2003, p. 126).

Entre las características del dibujo más comunes de esta edad veremos un desarrollo espacial con el uso de nuevas perspectivas y posibles puntos de fuga. La representación de la acción gráficamente narrada quedará a un lado dando lugar a personajes más estáticos (pareciendo incluso inseguros, lo cual se corresponde con una de las características psicológicas propias de este periodo). Una de las cualidades del dibujo más representativas es la casi desaparición por completo del principio de aislamiento, ahora se vuelve más complicado separar por partes los elementos del dibujo pues unos necesitan de los otros para poder leer la imagen. Así mismo, las figuras geométricas van desapareciendo, dando lugar a grafismos detallados (antes, probablemente, una mano podría ser un óvalo y, al separarlo del elemento gráfico del brazo, seguía siendo un óvalo sin pretender ser o poder interpretarse como un miembro del cuerpo; esta vez, la mano al separarla se entenderá como mano debido a los detalles de su forma figurativa).

9 años

Los dibujos de **9 años** de la colección Futuros Rurales son muy escasos, suponiendo un 5 % de la muestra total. Con este porcentaje resulta difícil poder realizar conclusiones sobre las representaciones del territorio a esta edad. No obstante, compartiré brevemente algunas de las características más comunes encontradas: la escasez de manifestaciones animales y la sorprendente ausencia de árboles —aunque se puede intuir alguna planta o simulación de hierba—. En comparación con las edades anteriores, disminuye drásticamente la presencia de soles a un 21 %, sin embargo, las manifestaciones de banderas se incrementan (21 %) igualándose con las representaciones de soles. Los edificios emblemáticos y tan característicos de nuestro patrimonio como son los castillos y los palacios (64 %) mantienen su presencia y, además, a esta edad se aprecian varias ilustraciones del ayuntamiento del pueblo, lo cual me llama la atención ya que los dibujos donde esta institución aparece representada pertenecen a municipios diferentes y, por lo tanto, no es posible que las autoras hayan realizado sus dibujos bajo el factor de imitación gráfica.

En esta muestra, de la edad de 9 años, vuelve a triunfar la presencia de un solo ser humano (64 %) o personaje dentro de la composición.

Y, finalmente, como novedad y objeto de estudio, aparece el primer dibujo que hace referencia a la crisis sanitaria originada durante el año anterior a la realización del dibujo (Figura 88). Esta referencia también se observará en edades posteriores. Quizá, la representación de esta situación mundial se deba al sentimiento de pertenencia a un grupo social mencionado al inicio de esta etapa: las menores toman conciencia de ciertas responsabilidades sociales y afectivas como, por ejemplo, el uso de la mascarilla que fue obligatorio durante la pandemia (considerada símbolo tanto de protección individual como social).

En cuanto a las técnicas y herramientas empleadas para la creación, siguen destacando las pinturas de madera (64 %).



Figura 88. Dibujo infantil. A. 9 años, Jadraque, 2020

Nota: Referencia a la covid-19. También se puede observar la representación del ayuntamiento y la presencia de banderas.

10 años

Los dibujos de autores y autoras de **10 años** suponen un 10 % del total de la colección. A esta edad, vuelven a aparecer referencias a la covid-19, la enfermedad mencionada previamente que causó una pandemia mundial, tanto visualmente (con representaciones de mascarillas) como por el lenguaje escrito (Figura 88). Se mantiene la disminución en la presencia de árboles (39 %) y animales (32 %), en contraposición a las banderas que, una vez más, aumentan (21 %) con respecto a las anteriores edades analizadas, convirtiéndose en uno de los elementos y símbolos más recurrentes. El acompañamiento del texto o relato (46 %) —cada vez más extenso— nos facilita el análisis de información de lo representado a la hora de interpretar los vínculos que los y las menores pueden tener con su territorio (Figura 89), aunque en ocasiones parezca guiado (por la voz adulta o maestra) o influido por el factor de imitación, ya que coinciden las mismas frases en algunos de los dibujos de la misma edad.

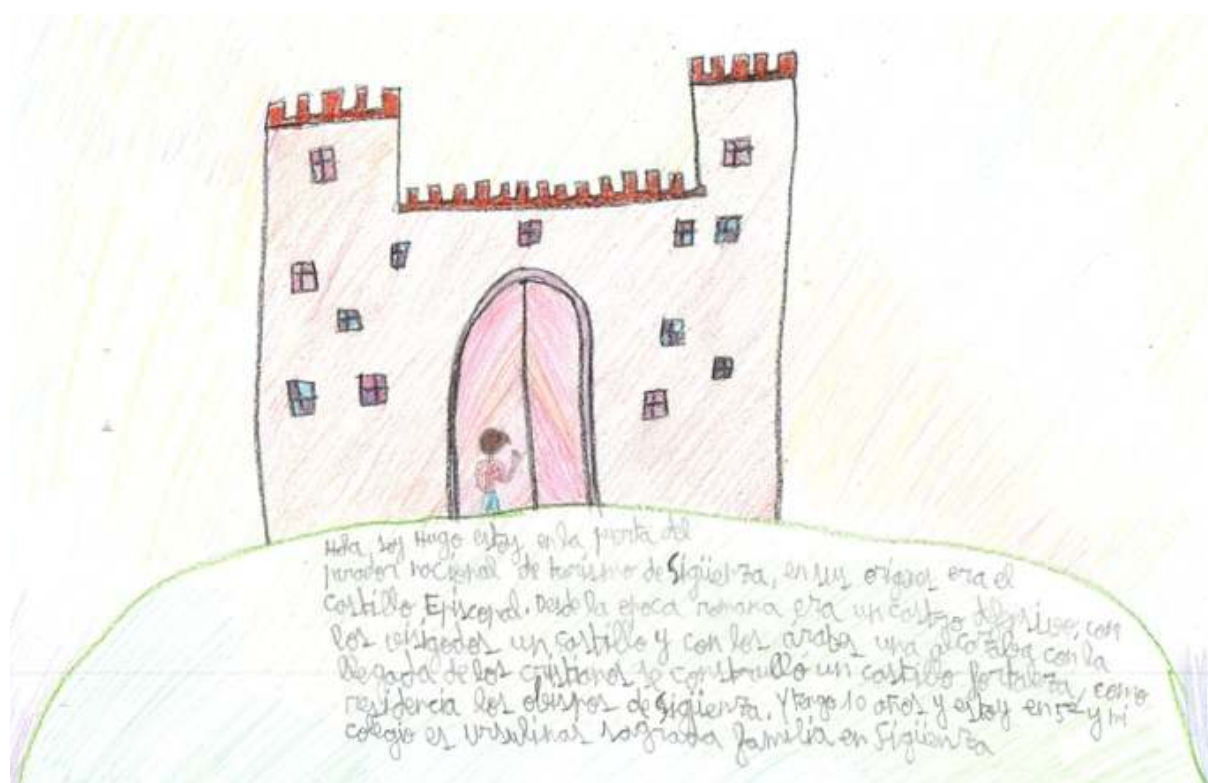


Figura 89. Dibujo infantil. H. 10 años, Sigüenza, 2020

Nota: Introducción del texto expositivo y explicativo en el propio dibujo.

Se observan varias composiciones a modo de mapa (14 %) y la línea base pierde protagonismo ofreciendo su lugar a perspectivas espaciales más complejas. Gracias a este sistema de representación las menores pueden ofrecer una visita gráfica por el territorio para que podamos conocer cómo son sus pueblos y qué espacios o lugares nos podemos encontrar en ellos (Figura 90 y Figura 91).

Este ejemplo de representación gráfica de las ciudades y lugares mediante mapas sirvió de estudio para el investigador Gerber, quien en 1979 (citado en Marín, 1988) realizó un análisis de dibujos cartográficos dibujados por niños y niñas de entre 9 y 12 años; con su estudio advirtió de la imposibilidad que muchos de los y las menores presentan a la hora de comprender y saber interpretar un mapa, ya que no saben dibujarlo.

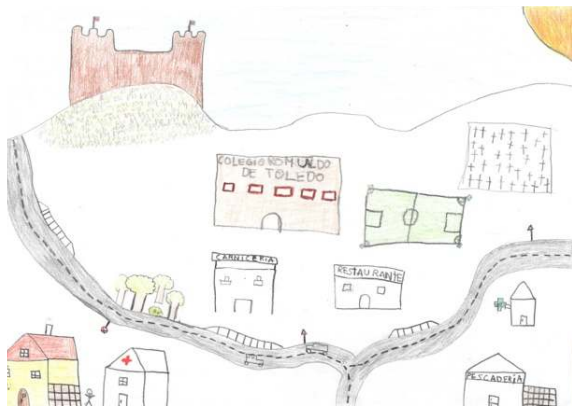


Figura 90. Dibujo infantil. J. 10 años, Jadraque, 2020



Figura 91. Dibujo infantil. A. 10 años, Jadraque, 2020

Nota: En ambas imágenes se puede observar la composición a modo de mapeo.

En ambos dibujos se puede apreciar la cantidad de detalles en ciertas zonas, como la hierba y los campos de agricultura, o los botones de la chaqueta del personaje de la imagen de la derecha (Figura 91), e incluso en las letras realizadas con serifas ornamentales en este mismo dibujo.

Entre las técnicas, las más empleadas a esta edad siguen siendo las pinturas de madera (82 %), pero también podemos observar la presencia de nuevos materiales (Figura 92), técnicas y soportes como tela de lienzo sobre tabla de madera. Así mismo, se observan paletas cromáticas más variadas, a través de la combinación de varias escalas de tonos diferentes en un mismo espacio, logrando degradados y sombras que, en ocasiones, dan lugar a volumen y relieve en la composición.



Figura 92. Dibujo infantil. F. 10 años, Cogolludo, 2020

Nota: Introducción de nuevas técnicas y materiales.

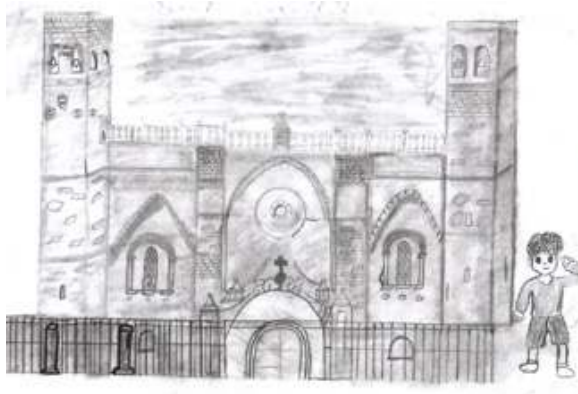


Figura 93. Dibujo infantil. J. 10 años, Sigüenza, 2020



Figura 94. Dibujo infantil. L. 10 años, Jadraque, 2020

Nota: Experimentación e introducción de la técnica del difumino.

En el último dibujo mostrado (Figura 94) se pueden observar varias de las características ya mencionadas y otras que resultan novedosas en esta edad. Así, contamos de nuevo con referencias a la covid-19 (tanto escritas como dibujadas), el uso del elemento «bocadillo» para introducir diálogos, la presencia de castillos y banderas, actividad agrícola y composición de mapa donde podemos ver la posible distribución del pueblo.

Una de las características que me gustaría destacar es que, como bien indicaron Ives y Houseworth (1980) en un estudio realizado con infantes de Educación Infantil y Primaria a los que pidieron que dibujasen dos personas, estas aparecían siempre con un esquema habitual y frontal. No fue hasta esta edad aproximada (10 años) cuando aparecían dibujos con personajes que se miraban entre ellos. En el archivo de Futuros Rurales, se observa esta característica en el dibujo de L. (Figura 94), donde los personajes, situados en la parte inferior derecha, se miran y además entablan una conversación que podemos conocer gracias a la introducción del uso del «bocadillo».

En esta edad, 10 años, se observan considerables diferencias entre unos dibujos y otros: aparecen composiciones muy sencillas, con poca cantidad de elementos, frente a otras (Figura 94) con numerosas puntualizaciones. Otra de las diferencias se aprecia en el uso y manejo de las diferentes técnicas gráfico-plásticas, observando una búsqueda de limpieza y perfección en el dibujo final. Esto último puede que se deba a que, a esta edad, he observado como muchos de los niños y niñas tienden a avergonzarse o justificar sus creaciones realizadas en el aula, tratando de agradar a la persona adulta empleando, para ello, acabados minuciosos y escondiendo, en ocasiones, su dibujo, con el fin de evitar posibles comentarios o interrogatorios. Evitar hacer —las personas adultas— comentarios y opiniones sobre las creaciones ayuda al aumento de seguridad y autoestima tan necesarias en estas edades preadolescentes.

11 años

Un 6 % de los dibujos presentados se corresponden a la edad de **11 años**.

Pocas son las características y elementos que diferencian los dibujos de esta edad de las anteriores: la presencia de animales sigue siendo escasa (21 %), mientras que la de árboles se mantiene por encima de la media (64 %), aunque sin ver esta vez ninguna representación de árboles frutales (en todas las etapas anteriores siempre aparecía, al menos, un dibujo con este tipo de vegetación). Sin embargo, siguen apareciendo referencias a los huertos y a la agricultura.

Una vez más, la presencia de un único ser humano en el dibujo (79 %) es drásticamente mayor que los dibujos con representaciones de comunidades (ya sean familiares, de amistades o vecinales), o sin seres humanos (32 %). Sigue también por encima de la media la representación de palacios o castillos con un 53 %; además, y aunque esta vez por debajo de la media, es destacable la presencia de soles (42 %) y de nubes (32 %). El número de imágenes con banderas disminuye (16 %), pero no desaparece.

Sin mucho cambio tampoco en la ejecución y materiales de dibujo, con una óptima presencia de imágenes llevadas a cabo con pinturas de madera (68 %), seguidas e igualadas en porcentaje por las imágenes ejecutadas con rotuladores (21 %) y con técnicas húmedas (21 %). Pese a ello, se puede observar de nuevo la técnica del *collage* introduciendo materiales nuevos como cartón, tela y goma EVA (Figura 95) o un lienzo como soporte. Esta variedad de materiales que se viene dando en las últimas edades se debe al abandono del esquema (repetición de formas y elementos) para dar lugar a la experimentación y desarrollo de nuevas formas y medios que cambiarán en cada dibujo, buscando un mayor detalle o unidades cada vez más objetivas que, en muchas ocasiones, pueden lograrse con la introducción de otros materiales que den lugar a nuevos lenguajes gráfico-plásticos.



Figura 95. Dibujo infantil. D. 11 años, Jadraque, 2020

Nota: Introducción de nuevos materiales.

Otra de las características que tampoco varía mucho de esta edad con respecto a edades anteriores es la presencia de texto (58 %), con breves relatos sobre lo que más les gusta o destacan de su pueblo. Aunque, esta vez, algunos textos forman parte de la imagen o dibujo principal, mientras que otros se encuentran en la parte trasera del folio y dibujo (Figura 96).



Figura 96. Dibujo infantil. N. 11 años, Arbancón, 2020

Nota: Ambas imágenes corresponden a la misma autora. Texto como complemento.

12 años en adelante

De 12 años en adelante no he podido realizar el análisis, ya que apenas hay dibujos que se correspondan con esas edades (1 %).

La escasa cantidad de dibujos recibidos de esta fase quizá se deba a que la mayoría de los niños y niñas detienen su desarrollo creativo a esta edad (Lowenfeld y Brittain, 2008). Por un lado, se encuentran quienes muestran interés y experimentan con nuevos materiales, técnicas, métodos, representaciones y perspectivas, mientras que, por otro lado, otras no comprenden algunos problemas de perspectiva y prefieren dibujar de manera menos objetiva, o no dibujar (como es este caso, y por ello probablemente no presentaron dibujos al certamen).

2.4. Resultados del análisis

De la colección de dibujos presentados a Futuros Rurales, se establece el siguiente gráfico de porcentaje de dibujos correspondientes a las diferentes edades, sin tener en cuenta los 92 dibujos cuyos autores y autoras no indicaron su edad:

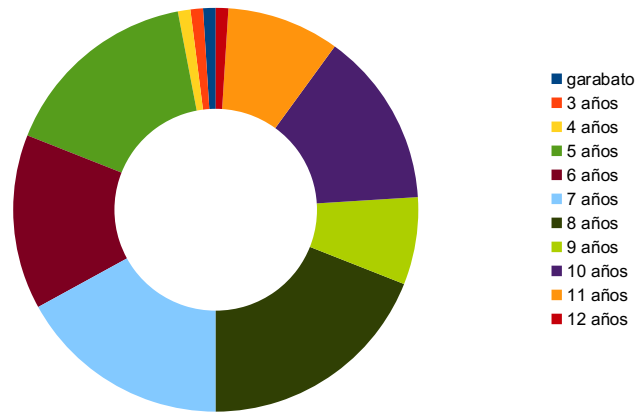


Figura 97. Cantidad de imágenes analizadas por edades

De entre los elementos analizados más presentes en los dibujos, se establecen los diferentes gráficos por desarrollo evolutivo o edades:

Animales

Los más destacado son las aves. Aparecen representadas en un 15 % del total de dibujos de Futuros Rurales, siendo el animal más ilustrado. Se pueden observar en todas sus versiones: desde la línea con un punto medio o vértice en forma de «v» hasta aves más figurativas con sus alas, patas y pico. Es un elemento muy recurrido que aparece desde las edades tempranas hasta las más tardías.

Los animales mamíferos suponen un 11 % del total. En ocasiones, deduzco que es un mamífero, pero únicamente se puede apreciar que son animales —o elementos— cuadrúpedos. Por debajo de los 5 años, es realmente difícil saber si se trata de un animal o a qué elemento se corresponde. En algunos de los dibujos aparece claramente la escena de animales domésticos, fusionando el animal con la mano del personaje humano a través de una línea (simulando la correa).

Otro de los elementos más recurrentes es la representación de mariposas con un 6 % del total.

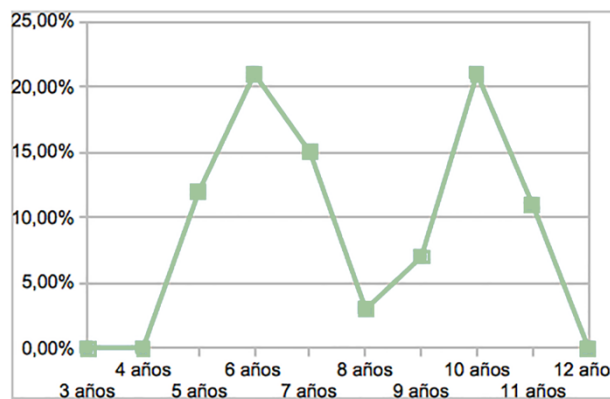


Figura 98. Representación de «aves» por edades

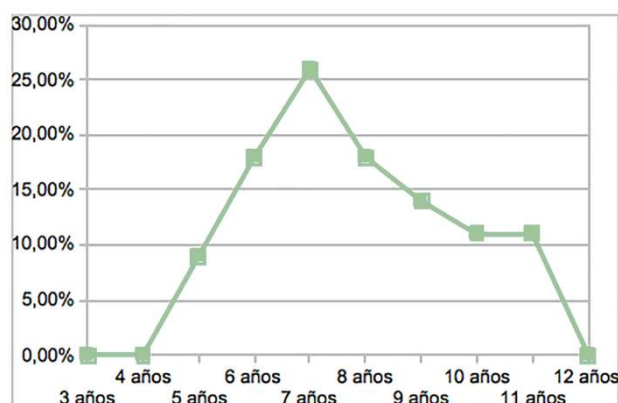


Figura 99. Representación de «animales mamíferos» por edades

Vegetación

Desde edades tempranas el árbol es un recurso gráfico muy utilizado, apareciendo en un 41 % del total de los dibujos del archivo. También aparece la flor que, por un lado, y a mi sorprender, solo la encontramos en un 13 % del total de toda la colección.

Otro de los tipos de vegetación más representado es la simulación de hierba o césped para marcar la línea de suelo, y en menor medida los dibujos donde se pueden percibir arbustos realizados por pequeños círculos con el interior de color verde.

Por otro lado, otra de mis sorpresas fue la escasa referencia a la agricultura (2 %) o la ganadería, siendo estas los principales oficios del mundo rural.

Otro de los elementos naturales presentes es la montaña (16 %), pero en este caso no se corresponde con la conocida imagen de montaña realizada a través de un triángulo en cuyo vértice superior aparece inscrito otro triángulo de tamaño inferior simulando la nieve que se puede encontrar en los picos más altos. Las montañas de la presente colección analizada aparecen —generalmente, y en dibujos con perspectiva y profundidad de campo— en el fondo de la imagen como posible muestra del entorno que rodea la mayoría de nuestros pueblos, o bien, como superficie de los castillos representados —muchos de ellos en lo alto de la montaña—.

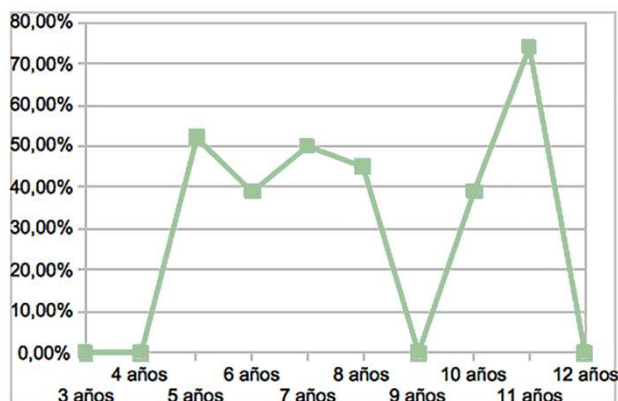


Figura 100. Representación de «árboles» por edades

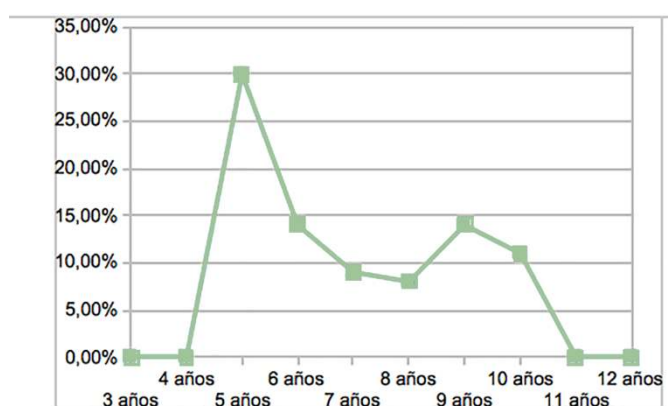


Figura 101. Representación de «flores» por edades

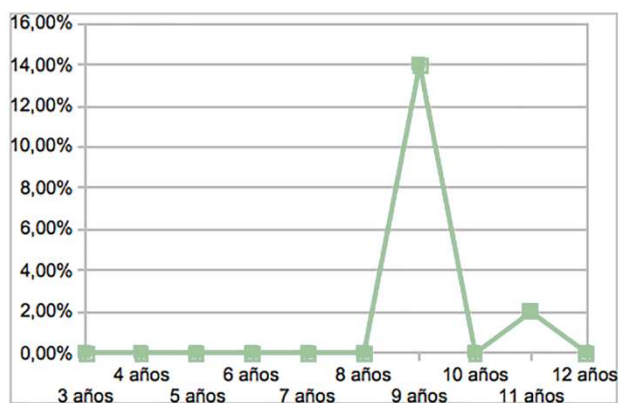


Figura 102. Representación de «huerto» por edades

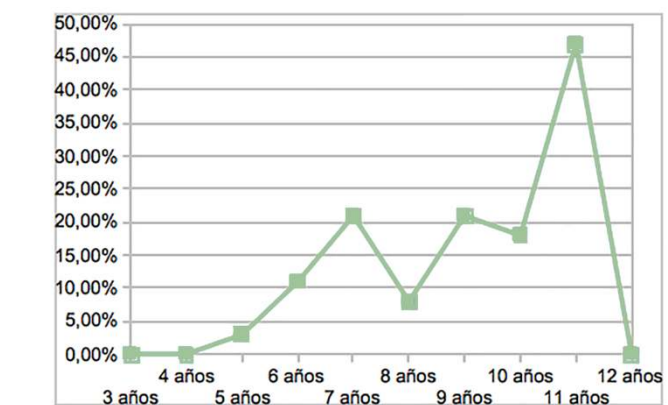


Figura 103. Representación de «montaña» por edades

Seres humanos

En la mayoría de los dibujos, especialmente en los de edades más tempranas, aparece un solo personaje en la imagen (60 % del total de la colección). La figura humana es una de las temáticas y consignas más estudiadas en el ámbito del dibujo infantil. Tras la etapa del garabato, la figura humana es uno de los primeros elementos que surgen y que nos acompañarán a lo largo de todas las etapas y fases de la representación gráfica infantil. Además, la premisa principal del certamen fue «Dibújate en tu pueblo», por ello, lo más esperado era cumplir este porcentaje.

En el 23 % de los dibujos presentados podemos apreciar la presencia de varias personas aunque no están identificadas y, por lo tanto, no podemos averiguar si se trata de familiares, vecinas, amigas o qué tipo de compañía o a qué comunidad social representan. A su vez, las representaciones de familia —identificadas a través del texto— son mínimas (3 %). Del mismo modo, se puede intuir la representación de amigos y amigas cuando en una misma imagen aparecen varios personajes jugando juntos o paseando (5 %).

Otra de las características que más me ha llamado la atención es la cantidad de dibujos (con mayor frecuencia a partir de los 7 años) en los que no hay presencia de seres humanos, situando así el punto de atención o foco de interés en el territorio y el patrimonio (18 %).

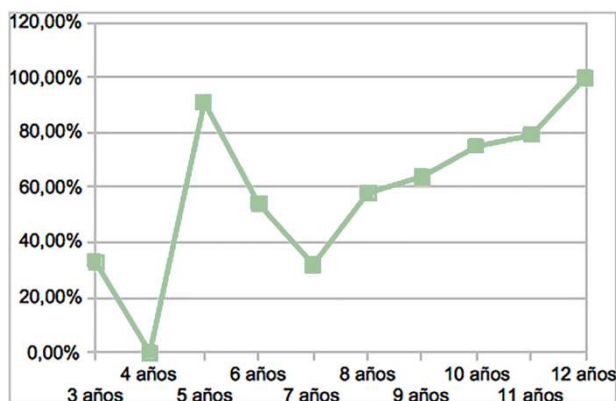


Figura 104. Representación de «un solo personaje» por edades

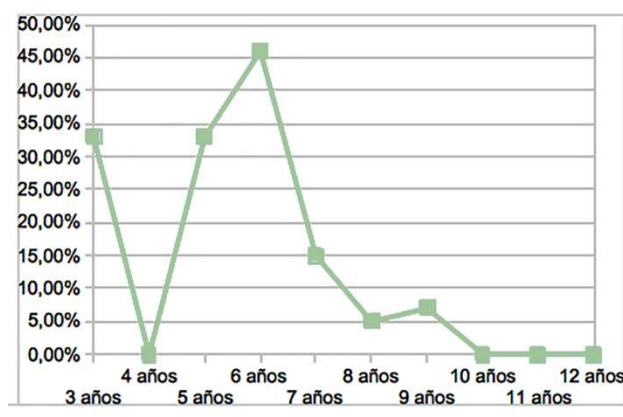


Figura 105. Representación de «varios personajes sin identificar» por edades

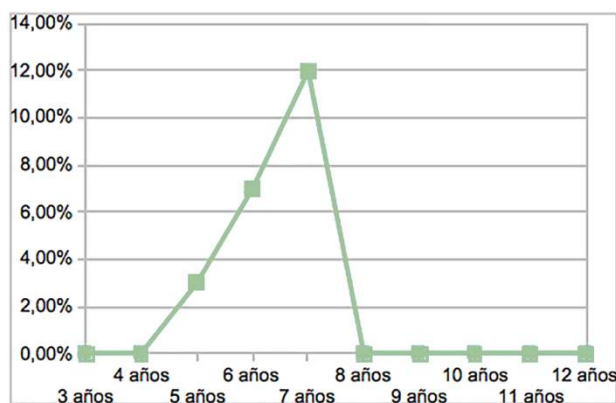


Figura 106. Representación de «varios personajes identificados como familia a través de texto» por edades

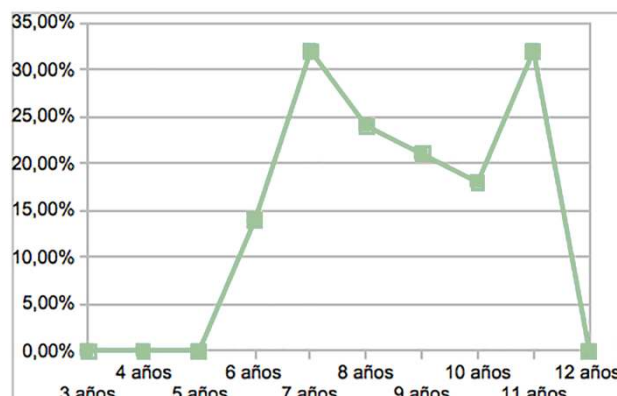


Figura 107. Representación de «dibujos sin seres humanos» por edades

Monumentos y edificios

En el 43 % de los dibujos aparecen castillos o palacios, frente al 4 % de representación de plazas y fuentes y el 1 % de plazas de toros (decidí incluir este lugar y espacio dentro de los elementos «monumentos» puesto que es un símbolo muy popular y con demasiada fuerza en la cultura de nuestros pueblos). Más adelante, al finalizar el análisis de este primer trabajo de campo, se comparte una comparación más exhaustiva de las representaciones de castillos recibidas con el fin de conocer si los dibujos de castillos son estereotipados o realistas.

En cuanto a los edificios representados, la casa u hogar sigue siendo muy recurrida a través de la conocida ilustración, tan estudiada por teóricos de dibujo infantil, que consiste en la unión de dos formas geométricas simples: un cuadrado o rectángulo con un triángulo en el lado superior. Al igual que la figura humana, es de los elementos más reproducidos en todas las fases de la representación gráfica infantil, comenzando con dos simples y tangentes figuras geométricas (cuadrado o rectángulo + triángulo) y, a medida que la edad avanza, aumenta la cantidad de detalles y añadidos en muchas ocasiones y, como se verá más adelante, también aparece animismo en las imágenes de casas.

Además, he de comentar que el dibujo de la casa se emplea como herramienta psicológica, siempre y cuando se lleve un seguimiento de la menor y de sus dibujos (no se debería presuponer nada con el primer dibujo que se analice). Pero, como indica Moreno, en cuanto a la representación psicológica del elemento casa:

El dibujo de la casa nos habla de la vida en el hogar y de las relaciones intrafamiliares. Por lo tanto, niños y niñas representan cómo viven su vida familiar y cómo es la relación con su núcleo de convivencia. (2019, p. 117)

La presencia de una sola casa por imagen aparece en el 15 % del total de los dibujos, mientras que la composición de varias casas o edificios supone un 23 % del total de la colección.

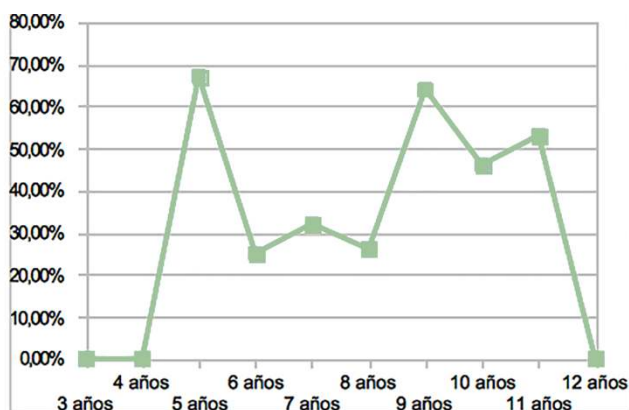


Figura 108. Representación de «castillos y palacios» por edades

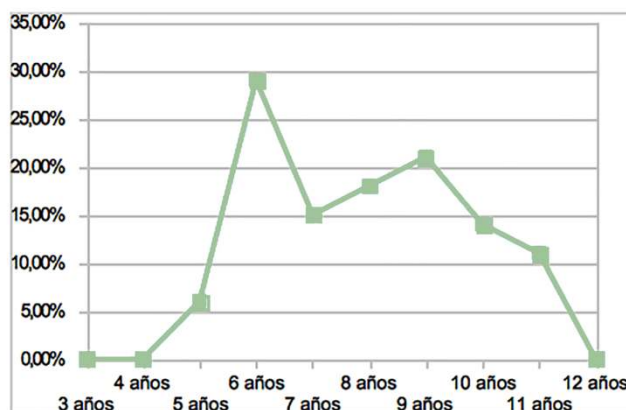


Figura 109. Representación de «una sola casa o edificio» por edades

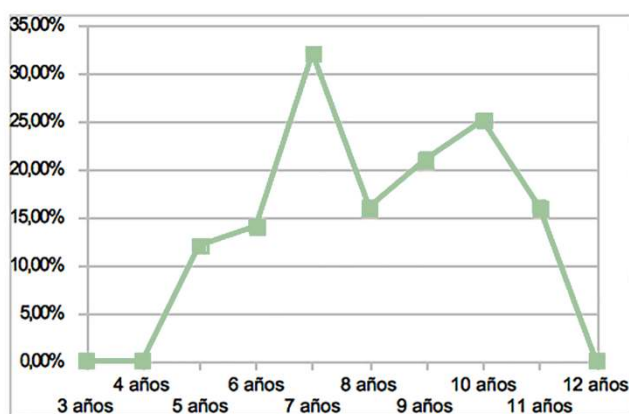


Figura 110. Representación de «varias casas o edificios» por edades

Juegos

El juego es la forma más elevada de la investigación.

Albert Einstein

En la infancia, tanto el juego como el dibujo emergen de forma espontánea (Moreno, 2019). Las niñas, a través del juego, construyen sus mundos y realidades, estableciendo conexiones entre lo vivido y conocido y lo que sienten. Interpretando emociones o situaciones.

Pero ¿cómo representa gráficamente el juego la infancia? A través del dibujo —y según este estudio—, en el 4 % de todas las imágenes analizadas aparecen juegos deportivos (de balón o pelota, fútbol en la mayoría); en igual porcentaje, el 4 %, son representaciones con toboganes o columpios. En menor medida, un 2 %, se observan otros juegos como cartas, o agrupaciones de peques; quizá algún dibujo se corresponda con los juegos populares de cada territorio, suponiendo un total de un 11 % de imágenes en las que aparece el juego como elemento o actividad principal.

Debido a la escasa cantidad de representaciones, para llevar a cabo el gráfico de esta parte he decidido hacer uno conjunto en el que aparezcan todo tipo de juegos, sin hacer distinción entre los deportivos y los juegos populares o en el parque.

Resulta curioso que, pese a la gran presencia del juego en el día a día de la infancia, en sus dibujos apenas se representa.

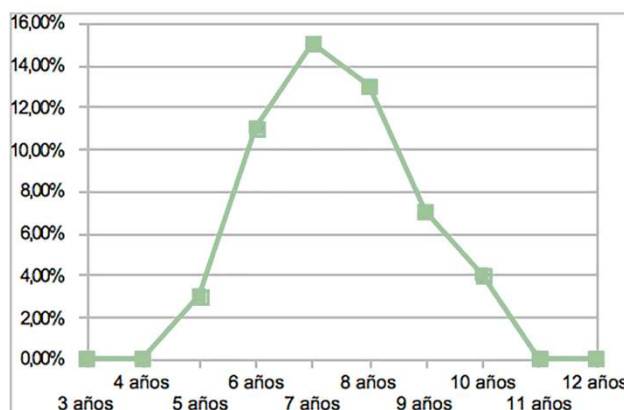


Figura 111. Representación de «juego» por edades

Sol

Como ya he mencionado a lo largo del análisis, el sol es representado desde los primeros años a lo largo de todas las edades. La representación del astro Sol aparece en un 47 % de los dibujos, siendo uno de los elementos más persistentes y presentes en la colección en todas sus fases y edades.

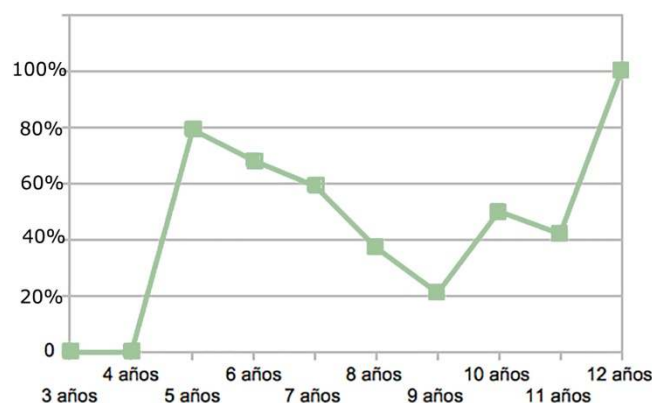


Figura 112. Representación de «astro Sol» por edades

Nubes

Otro de los elementos que en la mayor parte de las veces acompaña al sol a lo largo de todas las edades son las nubes (28 %). Gracias a estas se puede apreciar, en la composición gráfica, dónde está el cielo y dónde se sitúa el suelo, siendo uno de los primeros rasgos de composición espacial en el desarrollo gráfico evolutivo de las primeras edades de la infancia; además de ser un indicativo necesario en la representación de ciertos estados meteorológicos que las peques quieran plasmar. Las nubes con lluvia también son representaciones muy comunes en la infancia.

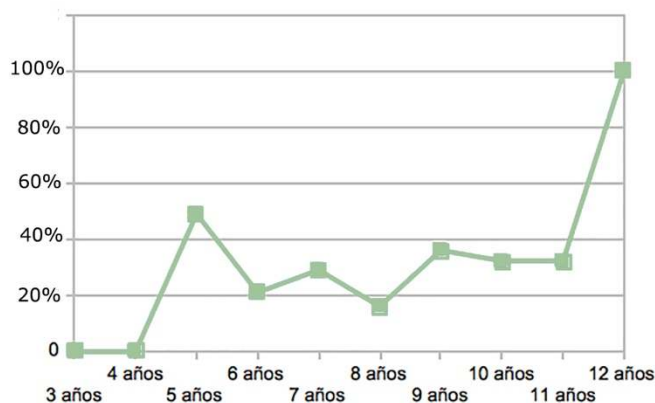


Figura 113. Representación de «nubes» por edades

Banderas

El 11 % del total de la muestra contiene banderas del país o lugar en el que se encuentran las personas autoras de los dibujos. Me resultó muy curioso este gesto, ya que no me imaginaba que este símbolo de distinción e identidad estuviese tan presente en la infancia.

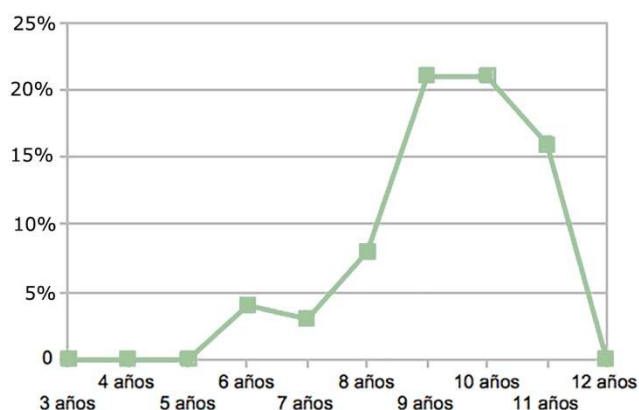


Figura 114. Representación de «banderas» por edades

Elementos animados

¿Es el animismo casual y espontáneo? Son varios los autores que, como ya comenté anteriormente en el caso de Piaget, se han acercado y han estudiado este tipo de gestos. No es de extrañar que tras largas horas frente a las pantallas —observando dibujos animados en los que aparecen perros que hablan el idioma humano, alfombras voladoras, mochilas con ojos y un largo etcétera de elementos, animales y objetos con características humanas— la infancia quiera continuar con este juego animado, ya sea con sus peluches o dibujando en un papel.

«El niño, a semejanza del primitivo, interpreta que los objetos que percibe tienen vida en el doble sentido de que “saben” y de que “sienten”, a semejanza de él» (Sáinz, 2003, p. 23). A Piaget le preocupó y estudió ese límite en el que los niños creen realmente que sus juguetes, las casas o los árboles hablan o, por el contrario, solo es una fantasía y están jugando aun a sabiendas de la imposibilidad de animación de estos seres y objetos.

Además, me gustaría añadir una reflexión extraída de la publicación *Una trenza de hierba sagrada* (2021, un libro que pretende acercar el mundo biológico y zoológico al sentimiento, el agradecimiento y el entendimiento humano. La publicación plantea que, quizá, no deberíamos limitar las expresiones y emociones a la especie humana, pues convivimos con otros seres animales y vegetales que también sienten, crecen y padecen, y despojarlos de estos gestos animados supondría quitarles vida y respeto por parte del ser humano:

Cuando los niños empiezan a hablar, se refieren a plantas y animales como si fueran personas, confiriéndoles identidad individual y brindándoles su compasión, hasta que les enseñamos a no hacerlo. Les hacemos recapacitar, les pedimos que olviden. Cuando les decimos que un árbol no es un quién, sino un qué, convertimos ese arce en un objeto; ponemos una barrera entre nosotros, nos eximimos de responsabilidad moral y abrimos las puertas al abuso. Decir qué concierte una tierra viva en un conjunto de «recursos naturales». Cuando un arce es «eso» nada nos impide sacar la motosierra. Cuando es «él», nos lo pensamos dos veces. (Kimmerer, 2021 p. 73)

Como se ha analizado en algunos ejemplos anteriores durante el análisis, el 13 % del total de los dibujos presentan elementos animados.



Figura 115. Dibujo infantil. D. Edad no identificada, Saúca, 2020

En esta imagen se observa el animismo en la casa ilustrada. Sáinz (2003), en su estudio, comenta: «el esquema universal que adquiere la casa dentro de la escena dibujada, el valor del rostro, que puede expresar alegría o tristeza, según el sentido que tenga el conjunto representado» (p. 25).

Cabe destacar que, pese a que la mayoría de los elementos animados tienen lugar entre los 6 y los 10 años (en Futuros Rurales), este tipo de representación aparece desde las primeras etapas de la figuración hasta la edad adulta y, por lo tanto, no puede considerarse como un gesto espontáneo y casual —respondiendo a la pregunta del inicio—.

Referencias a la cultura visual de la época

Algo que me inquieta e interesa a partes iguales es la presencia —o ausencia— de referencias de la cultura visual y audiovisual actual en las representaciones gráficas infantiles. En un principio consideraba que, debido a las nuevas tecnologías y el acceso a redes sociales y medios de comunicación desde edades tempranas, no habría apenas diferencia entre las menores habitantes en entornos rurales y las de las ciudades. Como bien indicó Yolanda Domínguez en su libro *Maldito*

estereotipo. Así te manipulan los medios y las imágenes, nos encontramos diariamente expuestas a un sinfín de imágenes que no pasan por ningún filtro:

Consumimos imágenes a todas horas y también las generamos. Hasta nuestros encuentros virtuales con otras personas son por medio de imágenes captadas por una cámara y proyectadas en otra pantalla. [...] pero nadie nos alerta sobre sus efectos. El Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social tuvo a bien incluir advertencias en las cajetillas de tabaco desde 2003 para informar a las personas sobre las consecuencias de su consumo, pero no ha destinado ni un solo euro a campañas que nos adviertan del peligro de las imágenes que vemos. (2021, p. 11)

Estoy de acuerdo con Domínguez (2021) y por ello me sorprende, aún más, la escasa cantidad de estas referencias que encontramos en el archivo que es Futuros Rurales, en el cual no aparece ninguna referencia a la cultura visual y audiovisual del momento.

Arthur D. Efland lleva años estudiando el impacto de la cultura visual en la infancia, y en la recopilación *Arte infantil y cultura visual* (2005) realiza una comparación entre las series televisivas para niños de los años noventa y las de la época de la publicación. Efland (2005) afirma y advierte que antaño estos programas televisivos tenían un fin —o pretendían tenerlo— pedagógico, lúdico y dinámico, mientras que ahora el único fin (enmascarado) es el capital, produciendo productos de uso infantil con los personajes de moda del momento. Esta acción se originó y normalizó cuando la cadena McDonald's incorporó juguetes (en su mayoría de materiales de plástico) como regalo o premio del menú infantil (Happy Meal): «La infancia se ha convertido en un segmento del mercado. Ya no se percibe al niño como una mente en desarrollo, sino como a un consumidor» (Efland, 2005, p. 64).

Por todo ello, me cuesta creer la nula presencia de ningún tipo de estas referencias visuales en la colección de Futuros Rurales. Tuve que observar detenidamente, en varias ocasiones, buscando algún elemento que pudiese pasar desapercibido que hiciera referencia a alguna serie o película animada que yo desconociese, algún jugador de fútbol o equipo escondido en los dibujos en los que las peques se representan jugando con sus amigas, observar con detalle las camisetas estampadas de los personajes, las banderas, o el interior de algunas casas. Pero nada, ni rastro de la cultura visual. Por lo tanto, la conjetura inicial que yo presentaba: «es igual una niña que vive en un pueblo que la que vive en una ciudad porque, a día de hoy, ambas están absortas en las pantallas y en los medios de comunicación» no era cierta, ya que en las ciudades las menores se exponen de manera más directa y, por ende, violenta a la publicidad en las marquesinas de autobuses, comercios y grandes centros comerciales o plazas (como la de Callao en Madrid, que a diferencia de la original plaza de cualquier pueblo, esta es un escaparate comercial). Uno de los estudios más recientes acerca de la influencia de la cultura visual y audiovisual en la infancia, y cómo esta se representa en los dibujos, es el realizado por MuPAI³¹ en 2014 *La influencia de los mdc en la cultura infantil actual*, una investigación llevada a cabo en Madrid capital en una época en la que todavía no predominaban las RRSS como Instagram o TikTok, a las cuales, a día de

³¹ Museo Pedagógico de Arte Infantil.

hoy, tienen acceso la mayoría de personas a partir de 10 años, sin conocer sus consecuencias ni medidas de uso responsable.

¿Cómo es posible que de entre los casi 400 dibujos que forman Futuros Rurales en ninguno haya referencias de esta cultura tan presente en el momento? ¿Quizá sea porque la consigna era demasiado explícita («Dibújate en tu pueblo») sin dar lugar a la libre representación de algún símbolo cultural actual?

Es necesario ayudar a los niños a librarse de los estereotipos, de respuestas obvias y tribales que la tv y el mal ejemplo de los adultos en casa, en la escuela y en la ciudad les han impuesto a sus ojos, ocultando sus deseos o creatividad. Es necesario llevar a los niños a que se atrevan, a que inventen, y entonces surgirán las ideas, las propuestas, las contribuciones. (Tonucci, 2016 p. 61)

Por último, se muestra un gráfico conclusivo con los porcentajes de los elementos —o piezas sueltas gráficas— más representativos en la infancia de los pueblos de Guadalajara. He considerado que por debajo del 10 % no es una cantidad suficiente como para ser referencia, y por ello han sido descartados del siguiente gráfico.

Analizar el mundo que nos rodea y pensar en las consecuencias que este tiene sobre el juego y la infancia.

(Vela, 2019, p. 30)



Figura 116. Porcentaje de elementos

Técnicas

En este apartado se pueden volver a analizar las dinámicas que, en numerosas ocasiones, se siguen en las escuelas cuando de arte o educación artística se trata. La herramienta más empleada son los lápices de madera de colores y, en edades más tempranas, las ceras blandas, aunque mi breve experiencia al trabajar con la infancia a través de talleres de expresión artística me ha permitido observar como las herramientas que más les gustan son —en las edades más tempranas— los rotuladores (por su gran comodidad y pigmentación en el trazo) y las técnicas húmedas (por su gran capacidad de experimentación e invitación al juego y a la investigación). Con este gráfico, doy cuenta de la necesidad de permitir jugar, experimentar, investigar, y conocer técnicas diferentes. Sin embargo, tanto en las escuelas como en las casas se sigue ofreciendo a la infancia las técnicas más simples como son las pinturas de madera, puede que por desconocimiento de otras técnicas y posibilidades, quizá por su fácil accesibilidad o comodidad que supone para las personas adultas en cuanto a limpieza y orden.

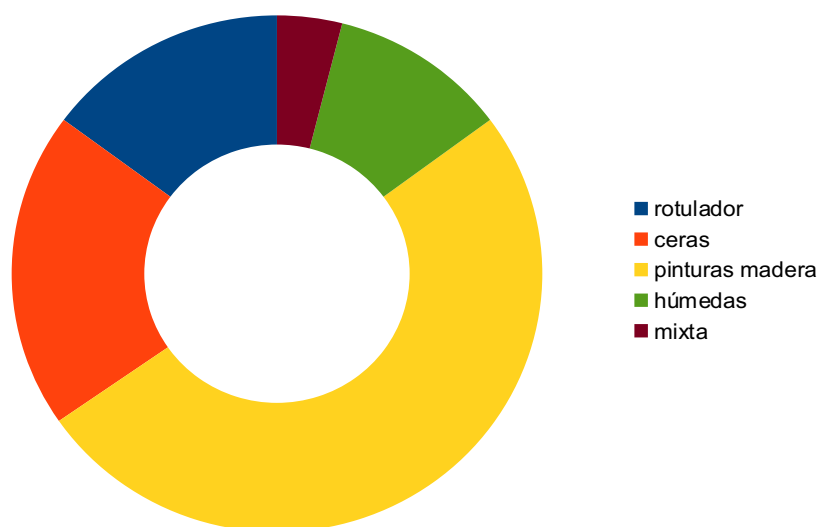


Figura 117. Total de técnicas gráfico-pictóricas empleadas

¿Cómo representa la infancia los castillos?

Cualquier elemento del rico mundo gráfico y visual del pequeño se convierte en un indicio a partir del cual es posible extraer todo lo que se oculta tras ese elemento, que se muestra como prueba palpable de que hay una historia que se puede desentrañar con dotes interpretativas y de imaginación. (Sáinz, 2003, p. 257)

Como se ha visto, en esta primera colección de dibujos, Futuros Rurales, casi la mitad de representaciones gráficas, el 43 %, presentan un castillo o palacio. Desde un inicio me sorprendió recibir tantísimos dibujos con estos edificios monumentales. Lo cual me llevó a las reflexiones ya comentadas. Observaba y analizaba estas representaciones desde la extrañeza, me parecían dibujos dirigidos y estereotipados, me asombraba que esos lugares fuesen los más representativos para la infancia de la provincia. Pero, al observar que en la mayoría de los dibujos las niñas y niños se

autorrepresentaban junto al castillo y, en ocasiones, con accesorios de disfraz (coronas, capas, armas, llamativos colores), comprendí que se trataba de un juego más, y que la infancia estaba representando la admiración que sentía por estos monumentales lugares con gran carga de fantasía que les permitía imaginar otros mundos en los que son protagonistas.

Por todo ello, decidí analizar de manera más exhaustiva los dibujos en los que aparecían castillos (los cuales, en ocasiones, son también interpretados como las catedrales propias de algunos de los territorios debido a sus similitudes reales).

La finalidad de este análisis es conocer si la infancia representa castillos a través de estereotipos comunes —como ocurre con la creación gráfica de flores o casas, ya comentadas— o, por el contrario, conoce y representa de manera más realista el patrimonio de cada territorio.

Antes de comenzar este breve estudio de observación tomé, una vez más, a dos sujetos de diferentes edades, ambas habitantes de la ciudad (donde no hay castillos y probablemente las referencias que de estos tengan sean a través de cuentos, audiovisuales u otros lenguajes indirectamente reales). Bajo la consigna «Dibuja un castillo» (Figura 118 y Figura 119) podemos observar cómo tanto P. como A. parten de la representación estereotipada de un castillo, es decir, figuras geométricas con almenas en su lado superior y símbolos de puertas o ventanas.

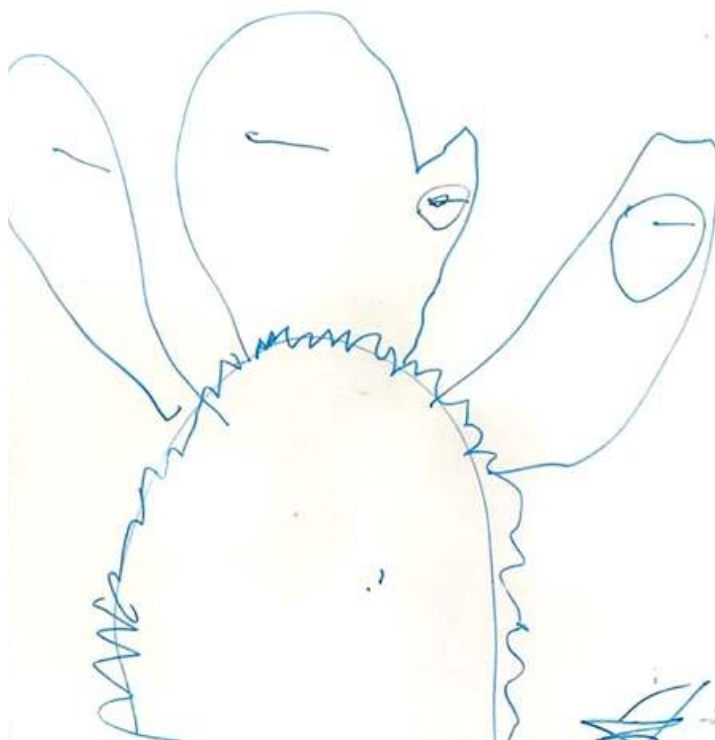


Figura 118. Dibujo infantil. P. 4 años, Guadalajara, 2022

Nota: Puerta rodeada con almenas y tres torres con ventanas, en la parte inferior derecha P. dibujó el foso del castillo (comentado por él mismo).

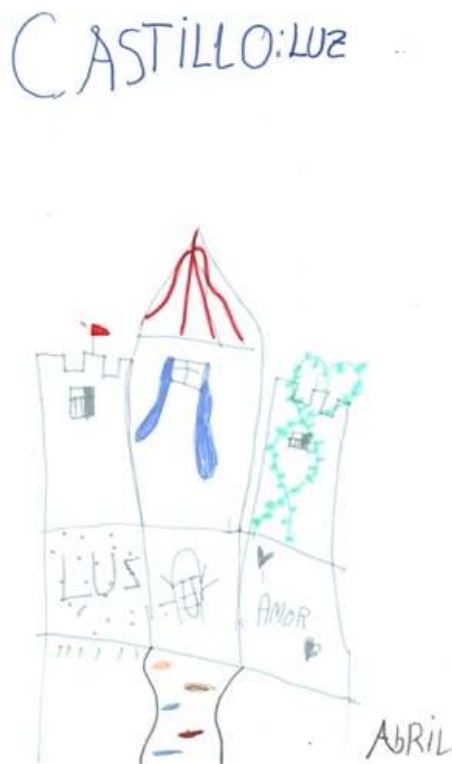


Figura 119. Dibujo infantil. A. 8 años, Guadalajara, 2022

Nota: Torre principal con cúpula en el centro, acompañada de dos torres más pequeñas a cada lado compuestas de almenas en el lado superior. Las tres cuentan con ventanas y ornamentación que se interpreta como: banderas, telas (cortinas), corazones y guirnaldas de luces. Este último elemento decorativo se complementa con mensaje textual: «CASTILLO: LUZ». También aparecen las palabras «Amor» y «Luz», así como la firma de la autora. La representación ha sido realizada con varios colores.

Tras observar estos dos dibujos de diferentes edades y desarrollo gráfico-evolutivo estaba segura de lo que me encontraría en la colección de dibujos de este primer reto: los dibujos presentados se corresponden con el estereotipo de castillo mencionado.

De la colección Futuros Rurales, a simple vista, se observa como a medida que evoluciona la edad, y, por lo general, a partir de la etapa esquemática (7 y 8 años), los dibujos son más figurativos y acercándose al realismo, dibujando detalles más objetivos y menos fantasiosos o coloridos.

En todas las representaciones previas a la etapa esquemática aparecen personajes humanos junto al monumento (lo cual se interpreta como un autorretrato).

En primer lugar, se analizaron los dibujos provenientes de Sigüenza, el territorio con mayor número de dibujos de castillos. La mayor parte de estas representaciones, independientemente de la edad, presenta una puerta con arco de medio punto y varias ventanas, también almenas en su parte superior y, en ocasiones, una o varias torres a los lados, lo cual podría interpretarse como un dibujo dirigido o estereotipado (como se analizaron las imágenes anteriores de P. y A., Figuras 117 y 118).



Figura 120. Dibujo infantil. Autoría desconocida. 5 años, Sigüenza, 2020

Nota: Dibujo compartido en la etapa correspondiente (garabato). Ahora se puede analizar la representación de un castillo con almenas y puerta, acompañado de un personaje humano de gran tamaño (en comparación con el monumento). Sin relación entre imagen real y color.

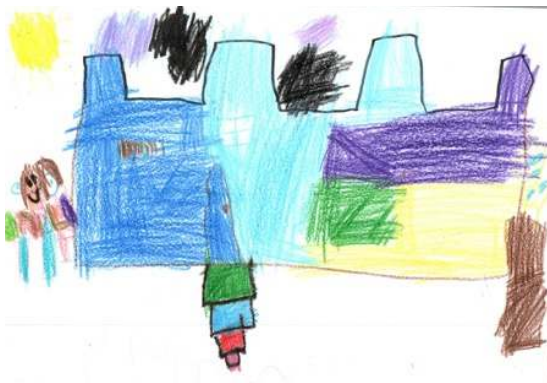


Figura 121. Dibujo infantil. Autoría y edad desconocidas. Sigüenza, 2020



Figura 122. Dibujo infantil. Autoría y edad desconocidas. Sigüenza, 2020



Figura 123. Dibujo infantil. Autoría y edad desconocidas. Sigüenza, 2020



Figura 124. Dibujo infantil. Autoría y edad desconocidas. Sigüenza, 2020



Figura 125. Dibujo infantil. Autoría y edad desconocidas. Sigüenza, 2020



Figura 126. Dibujo infantil. Autoría y edad desconocidas. Sigüenza, 2020

Los dibujos previamente compartidos son una muestra de las representaciones gráficas de Sigüenza de diferentes edades. Muchos de ellos (Figura 121 y Figura 124) presentan escaleras junto a la puerta; Sigüenza es un pueblo medieval con varios monumentos de esta época, con calles estrechas y grandes cuestas, por lo que las escaleras son frecuentes a lo largo del pueblo (e incluso en el interior del castillo para poder subir a las torres) y la fatiga para llegar al castillo — que se encuentra en lo alto del pueblo— está asegurada. La infancia es consciente de esta acción y la representa en sus dibujos como un símbolo clave más.

Las imágenes previamente mostradas, de etapas previas a la esquemática, se relacionan —en un primer golpe de vista— con los estereotipos comunes de un castillo previamente mencionados (almenas y torres). Sin embargo, junto con el detalle de las escaleras, en las representaciones de las primeras edades se observan otros símbolos reales como el número exacto de torres, puertas, banderas, e incluso detalles que permiten diferenciar la silueta de la catedral con la del castillo. Unos símbolos gráficos que comenzaron a desmontar mi afirmación inicial sobre la estereotipación que me encontraría en la representación de estos monumentos.



Figura 127. Dibujo infantil. Autoría desconocida. 8 años, Sigüenza, 2020



Figura 128. Dibujo infantil. Autoría desconocida. 9 años, Sigüenza, 2020

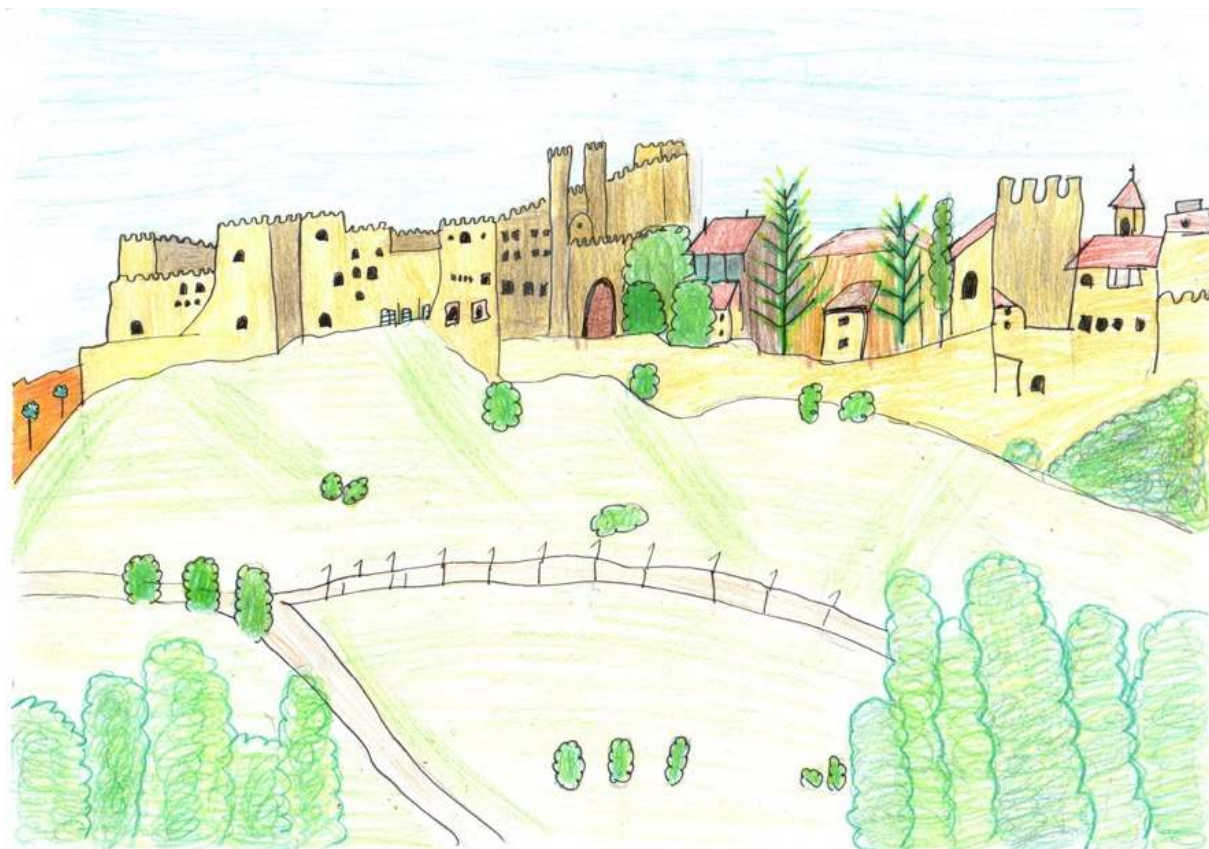


Figura 129. Dibujo infantil. Autoría desconocida. 7 años, Sigüenza, 2020

Nota: Más detalle sobre el castillo, sus torres y, además, sobre la ciudad con la catedral y sus vistas. Una imagen muy similar a una representación más real como puede ser la tomada por una fotografía actual (Figura 130).



Figura 130. El castillo de Sigüenza

Se observa como las similitudes con la realidad cuestionan la realización de los dibujos según estereotipos de creación gráfica y afirman el conocimiento que la infancia, desde bien pequeña, tiene del entorno y territorio que habita, reconociendo y representando las características más exactas de cada rincón, e incluso una sensación física y corporal (como en el caso de las escaleras).

Otro de los edificios más representados de este pueblo, Sigüenza, es la catedral de Santa María, la cual en edades tempranas se puede confundir con un castillo, puesto que las siluetas de ambos monumentos son muy similares: presentan almenas en su parte superior, dos torres y una puerta de medio arco. En edades tempranas ambos monumentos se diferencian gracias al grado de detalle característico en cada etapa del desarrollo gráfico-plástico. Un ejemplo de esto se observa en las puertas y ventanas de la catedral compuestas por vidrieras de colores (Figura 131).



Figura 131. Dibujos infantiles. Ambas 8 años y autoría desconocida. Sigüenza, 2020

Nota: Representaciones de la catedral de Santa María, de estilo románico y gótico, que cuenta con dos torres y almenas en su fachada principal (las cuales, en un inicio, se unían a la muralla que rodeaba la ciudad).



**Figura 132. Dibujo infantil. Autoría desconocida.
10 años, Sigüenza, 2020**

Nota: Catedral con detalles.



Figura 133. Dibujo infantil. Autoría desconocida. 11 años, Sigüenza, 2020

Nota: Sobre lienzo. Representación del pueblo en la que aparece el castillo y la catedral.

Otro de los castillos más frecuentes en la colección de Futuros Rurales es el perteneciente al pueblo de Jadraque. El monumento de este territorio es conocido como el castillo del Cid, una fortaleza residencial del siglo XV que a día de hoy se destina a visitas guiadas y estudios arqueológicos, y gracias a estos últimos se conocen los orígenes islámicos del monumento en concreto y del territorio en general. Al igual que la muestra anterior (Sigüenza), el castillo del Cid presenta altos muros con almenas y varias torres que no sobresalen del muro, una descripción que, una vez más, se corresponde con los estereotipos gráficos propios de un castillo.



Figura 134. El castillo de Jadraque

A continuación, se muestran y comparten las representaciones gráfico-plásticas de este castillo (Figura 134) con la finalidad de observar cuán estereotipados están dichos dibujos realizados por las personas habitantes y estudiantes más jóvenes de Jadraque y sus pedanías.



Figura 135. Dibujo infantil. Autoría desconocida. 5 años, Jadraque, 2020

Nota: Castillo sobre lo alto de un elemento rosa, que se interpreta como la colina donde se sitúa el castillo del Cid, la cual se observa en la Figura 133, de una iconografía más semejante a la realidad.

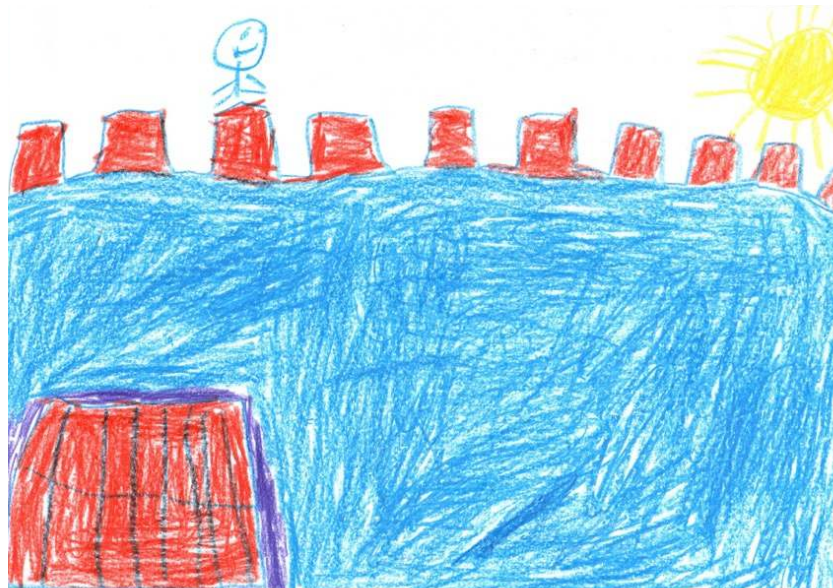


Figura 136. Dibujo infantil. Autoría desconocida. 5 años, Jadraque, 2020

En los ejemplos anteriores, ambos de la misma edad, se observa el estereotipo de creación gráfica de un castillo ya analizado, es decir, edificio con almenas y puerta o ventana. Entre las características propias del dibujo infantil se percibe y afianza la independencia entre realidad y color, propia de representaciones realizadas por personas menores a los 7 años de edad (una característica que también se observa en las muestras de castillos pertenecientes a Sigüenza).

De las etapas del dibujo infantil previas a la esquemática (7 y 8 años), y esta incluida, apenas hay representaciones del castillo de Jadraque. Este aparece en la etapa del comienzo del realismo, en concreto a partir de los 10 años.



Figura 137. Dibujo infantil. A. 10 años, Jadraque, 2020



Figura 138. Dibujo infantil. I. 11 años, Jadraque, 2020



Figura 139. Dibujo infantil. Y. 11 años, Jadraque, 2020

Las tres imágenes previas, de edades muy cercanas entre sí, han representado el entorno vegetal que rodea el castillo, también el camino o sendero que lleva hasta la puerta del mismo. Además, se aprecia el deseo de comunicación con la persona espectadora, característica propia de la etapa, ya sea a través del lenguaje escrito o el corporal en la representación de los personajes (autorretratos).

Tras esta breve muestra y análisis de los castillos que representan el castillo de Jadraque, se podría afirmar que todos ellos cuentan con los estereotipos ya nombrados y esperados (almenas, torres, banderas, entre otros), pero también se afirma el conocimiento que la infancia tiene de su patrimonio ya que, desde la edad más temprana de la que se tienen dibujos de este castillo, este se ha plasmado sobre la montaña o colina que lo sostiene. Dicho tal, me cuestiono, nuevamente, si los dibujos serán estereotipados o si la infancia de este pueblo ha dibujado lo que conoce y tal y como lo conoce sin seguir ningún tipo de patrón, directriz o estereotipo.

Con la finalidad de responder a mi propio cuestionamiento anterior, se continúa con la muestra y análisis de los castillos de nuestra provincia. Esta vez viajamos a la comarca con más castillos de Guadalajara, la Sierra Norte, y nos situamos en Atienza. Un pueblo medieval cuyo monumento más representativo también es su castillo, situado sobre un promontorio rocoso, presente desde las sociedades celtíberas y más adelante en las árabes y las cristianas. Este castillo, a día de hoy, cuenta con un robusto muro de piedra y una torre de homenaje y vigilancia (la cual se puede visitar). No presenta, por lo tanto, las cualidades propias de un castillo estereotipado como son las almenas o las grandes puertas, banderas y altas torres. Analizar los dibujos provenientes de este pueblo cuestionaría —e incluso podría afirmar— si la creación gráfica infantil presente está basada en estereotipos artísticos frente a los propios conocimientos y experiencias personales con el entorno.

Más de la mitad de dibujos provenientes de Atienza, el 56 %, se componen de un castillo. Las representaciones gráficas de la colección provenientes de este territorio representan, independientemente de la edad, su monumento más emblemático de manera fiel a su realidad: sin almenas, sobre una superficie elevada y rocosa, y con una única torre en uno de los laterales.

No obstante, y en contraposición a lo anunciado, encontramos dos dibujos que han seguido los estereotipos gráficos de un castillo y han representado en él almenas, ventanas y puerta (Figuras 140 y 141).



Figura 140. El castillo de Atienza



Figura 140. Dibujo infantil.
L. 8 años, Atienza, 2020

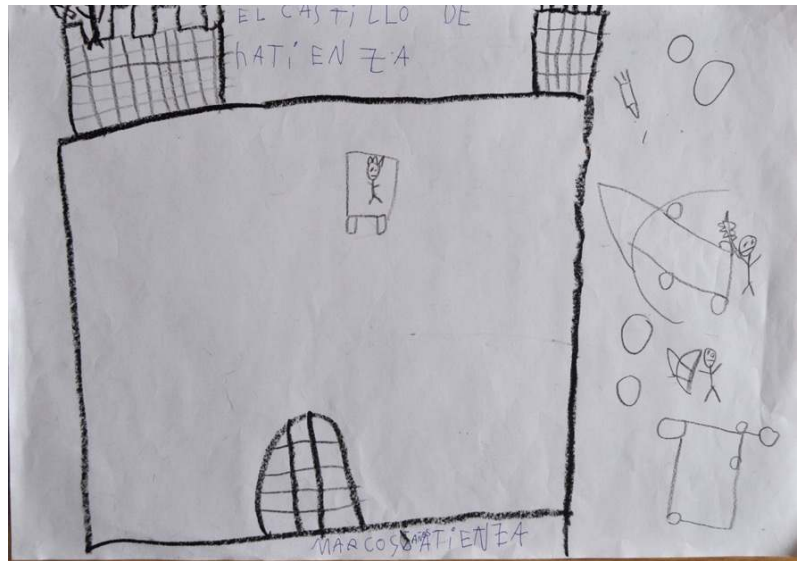


Figura 141. Dibujo infantil. M. 5 años, Atienza, 2020



Figura 141. Dibujo infantil. P. Edad desconocida, Atienza, 2020

Nota: Pese a la limitada perspectiva del espacio que en esta etapa del desarrollo gráfico-plástico se tiene (preesquemática), en este dibujo se observa el énfasis por representar el pueblo a través de sus emblemáticos monumentos con el castillo y su torre con bandera en la parte superior del papel, ya que el castillo se encuentra a mayor altura que el resto de edificaciones del territorio.



Figura 143. Dibujo infantil. I. 5 años, Atienza, 2020



Figura 144. Dibujo infantil. J. 7 años, Atienza, 2020



Figura 142. Dibujo infantil. M. 8 años, Atienza, 2020

Nota: El dibujo presenta referencias cinematográficas posiblemente vinculadas al *trono de hierro* (mancha negra en la parte superior del castillo), la reina abajo y la princesa arriba. Investigando la posible procedencia de esta representación me topé con una serie televisiva de la plataforma Amazon. Esta serie trata sobre el Cid (personaje que estuvo presente en Atienza), y uno de los personajes del audiovisual es la reina Sacha, cuya vestimenta es muy similar a la representada en este dibujo.



Figura 143. Dibujo infantil. R. 8 años, Atienza, 2020

Nota: De este dibujo destaca la representación de la superficie rocosa y el muro de piedras sobre el que se levanta la torre, así como la intención representativa de la autora con irregulares y orgánicos trazos de lapicero. Gesto gráfico que se repite en edades posteriores en este pueblo.



Figura 144. Dibujo infantil. S. 8 años, Atienza, 2020



Figura 145. Dibujo infantil. A. 9 años, Atienza, 2020



Figura 146. Dibujo infantil. E. 10 años, Atienza, 2020



Figura 147. Dibujo infantil. D. 10 años, Atienza, 2020

Las Figuras 144-146 se componen del castillo y, frente a él, una ermita sobre un cerro, que se corresponde con la ermita de Nuestra Señora de la Estrella, situada a 4 km del pueblo. Monumento religioso, cuya virgen es la patrona del territorio, se observa sobre su cima desde diferentes puntos geográficos como el castillo o la iglesia que está a sus pies: Santa María del Rey (la ubicación acoge el cementerio del territorio, representado en el último dibujo mostrado, Figura 147, en la que se observa la representación de una cruz en su lado inferior izquierdo). Pese a que Atienza cuenta con varios monumentos medievales muy emblemáticos y característicos de la zona, esta ermita, pese a su lejanía, sorprende a la infancia, quizá, por albergar a su patrona o, quizá, por celebrarse la Caballada de Atienza, fiesta declarada como interés turístico nacional y considerada una de las celebraciones más antiguas de España.

Resulta curioso como los tres últimos dibujos presentan una escena muy similar mostrando, en el caso de los dos últimos, incluso, las formaciones geográficas de la montaña que alberga la ermita. Al observar la correspondencia de las edades de las personas autoras, es muy probable que hayan sido realizados por el factor de imitación en el mismo espacio y tiempo (en el aula).

Añadir que Atienza fue el primer pueblo que acogió e inauguró la exposición de los dibujos presentados a este primer certamen de Futuros Rurales.

Otro de los lugares que presentan un castillo y así se puede percibir en la colección de Futuros Rurales es Pelegrina, una pedanía de Sigüenza con 15 habitantes (INE 2017) en la que habita una única niña. En su dibujo se observa la representación de un castillo cuyos símbolos gráficos se corresponden con la realidad. El castillo de Pelegrina, al igual que los anteriores mostrados, se sitúa en lo alto de un cerro desde donde se divisa el pueblo, construido en piedra y actualmente en estado de ruinas pero, pese a ello, de él aún se pueden contemplar varias torres cilíndricas con ventanas o puertas de acceso. Este castillo no presenta almenas en su parte superior y está rodeado de la vegetación propia del valle del río Dulce, un gran atractivo para turistas, senderistas y amantes de la naturaleza. Todo ello ha sido representado gráficamente y fielmente en el dibujo de L. (Figura 148).



Figura 148. Dibujo infantil. L. Edad desconocida, Pelegrina, 2020



Figura 149. El castillo de Pelegrina

Con el mismo número de habitantes que Pelegrina y siendo también pedanía de Sigüenza, nos encontramos con Riba de Santiuste, desde donde recibimos un dibujo cuyo autor quiso componer con un castillo y un personaje humano bajo un arcoíris y un cielo estrellado. Este emblemático castillo se sitúa en lo alto de una colina, esta vez con un complicado acceso debido a las formaciones rocosas que lo rodean. El castillo, restaurado recientemente y muy bien conservado, fue construido en piedra (sillar) y cuenta con varios torreones y una muralla almenada que se extiende a lo largo del terreno aprovechando sus accidentes y formaciones rocosas (castillo rocoso). Estas descripciones se aprecian con facilidad en el dibujo realizado por uno de los pocos niños que aún habitan en Riba de Santiuste.



Figura 150. Dibujo infantil. D. Edad desconocida, Riba de Santiuste, 2020



Figura 151. Castillo de Riba de Santiuste

Tras este breve pero más exhaustivo estudio sobre algunos de los dibujos que representan los castillos de la provincia de Guadalajara, **puedo afirmar que la infancia ha dibujado desde lo que conoce de su entorno y lo ha realizado, desde las primeras etapas, de una manera fiel a la realidad. Conoce, por lo tanto, cómo es el patrimonio natural, vegetal y cultural que les rodea y con el que habitan, dejando de lado —en la mayor parte de los casos— los patrones, copias, estereotipos gráficos y repeticiones por los que se conocen elementos y monumentos tan ligados a la imaginación y fantasía infantil como pueden ser los castillos o palacios.**

Tras este estudio, sentí la necesidad de observar también los pocos dibujos en los que se habían representado huertos o mapas con el fin de saber cómo la infancia representa estos lugares, si se alejan o no de sus realidades, si conocen, una vez más, su entorno o dibujan a partir de prototipos y estereotipos gráficos.

¿Cómo representa la infancia los huertos y campos de cultivo?

La escasa representación de estos vitales oficios y lugares resulta sorprendente. Apenas hay símbolos pertenecientes a la agricultura y menos aún a la ganadería, cuando ambas son profesiones muy comunes y habituales en la comarca de la Sierra Norte de Guadalajara, de donde provienen la mayor parte de dibujos de la colección Futuros Rurales. De entre las escasas alegorías a estos oficios aparecen tractores o pequeños campos de cultivo.



Figura 152. Dibujo infantil. R. 6 años, Villanueva de Argecilla, 2020



Figura 153. Dibujo infantil. L. 10 años, Jadraque, 2020

Ambos dibujos muestran un tractor; en el caso del primero (Figura 152), el autor confesó en una comunicación personal e informal: «de mayor quiero ser tractorista». En el caso del segundo dibujo (Figura 153), el vehículo queda relegado a un segundo plano, formando parte de una cartografía con varias imágenes y deseos que componen la obra.



Figura 154. Dibujo infantil. N. 8 años, Sigüenza, 2020

Nota: Dibujo ya compartido y comentado anteriormente. En él se aprecia la representación a través de líneas verticales ordenadas, como se dispone en primavera un campo de trigo verde.



Figura 155. Dibujo infantil. O. Edad desconocida, Sigüenza, 2020

Nota: En el dibujo se aprecia junto a algunas casas un campo de girasoles. Una imagen muy común en verano que se observa desde la mayor parte de carreteras de la provincia.

¿Cómo representa la infancia los mapas?

Otra de las composiciones más atractivas de la colección han sido los mapas. Al observarlos me preguntaba si se correspondían con la realidad, puesto que muchos de ellos mostraban sus lugares de interés. Estas composiciones aparecen, generalmente, a partir de la etapa esquemática y el comienzo del realismo. Sin embargo, la primera representación disponible pertenece a la edad de 6 años (Figura 156).



Figura 156. Dibujo infantil. N. 6 años, Jadraque, 2020

La imagen anterior muestra un núcleo urbano compuesto por casas y edificios alrededor de una plaza de toros; en la parte superior derecha se sitúa el castillo. El autor es consciente de la lejanía y altura en la que se encuentra el castillo del Cid en relación con el resto de elementos urbanos, y así lo muestra en su creación gráfica.



Figura 157. Dibujo infantil. V. 7 años, Jadraque, 2020



Figura 158. Dibujo infantil. A. 10 años, Jadraque, 2020

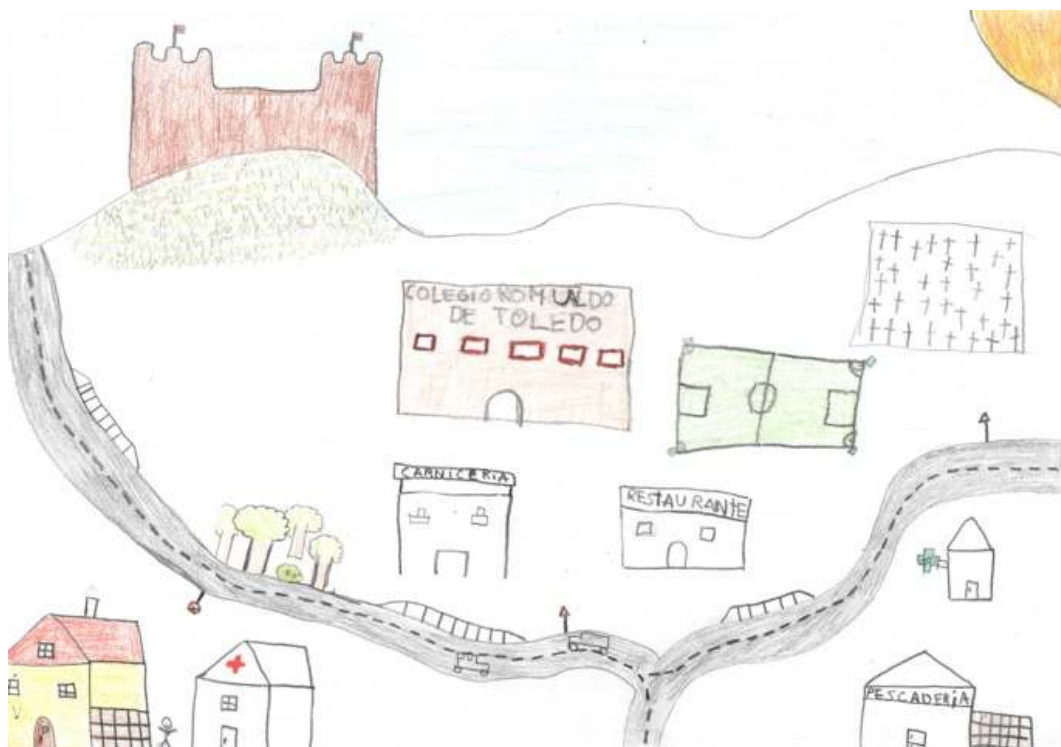


Figura 159. Dibujo infantil. J. 10 años, Jadraque, 2020

Estas tres últimas imágenes compartidas provienen del mismo pueblo y muestran escenas muy similares. En todas ellas aparece el castillo, la plaza de toros, varios edificios y vegetación. Dos de ellas (Figura 157 y Figura 159) muestran el cementerio y el colegio.

Además, todas ellas se apoyan del lenguaje escrito para aclarar y enfatizar los elementos representados.

2.5. Valoración final

LA PROVINCIA DE GUADALAJARA VISTA POR Y DESDE LA INFANCIA

Por último, a modo de valoración final, muestro la recomposición del mapa provincial de Guadalajara realizado a través de los diferentes *punctums*³² de algunos de los dibujos infantiles, con la finalidad de «pasar de la lectura a la comprensión de las imágenes. Como dice José Jiménez en su libro *Teoría del arte*, la imagen es ante todo una forma simbólica de conocimiento» (Acaso, 2011, p. 47).

Para ello, me he inspirado en la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 2011) y en el concepto de *modernidad líquida* (Bauman, 2013). La sociedad actual está en constante cambio y movimiento, es una *sociedad hiperrápida* (Lipovetsky, 2006) que necesita contraponerse y encontrar el equilibrio con unos modos de hacer lentos asociados a lo rural, una sociedad compleja y diversa donde el arte, en este caso la imagen o lenguaje visual, puede actuar como solución de múltiples respuestas o interpretaciones, ofreciendo nuevos lenguajes y formatos y nuevas imágenes que construyan otros imaginarios colectivos y culturas.

³² Concepto acuñado por Barthes (1995), hace referencia al elemento detonante de la imagen que consigue llamar la atención de la persona espectadora. En palabras del propio Barthes (1995, p. 63): «una punzada que atraviesa el corazón del receptor al ver una imagen que remite a personas, memorias o emociones».



Figura 160. Futuros Rurales: representación gráfica infantil de la provincia de Guadalajara

El posmodernismo parte de una postura crítica con la realidad, y de ahí surge esa deconstrucción (Derrida), como técnica de construcción de la realidad.
(Moreno y Nure, 2005, p. 102)

Por lo tanto, a través de un proceso deconstructivo, primero realicé un detallado análisis semiótico-evolutivo por elementos gráficos para, después, descomponer los dibujos y con ellos su individualidad —metafóricamente hablando— y dar lugar a un lenguaje plural y común, a un mapa sin fronteras donde se defiende la pluralidad y la diversidad de interpretaciones y representaciones.

En próximos capítulos veremos cómo evoluciona esta práctica conceptual, obteniendo y analizando más dibujos y, después, llevando los dibujos individuales a grandes mapas plurales que son pintados colectivamente interviniendo en los muros de los colegios.

Además, con esta imagen (Figura 160) se pretende realizar postales físicas para poder entregar a los colegios, asociaciones, familias, y personas participantes e involucradas en la presente investigación una vez que esta concluya.

«No quiero decir que crea que toda observación es una extracción, pero sí que la elaboración de la observación puede serlo, así como cualquier forma de registro, que prioriza obtener algo sin devolver algo» (Boserman, 2022, p. 68).

2.6. Conclusiones

Este primer reto de la presente tesis doctoral sirvió como medio para dar cuenta de la necesidad de, por un lado, ofrecer y establecer nuevas prácticas y experiencias artísticas en nuestras escuelas. En concreto, como es el caso, en las escuelas rurales, las cuales presentan un medio y un entorno óptimo, accesible y estimulante para poder llevar a cabo experiencias y proyectos educativos a través del arte como herramienta transversal y social.

Por otro lado, gracias a esta primera investigación y su análisis he comprendido cómo es ese imaginario colectivo infantil que se tiene de nuestros pueblos, así como de qué zonas se habla y cuáles aún están silenciadas debido a su difícil acceso. Es por ello que la investigación continúa con otros retos, tratando de encontrar nuevos espacios, narraciones, personas, formatos e imaginarios.

A lo largo de la investigación me he planteado en numerosas ocasiones la necesidad de realizar otro estudio que pueda analizar la representación gráfica infantil de la ciudad. La primera vez que sentí esta inquietud fue al percibir la gran cantidad de dibujos donde priman las representaciones de castillos y palacios, y también alguna plaza de toros como símbolos de representación e identidad de nuestros pueblos. Tuve un debate interno con esta cuestión, pues me costaba comprender que las niñas se identificasen con estos espacios y los sintiesen como los lugares más especiales y emocionales de sus pueblos. Supongo que, desde un punto de vista urbano y romántico, antes de lanzar el certamen esperaba recibir idílicas representaciones de niñas jugando en el río, en la piscina, con las bicicletas, o en las eras u otros lugares frecuentados por la infancia (sobre todo en verano cuando más habitan y conviven en los pueblos). Sobre todo basándome en mi experiencia personal tras pasar periodos de vacaciones escolares en diferentes pueblos de la provincia y ver que, efectivamente, esos son los lugares, los espacios y los pasatiempos más interesantes para la infancia y donde más tiempo invierten —al menos durante los veranos cuando la climatología lo permite—.

Este hecho me hizo reflexionar acerca de la posibilidad de que estos dibujos se hubieran realizado bajo la dirección y juicio adulto, ya que se trata de dibujos que representan lo que se considera más importante (y turístico) de los pueblos: los castillos, los palacios, las estatuas, el camino más recorrido, etc.; lugares probablemente impersonales, por lo general, para la infancia.

Tras realizar una autoevaluación, me responsabilicé de no haber dejado claros los objetivos y consignas del certamen.

Aun así, debo destacar cómo en algunos de los dibujos las niñas se habían autorrepresentado en lo alto de las torres y, en ocasiones, como ya he descrito anteriormente, aparecían disfrazadas de princesa (únicamente se observa esta referencia en femenino, dando lugar a estereotipos y roles

de género). Estos dibujos no dejan de ser un ejemplo de la poderosa imaginación de la infancia, ese «vivir en un cuento» al que estaban jugando a través del dibujo.

Casi un año más tarde (2021), me ofrecieron una beca de la Diputación de Guadalajara (reto 2 del presente estudio), gracias a la cual recibí numerosos dibujos de la mayoría de los pueblos de la provincia de Guadalajara. Esta vez establecí unas pautas concretas a las personas adultas encargadas de coordinar el envío de dibujos: «En el caso de que el o la peque quiera participar, resulta sumamente importante que la mirada de la persona adulta quede de lado y no emita ningún juicio de valor. Que dibujen lo que quieran, como si dibujan una ballena en un río de la Alcarria».

Este mensaje formulado con un lenguaje claro, informal, directo y cercano surtió su efecto. Como explicaré en el siguiente apartado descendió drásticamente la representación de palacios, castillos y banderas. En la mayoría de estos dibujos se aprecian gran variedad de colores, personajes y animales. Creo que, para que esto sucediera así, también fue clave la característica de no ser un concurso o certamen que fomentase la competición, simplemente era: «una invitación a participar en la investigación donando uno o varios dibujos de sus pueblos».

3. Reto 2. Futuros Rurales II

Cada año, la Diputación Provincial de Guadalajara concede tres becas de investigación para jóvenes menores de 30 años. Cuando se publicó la convocatoria del año 2021, solicité esta beca con la finalidad de continuar con mi estudio de Futuros Rurales, tratando de obtener dibujos infantiles de otras zonas de la provincia y aprendiendo de los errores que cometí en el primer reto para no repetir esos patrones y que la investigación pudiese dar nuevos frutos.

Por ello, he de añadir que este campo de estudio de la presente investigación (reto 2: Futuros Rurales II) formará parte de las publicaciones de la Biblioteca de Investigadores de la Diputación de Guadalajara. Para poder completar y comprender la propia narración de esta tesis doctoral, considero esencial incluir detalladamente este segundo reto, con su análisis y lo que me supuso a nivel personal y académico.

Como ya he mencionado, este estudio surge de la preocupación y necesidad de completar mi colección de dibujos infantiles de la mayor parte de la provincia posible, para llegar a zonas y pueblos a los que, con el reto anterior, no conseguí acceder. Por lo tanto, el objetivo, una vez más, consiste en generar una gran cartografía o mapeo realizado y narrado por la expresión plástica infantil que recorra y vincule entre sí todo el territorio de Guadalajara. Además, quería comprobar si las características por edades y etapas de desarrollo propias del dibujo infantil coincidían en este segundo estudio y, con ello, afianzar las teorías estudiadas previamente.

3.1. Diseño de acción

Además de los ya mencionados, los objetivos principales de este reto de la investigación son el fomento de nuestra cultura y el desarrollo rural a partir de la mirada y representación gráfica infantil.

Como objetivos específicos se encuentran:

- Averiguar desde un aspecto gráfico cuáles son las ideas y concepciones que presenta la población más joven del entorno rural que habitan o frecuentan.
- Generar una nueva colección de imágenes colectiva y de participación voluntaria que muestre la mirada que la infancia tiene de los pueblos de nuestra provincia.
- Ofrecer a las niñas un espacio propio y común donde poder compartir sus visiones, alegrías y preocupaciones del lugar donde habitan, así como un espacio donde compartir también su creación gráfico-plástica.
- Comunicar y compartir con la sociedad, a través de la publicación del presente estudio de caso, los resultados obtenidos tras el análisis.

Entre los objetivos generales se plantean:

- Generar sentimiento de pertenencia e identidad rural.
- Generar un diálogo entre las diferentes representaciones infantiles.
- Generar un diálogo gráfico y metafórico entre los diferentes territorios.
- Colaborar con centros educativos e instituciones de nuestros entornos rurales.
- Escuchar de manera activa a la infancia: conocer nuestros pueblos bajo la mirada de sus habitantes más pequeñas.
- Visibilizar los modos de hacer tradicionales.
- Desarrollar y estimular habilidades artísticas.
- Valorar el dibujo infantil como medio de comunicación.
- Estimular la observación y escucha activa del entorno.

3.2. Procedimiento

La beca para realizar este estudio fue concedida en pleno verano, en julio, por lo que podrían suceder dos reacciones a la invitación para participar enviando los dibujos: por un lado, tenía a mi favor que muchas de las menores estarían disfrutando de las vacaciones escolares de verano en sus pueblos y me resultaría más accesible poder llegar a ellas y a sus creaciones pictóricas, pero, por otro lado, esa accesibilidad resultó muy compleja y en ocasiones imposible pues, efectivamente, había muchas más familias en los pueblos pero estas estaban disfrutando de sus vacaciones

y no tenían interés en ningún tipo de estudio que supusiese un «trabajo extra» para sus peques. Además, las estancias en los pueblos durante el verano son muy intermitentes, ya que, a día de hoy, la mayor parte de las familias de la provincia viajan en verano a zonas de costa u otros lugares.

Una vez más resultó muy complejo acceder a ciertos lugares y comunidades. Para alcanzar el mayor número de participantes, diseñé un cartel y una carta que compartí en RRSS y envié por *e-mail* a los 285 ayuntamientos de la provincia de Guadalajara, así como a Casas de Cultura y asociaciones locales de cada territorio y, más adelante, al inicio del curso, a todos los centros escolares de los territorios rurales de la provincia. Muchas personas respondieron gratamente, e incluso me propusieron realizar diversos talleres o encuentros donde las niñas pudiesen realizar sus dibujos.

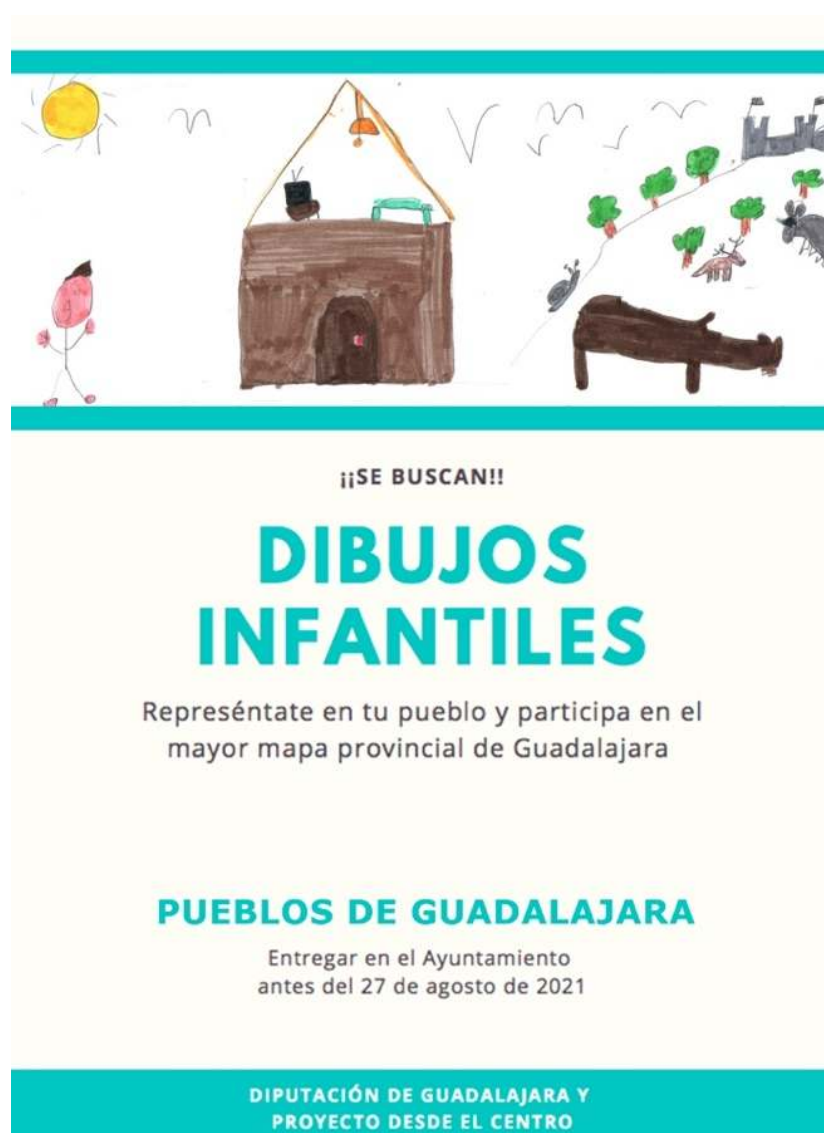


Figura 161. Cartel informativo de Futuros Rurales II

Nota: Ejemplo de cartel general informativo enviado a todos los ayuntamientos y colegios de los territorios rurales de la provincia de Guadalajara. La imagen utilizada pertenece a la primera colección (Figura 81).

Algunos ayuntamientos e instituciones (quienes así lo requirieron) recibieron su cartel y carta informativa personalizada (con el nombre del pueblo concreto, fecha y lugar donde entregar los dibujos). En algunos casos, como escuelas o centros culturales, se ofrecieron diferentes estrategias para llevar a cabo talleres de arte infantil con la finalidad de acompañar –bajo mi consigna de libertad en el proceso– la creación y ejecución de las representaciones gráficas y poder así obtener dichos dibujos o muestras de investigación. Todos los dibujos, al igual que en el reto 1: Futuros Rurales, fueron entregados con el consentimiento informado de protección de datos del menor firmado por parte de las familias o tutoras legales de las menores (modelo disponible en los Anexos).

A la hora de registrar, clasificar y analizar cada dibujo recibido, llevé a cabo el mismo procedimiento y metodología basados en la descomposición y la teoría de las piezas sueltas que en el anterior reto. Primero de manera rudimentaria, con bolígrafo y anotaciones de lo observado, y más adelante transcrito de manera digital para poder obtener con mayor facilidad y fiabilidad los porcentajes exactos de cada elemento, grupo y edad.



Figura 162. Análisis semiótico de los dibujos de Futuros Rurales II

3.3. Análisis e interpretación de los dibujos infantiles

3.3.1. Etapa del garabato

En la recolección, al igual que en la anterior, apenas se obtuvieron dibujos provenientes de **menores de 3 años** (1 % del total de la muestra). Los trazados de los dibujos de esta edad (de 1 a 3 años) forman parte del desarrollo motor y visual de cualquier ser humano, en cualquier contexto cultural o punto geográfico (teoría de la formulación de Arno Stern, 2016). Son, simplemente, expresiones gráfico-motrices, trayectorias óculo-manuales.

Menores de 3 años



Figura 163. Dibujo infantil. V. 1 año, Navas de Jadraque, 2021

En la imagen superior mostrada (Figura 163) se observa un dibujo correspondiente a la etapa del garabato no controlado, en concreto a los trazados denominados *barridos* (Lurçat, 1994); son los primeros trazados y siguen la trayectoria del movimiento del brazo en zigzag.

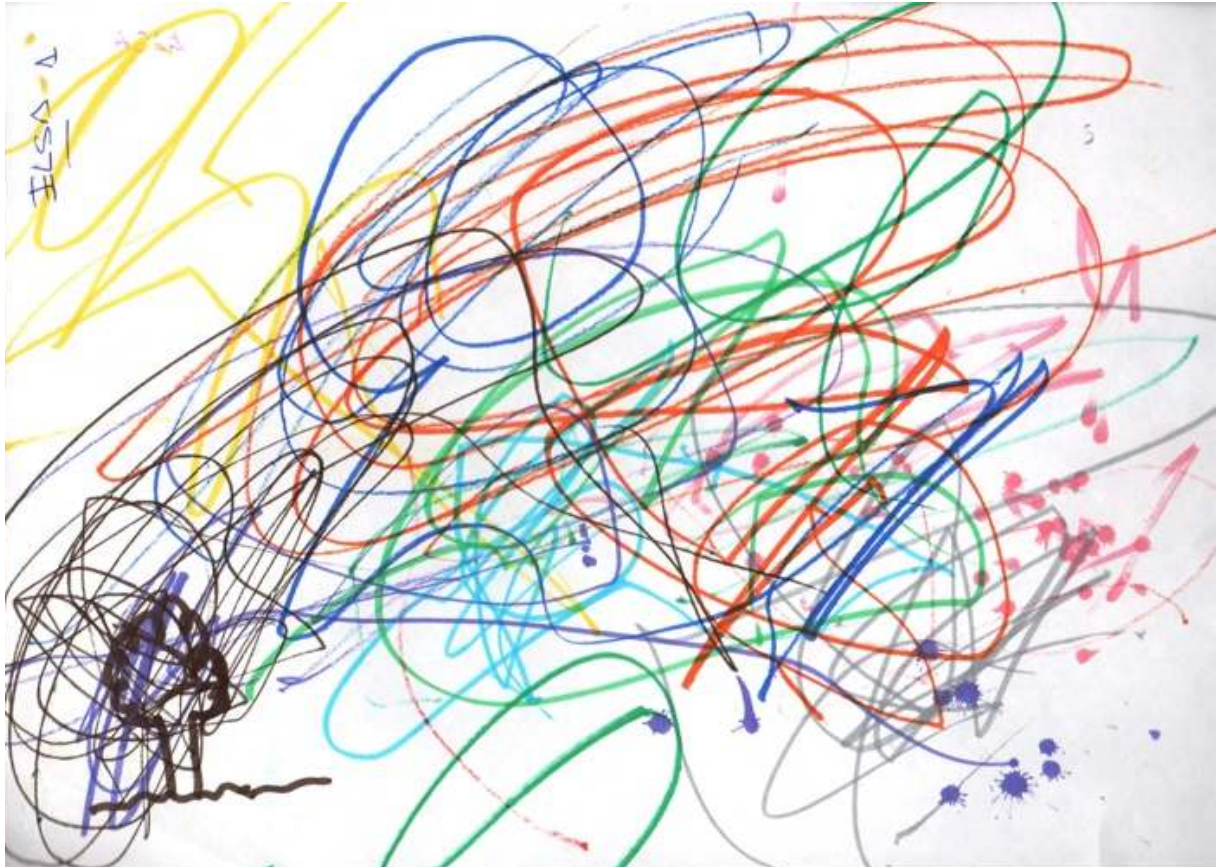


Figura 164. Dibujo infantil. E. 3 años, Navas de Jadraque, 2021

Esta imagen (Figura 164) se corresponde con la etapa del garabato controlado, en concreto a los trazados continuos de tipo *cicloides* (Sáinz, 2003), etapa que, como expliqué en el reto 1: Futuros Rurales I³³, aparece, por lo general, a partir de los dos años y medio cuando el desarrollo motriz es capaz de desplazar el codo haciendo movimientos circulares mientras sostiene el lapicero o herramienta, realizando grafismos que dispondrían cuerpo y mente a la preescritura (Sáinz, 2003).

Cabe destacar en este dibujo infantil (Figura 164) la apreciación de una intervención adulta: representación de un árbol en el extremo del folio inferior izquierdo. Gesto que indica no haber tenido en cuenta las indicaciones marcadas en la invitación a participar en el presente estudio: evitar juicios de valor por parte de las personas adultas y dejar que los niños y niñas dibujen de manera libre y espontánea. Esta postura demuestra que uno de los primeros objetivos de esta investigación no será alcanzado, pues el dibujo y el proceso de creación infantil no han sido respetados.

³³ De ahora en adelante, realizaré numerosas referencias al anterior estudio, el cual nombraré como FR I.

3.3.2. Etapa de la figuración

3 años

La etapa de 3 años cuenta con una óptima muestra (11 %), siendo una de las más acogidas, mientras que de la etapa de 4 años apenas hay representación gráfica suficiente para poder llevar a cabo una revisión adecuada (4 % del total). En el caso de esta colección, Futuros Rurales II, y pese a la escasa muestra de dibujos recibida de estas edades, se observa con claridad la evolución de los grafismos, diferenciando desde los soles de Rhoda Kellogg (1969) a los renacuajos e ideogramas.



Figuras 165, 166. Dibujos infantiles. Izquierda: G. 3 años, Navas de Jadraque, 2021. Centro: E. 3 años, Navas de Jadraque 2021. Derecha: L. 4 años, Yebes, 2021

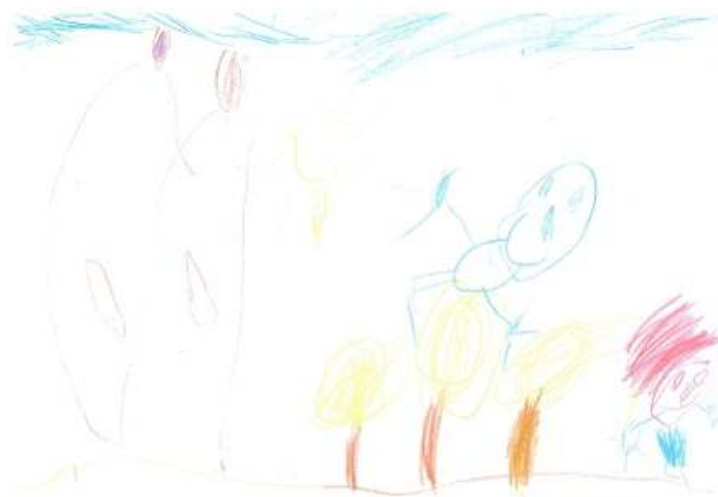


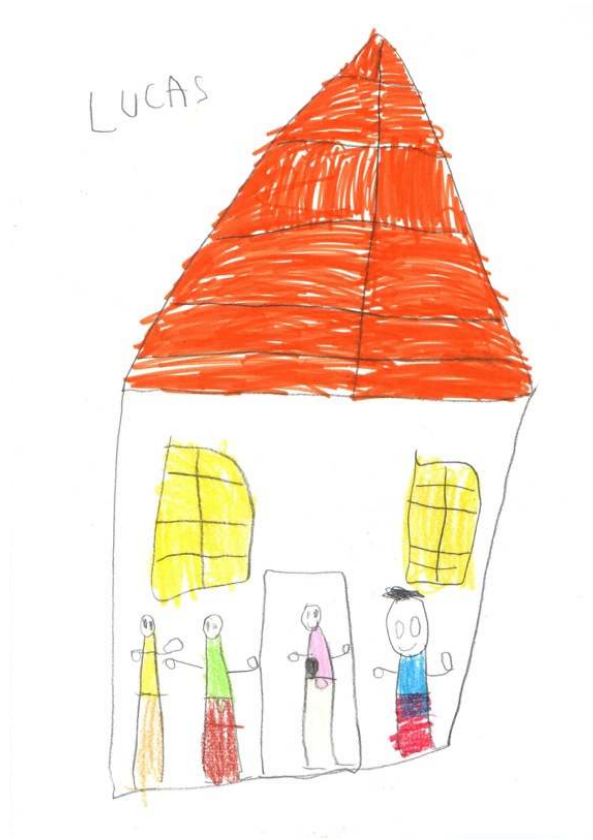
Figura 167. L. 4 años, Yebes, 2021

En las imágenes anteriores se aprecia la evolución y progresión en cuanto a edad-figuración, desde los garabatos controlados de las dos primeras figuras a la creación de las primeras representaciones de la figura humana (Figuras 165-170), conocidas como *renacuajos* (Lowenfeld y Brittain, 2008).

3.3.3. Etapa preesquemática

5 años

En los dibujos de la presente colección realizados por peques de 5 años, que suponen un 7 % del total, aparecen figuras humanas en compañía (en un 68 % de las muestras). Podemos interpretar e intuir que los seres humanos representados en conjunto se corresponden con los grupos de la familia o amistades, aunque este dato, coincidiendo con FR I, no se anuncia explícitamente en los dibujos.



En esta imagen se pueden observar varios personajes en una casa, lo cual interpreto como la representación gráfica de la familia del autor. Otra de las características destacables es la representación diferenciada de los sexos masculino y femenino. Hasta esta etapa, por lo general, las figuras humanas representadas se consideran asexuadas (sin rasgos culturales o biológicos que las diferencien). En este dibujo se puede apreciar un atributo sexual masculino dibujado entre las piernas de algunos de los personajes.

Además, en los dibujos clasificados de autoras de 5 años, aparecen representaciones de elementos variados en proporciones similares como los símbolos meteorológicos: sol (33 %), arcoíris (27 %) o nubes (17 %). Sin embargo, llama la atención la escasa representación de la fauna (a diferencia de FR I, se repite a lo largo de las diferentes etapas y edades del estudio).

Figura 168. Dibujo infantil. L. 5 años, Mondéjar, 2021

En este caso, se aprecian un par de dibujos con animales cuadrúpedos, y también cuentan con la presencia de aves y mariposas. En contraposición, las muestras de elementos vegetales aparecen en mayor porcentaje —aunque muy lejos de lo esperado—: un 27 % de los dibujos presentan árboles y un 13 % flores. Estos dos grafismos vegetales son muy frecuentes en los dibujos infantiles —e incluso adultos—, aparecen desde edades tempranas gracias a su fácil ejecución y «son repetidos hasta la saciedad» (Machón, 2009 p. 346).

En las siguientes figuras, se observa una manera de ejecución muy similar en diferentes edades, personas y lugares, gesto al que Arno Stern (2016) denominó *formulación*.



Figura 169. Dibujos infantiles. Representaciones de sol, casa y flor. P. 3 años

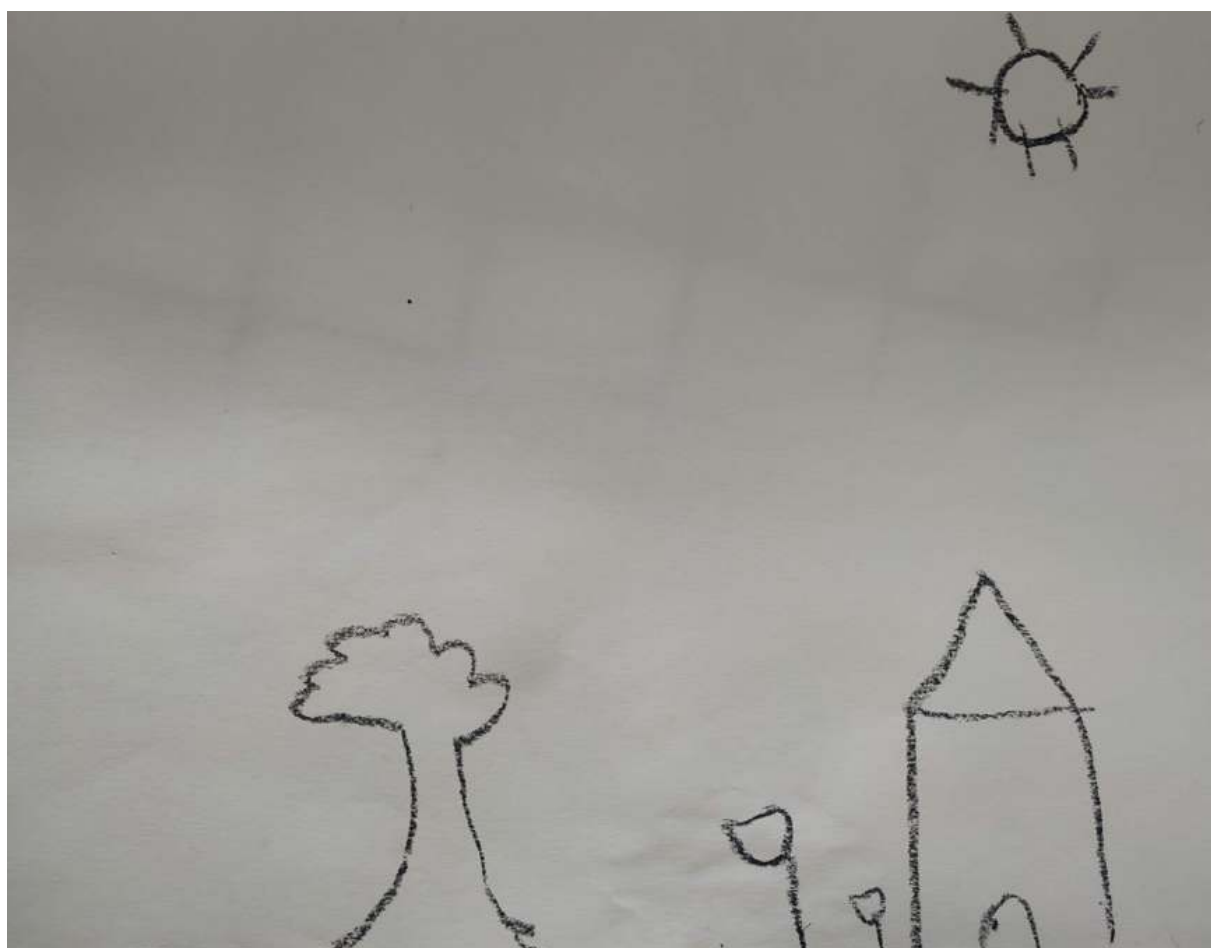


Figura 170. Dibujo infantil. Sol, casa y flor. A. 6 años

En las imágenes anteriores, se puede observar la similitud de ejecución representativa. A. (Figura 170) le dobla la edad a P. (Figura 169) y, sin embargo, los símbolos o figuras geométricas empleadas para dibujar los elementos *casa*, *flor* y *sol* son prácticamente iguales, variando únicamente la

precisión del trazo (propio de cada edad). Estas representaciones nos acompañarán hasta las resoluciones y dibujos realizados también en la edad adulta.

Los dibujos de la edad de 5 años de la colección presente son muy sencillos, con pocos detalles y elementos (y muchos de ellos difíciles de identificar). Entre las técnicas más empleadas se encuentran los métodos secos, con un 40 % de dibujos realizados con rotulador, en ocasiones, para pintar y rellenar toda la imagen y, en otros dibujos, únicamente se utiliza para perfilar ciertos elementos; las ceras blandas también son muy utilizadas a esta edad (en un 33 % de las muestras); y vuelve a sorprender la escasa presencia de técnicas húmedas con únicamente un dibujo realizado con témperas (dato y porcentaje que se repetirá a lo largo de la investigación coincidiendo con la carencia de experimentación o investigación con técnicas húmedas o mixtas). Es a esta edad cuando comienzan a aparecer los intentos de texto o representación de algunas letras.



Figura 171. Dibujo infantil. E. 5 años, Traid, 2021

En este dibujo (Figura 171) se observa como el nombre del autor presenta gran importancia formando parte del dibujo como un elemento más: su inclusión con el color, con el tamaño, y con el lugar espacial que habita en la propia composición.



Figura 172. Dibujo infantil. R. 5 años, Almoguera, 2021

Otra de las cualidades propias de esta etapa es la ausencia de relación directa entre el color y el objeto real que se representa; en el dibujo superior se puede apreciar claramente: la autora ha representado toda la composición en una gama cromática de colores rosas y rojos. Además, en esta representación gráfica infantil, también se aprecian otras de las características ya conocidas y analizadas anteriormente en FR I como es la diversidad de elementos, algunos de ellos todavía difíciles de interpretar figurativamente. Cabe destacar la falta de proporción, siendo el personaje humano del mismo tamaño que el edificio o la flor que aparece a su lado izquierdo. Esta flor se corresponde con un elemento u objeto animado, gesto muy común en la representación gráfica, el ya conocido *animismo* (Sáinz, 2003; Tylor, 1871).

Por último, otra de las cualidades más comunes en las representaciones infantiles de esta edad es la ya mencionada ley de diferenciación (Arnheim, 1977) o principio de imperativo territorial (Marín, 1988).

Como colofón del análisis de esta edad, cabe destacar la temprana presencia de símbolos de identidad o distinción como son las banderas (Figura 173), las cuales, una vez más, acompañarán a la colección en posteriores etapas de Futuros Rurales II. En la colección anterior, FR I, no es hasta las etapas más avanzadas cuando aparece este símbolo tan presente.

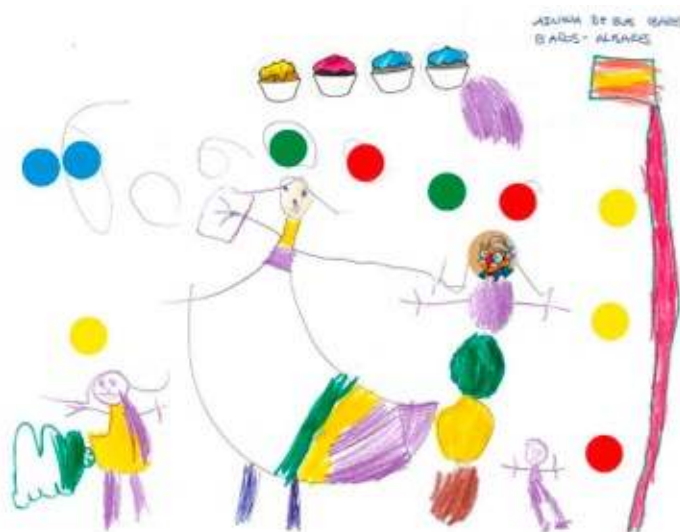


Figura 173. Dibujo infantil. A. 5 años, Albares, 2021

Se observa también cómo la autora de la imagen superior ha empleado una técnica mixta en la ejecución de su dibujo utilizando diferentes pegatinas. Es una de las pocas representaciones de toda la colección que se realiza a través de las técnicas mixtas, utilizando varios recursos y herramientas gráficas diferentes para alcanzar nuevas soluciones plástico-visuales.

6 años

En esta colección, el mayor número de dibujos recibidos se corresponde con los **6 años** (17 %). Aún se pueden observar muchas características compartidas con la edad anterior como la creación de esquemas alternativos para los diversos elementos de su entorno que conocen.

Al igual que a los 5 años sigue siendo similar el porcentaje de símbolos como el sol (28 %, de los cuales el 9 % son animados con rasgos humanos), la luna (7 %) y el arcoíris (6%), como novedad, aparecen varias muestras con la representación de corazones (9 %). Este último se considera también uno de los símbolos gráficos más empleados en todas las edades desde las más tempranas hasta la adulta.

A diferencia de la edad anterior, se observa un mayor porcentaje de fauna, en un 14 %, apreciando algún cuadrúpedo como en la Figura 177. Muchas veces no se identifica de qué animal exacto se trata, aunque sí se diferencian varios dibujos con la representación, nuevamente, del toro (elemento que ya se observó y analizó en FR I).

En contraposición a la fauna, el porcentaje de flora disminuye a un 14 % de representación de árboles y un 12 % de flores, aunque cabe destacar la pronta alegoría a la agricultura de nuestros pueblos con un 7 % de presencia de dibujos con huertos.

Entre los edificios más representados destaca la presencia de una sola casa o edificio (33 %), correspondiendo el 7 % de estas representaciones con iglesias o catedrales. Los dibujos con varios personajes suponen un 26 % frente a los dibujos en los que aparece un solo personaje (21 %);

sin embargo, esta vez es más frecuente la ausencia de seres humanos (42 %) en los dibujos, ofreciéndonos, así, únicamente una muestra del territorio rural, vegetal y natural que habitamos y que nos habita.



Figura 174. Dibujo infantil. C. 6 años, Navas de Jadraque, 2021

En el dibujo previo se puede apreciar la compañía entre seres humanos. También cabe destacar la ley o cualidad del principio de perpendicularidad (Marín, 1988) entre las personas, las torretas (probablemente sean las de Bustares) y el castillo, en relación con la montaña.



Figura 175. Dibujo infantil. V. 6 años, Yebes, 2021

En este dibujo (Figura 175), llama especialmente la atención la proporción y tamaño tanto del sol como de los brazos de la personaje, el principio de la importancia del tamaño (Marín, 1988).

Otra de las cualidades gráficas infantiles que podemos observar en los dibujos a partir de esta edad, 6 años, es el principio de la línea base (Marín, 1988). En la siguiente imagen, Figura 176, aparece esta característica en dos versiones: una de color verde en la parte inferior del papel simulando el suelo, y otra línea horizontal azul que representa el cielo y se sitúa en el borde superior del papel.



Figura 176. Dibujo infantil. M. 6 años, Mondéjar, 2021

La mayoría de estos dibujos carecen de la representación gráfica de la figura humana, otorgando, de nuevo, una mayor importancia a la representación del propio territorio rural. Es el ejemplo de la Figura 177, donde se puede observar la presencia de la montaña más alta de nuestra provincia: el pico Ocejón.



Figura 177. Dibujo infantil. B. 6 años, Majaelrayo, 2021

A lo largo de la colección de dibujos infantiles pertenecientes a este estudio, también se encuentran varias referencias a la situación sanitaria ya mencionada en varias ocasiones a lo largo de esta investigación, la cual tuvo lugar durante la realización de muchas de las acciones del presente estudio. Este es el caso del dibujo que se muestra a continuación (Figura 178), que se corresponde con la primera referencia gráfica (de Futuros Rurales II) a esta situación, apareciendo esta vez en edades más tempranas que en el anterior reto 1.

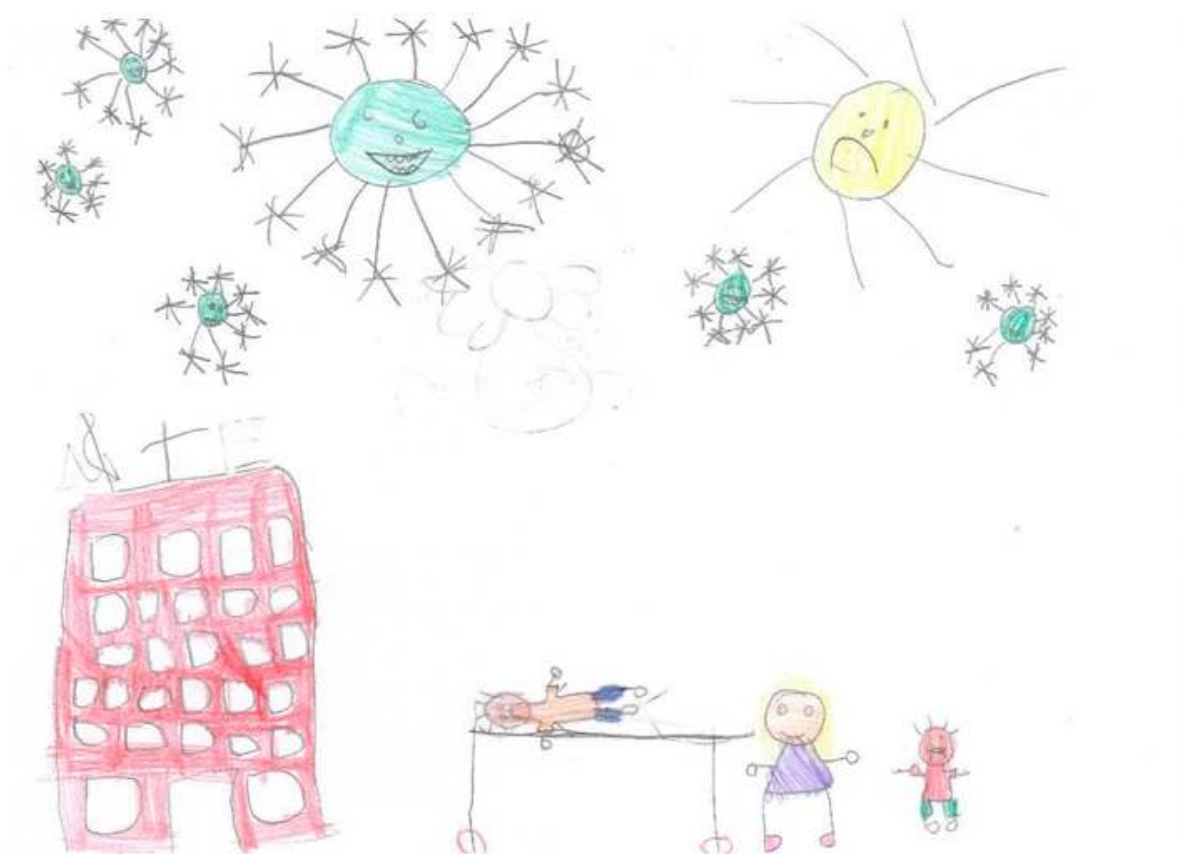


Figura 178. Dibujo infantil. A. 6 años, Driebes, 2021

En este dibujo A. ha representado su pueblo a través de una escena causada por el nombrado virus. Una de las cualidades del dibujo infantil también presente en esta imagen es el animismo (en el sol y en los virus con rasgos humanos que muestran diferentes expresiones y emociones); también, cabe destacar la cualidad de economía del dibujo (Goodnow, 2001): el empleo de una misma forma para representar diferentes partes o elementos de la composición, en este caso, una forma circular u ovalada sirve para representar tanto pies como manos, ojos, e incluso las ventanas del edificio; también la línea recta que determinará los brazos, las piernas, y los rayos del sol. Esta cualidad ha sido estudiada y nombrada por varios autores: principio de aplicación múltiple de Marín (1988), o ley de diferenciación de Arnheim (1977).

Otra de las características presentes en este dibujo es el principio de la forma ejemplar, en este caso, A. dibuja los personajes que están de pie en posición frontal a la persona espectadora. A su

vez, aparece el principio de abatimiento en el personaje que está tumbado en la camilla con perspectiva cenital.

Para finalizar, otra de las imágenes que me gustaría destacar de esta edad es una representación del pueblo de Albares, único dibujo de esta edad realizado en blanco y negro (Figura 179) y que, pese a ello, resulta un dibujo con gran cantidad de información, narración y expresión en la imagen. El dibujo parece una comunidad y un vecindario activo (con personajes comunicándose de balcón a balcón). Entre las cualidades del dibujo infantil presentes destaca el principio de los rayos X gracias al cual podemos conocer lo que ocurre en el interior del edificio, así como la ley de la perpendicularidad que se da entre la chimenea y el tejado.



Figura 179. Dibujo infantil. A. 6 años, Albares, 2021

Entre los materiales más empleados a esta edad, los preferidos son las ceras (40 %), seguidas de los rotuladores (35 %) y de los lápices o pinturas de madera (23 %).

Cabe destacar que es a partir de este periodo cuando se manifiesta el lenguaje escrito legible (58 %) más allá del nombre del pueblo, firma o autoría.

3.3.4. Etapa esquemática

En esta etapa la infancia ya ha creado su propio y personal vocabulario gráfico de elementos que se relacionan entre sí formando esquemas.

7 años

Los dibujos recibidos correspondientes a los 7 años forman parte de la minoría en esta colección (8 % del total).

Como es habitual, la mayor parte de los dibujos de esta edad no presentan seres humanos (59 %) y cuando aparecen lo hacen en solitario, sin mostrar relaciones con otros humanos (35 %). En

esta ocasión, la representación de vegetación se iguala entre flores y árboles, ambas formas y elementos aparecen en un 12 %. El 30 % de los dibujos de esta edad se componen de varios edificios, y entre estos sorprende la referencia a un «Bar» en dos de los dibujos, lo cual sabemos gracias al lenguaje escrito que acompaña al edificio dibujado.

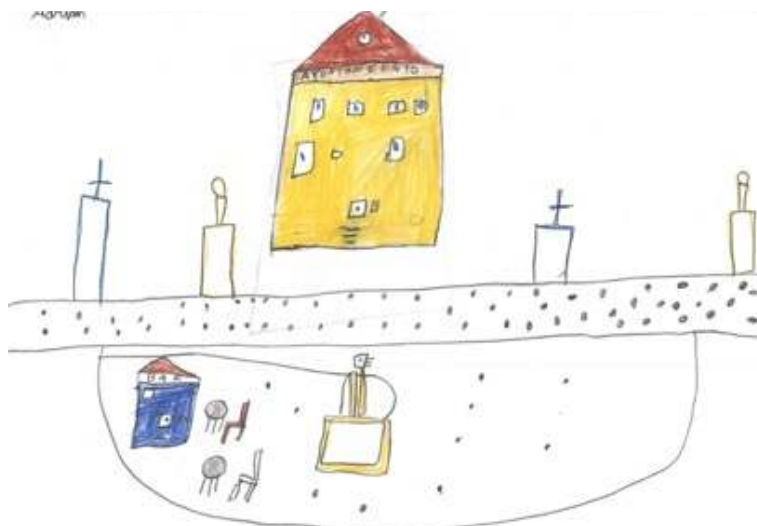


Figura 180. Dibujo infantil. A. 7 años, Mondéjar, 2021

Podemos observar la representación de este tipo de hostelería en la imagen superior (Figura 180). El otro dibujo con este mismo elemento no se puede compartir debido a que no se entregó con el consentimiento informado firmado por parte de familiares o tutoras legales de la menor.

En ocasiones, no sorprende que este tipo de coincidencias aparezcan, ambos dibujos han sido realizados por personas de la misma edad y del mismo pueblo, lo cual indica que, probablemente, fuesen realizados en un espacio temporal cercano (como en la misma aula o escuela) y, por ende, esta coincidencia gráfica se haya podido dar por imitación.

Otra de las cualidades o características del dibujo infantil que encontramos en la imagen superior es el principio de aislamiento, por el cual los elementos no se superponen y parecen retirados por el espacio; es el caso del elemento «Ayuntamiento» que en el dibujo de A. da sensación de estar volando, ya que no se apoya en la línea base o camino representado. También podría relacionarse con esta composición el principio de imperativo territorial, por el cual cada elemento gráfico dispondrá de su espacio sin generarse tangencias ni superposiciones entre las diferentes piezas de la composición gráfica.

Entre las técnicas más empleadas con 7 años destacan las pinturas de madera (35 %) seguidas de los rotuladores (24 %).

Para finalizar con la revisión del análisis gráfico de esta edad, destacar la primera referencia a la cultura audiovisual actual con una alusión a la serie de dibujos animados *Pokémon* retransmitidos en tv (u otros medios) desde hace décadas (Figura 181). Este dato resulta muy relevante, ya que

en el reto 1, FR I, en los casi 400 dibujos analizados no aparece ninguna referencia a la cultura audiovisual actual, pese a vivir en una época en la que el 80 % de nuestra comunicación es visual, y donde muchas menores invierten numerosas horas diarias en contacto directo con una pantalla digital consumiendo contenidos audiovisuales, ya sean publicitarios o de entretenimiento, como es este caso de esta referencia a una serie de dibujos animados.



Figura 181. Dibujo infantil. H. 7 años, ubicación desconocida, 2021

8 años

El 11 % de los dibujos recibidos se corresponden con la edad de **8 años**.

Las técnicas más utilizadas siguen siendo las pinturas de madera (48 %) y los rotuladores (40 %), aunque esta vez llama la atención la cantidad de dibujos que han empleado el recurso del puntillismo (17 %) para realizar su dibujo, y, en esta ocasión, no se contempla la posibilidad de que los dibujos hayan sido creados bajo el efecto imitación ya mencionado, ya que las imágenes que ahora contienen puntillismo provienen de diferentes tiempos y puntos geográficos. Uno de estos dibujos vuelve a hacer referencia a la situación que causó la Covid-19. Esta vez la alegoría es mucho más sutil, no aparecen hospitales ni personal sanitario, únicamente se observa el personaje principal dibujado con una mascarilla o elemento similar que cubre gran parte del rostro. Resulta conmovedor percibir cómo la infancia interiorizó, normalizó y naturalizó el uso y empleo de mascarilla en el día a día, llegando a dibujar personajes —o autorretratarse— con ella, incluso aunque la escena se desarrolle en el exterior, al aire libre, donde el uso de la mascarilla no fue obligatorio durante el periodo que duró la pandemia.



Figura 182. Dibujo infantil. E. 8 años, Ablanque, 2021

En los dibujos de autoras de 8 años, sigue predominando la ausencia del ser humano (40 %). La presencia de personajes sin compañía humana supone un 30 %, y un 13 % la presencia de grupos sociales. Se sigue echando en falta una mayor representación del patrimonio vegetal y animal de nuestros entornos rurales, aunque esta vez aparece la primera representación de árboles frutales y un mayor porcentaje de presencia de campos de cultivo (Figura 183 y Figura 184). Pese a ello, resulta, nuevamente, impactante la escasa representación de la agricultura y la ganadería de nuestros territorios frente a su gran presencia física y real en nuestra provincia.

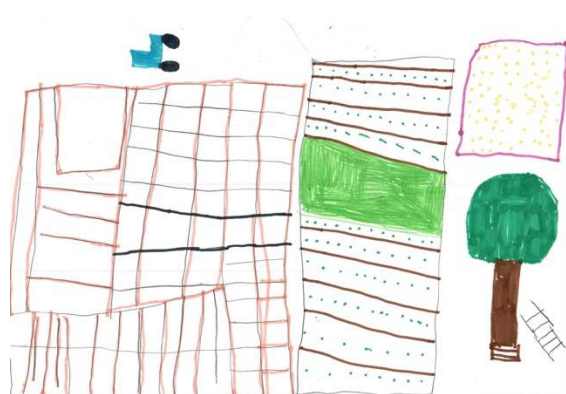


Figura 183. Dibujo infantil. M. 8 años, Mondéjar, 2021



Figura 184. Dibujo infantil. M. 8 años, Mondéjar, 2021

En ambas imágenes aparece el oficio de la agricultura. Entre las características del dibujo infantil, encontramos en la Figura 183 el principio de abatimiento: en los campos de cultivo en contraposición con el árbol, o el tractor que adquiere otra perspectiva. En la imagen de la derecha (Figura 184) se localiza la ley de la línea base, tanto en la parte superior del dibujo como en la inferior, y, además, se puede observar como el humo que sale de la chimenea consiste en una línea situada de manera casi paralela y yuxtapuesta a la línea base superior o franja del cielo. Ambas imágenes cumplen con el principio de simultaneidad de distintos puntos de vista en el elemento de la escalera que, en ambos casos, se representa en su lado frontal y no de perfil.

Por último, un gesto innovador en esta etapa es la presencia de comunicación entre los propios personajes del dibujo (Figura 185). Los dibujos que incluyen palabras responden a la necesidad de comunicar algo de forma más clara de lo que pueden expresar los dibujos (Moreno, 2019).

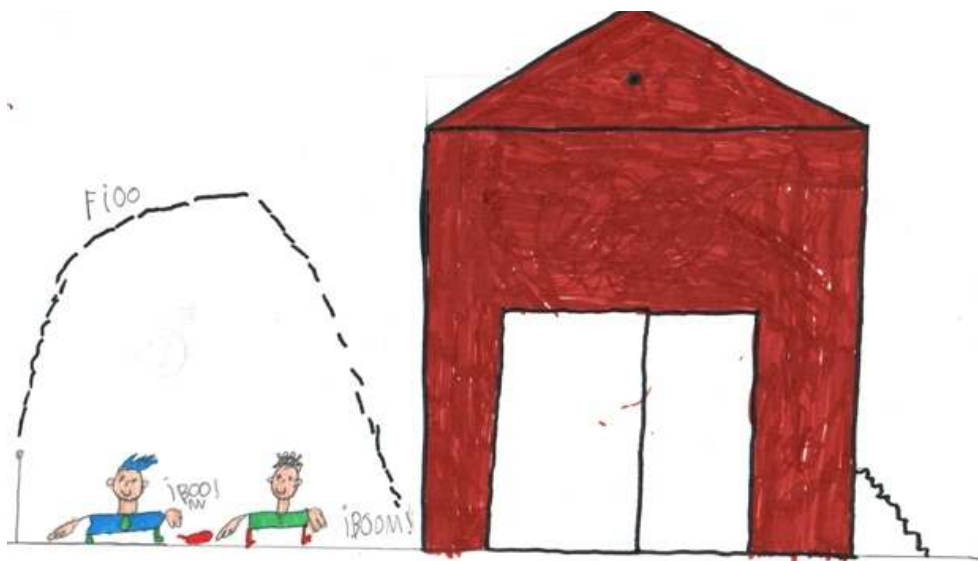


Figura 185. Dibujo infantil. M. 8 años, Mondéjar, 2021

3.3.5. Etapa de comienzo del realismo

Esta será la última etapa estudiada en este reto. En ella se analizan los dibujos recibidos correspondientes a las edades de 9, 10, 11 y 12 años. Etapas afectadas por la pubertad y la entrada a la adolescencia, así como los últimos cursos escolares de Educación Primaria y posible transición al instituto o centro de Educación Secundaria. Edades en las que, como se comenta en el análisis del reto previo, los grupos sociales y las comunidades comienzan a ser sumamente importantes. La búsqueda de identidad, unida a la búsqueda de respuestas, nuevos lugares, elementos y detalles, se ven reflejadas en los dibujos con personajes estáticos, y rodeados de figuras y símbolos.

9 años

Los 9 años de la colección suponen un 13 % del total.

Los dibujos de esta edad, al igual que en la colección anterior de FR I, comienzan a resultar más complejos y completos en cuanto a elementos, aparece una gran cantidad de composiciones que muestran de manera muy objetiva y figurativa las plazas, lugares o eventos más representativos de cada pueblo (Figura 186 y Figura 187), gracias a los cuales podemos conocer o reconocer cómo es el territorio representado.



Figura 186. Dibujo infantil. G. 9 años, Pastrana, 2021

En la imagen superior la autora se autorrepresenta en la plaza de su pueblo. Resulta llamativo el tamaño del personaje con respecto al resto de elementos de la composición, también la referencia a la cultura visual actual que aparece en la camiseta de la personaje del dibujo. Como comentaba al inicio de esta edad, la imagen es un claro ejemplo con el que conocer cómo se distribuye la Plaza Mayor de Pastrana. Otro de los elementos que capta el interés del dibujo es la dualidad gráfica que representa la noche y el día (dibujando la luna y el sol). De las escasas referencias a la fauna, en este dibujo sorprende la presencia de murciélagos (animal poco frecuente en el imaginario de la representación gráfica infantil).

Entre los materiales más utilizados en esta edad, se puede apreciar el empleo de pinturas de madera (62 %), seguidas de las ceras blandas (27 %), y los rotuladores disminuyen drásticamente quedándose en un uso del 8 % y, en muchos casos, como es el de la imagen superior, esta herramienta se emplea para perfilar los diferentes elementos del dibujo.

Como innovadoras composiciones de imagen —dentro del marco de esta investigación—, contamos con los dibujos combinados como se aprecia en las siguientes imágenes:



Figura 187. Dibujo infantil. G. 9 años, Mondéjar, 2021



Figura 188. Dibujo infantil. C. 9 años, Tórtola de Henares, 2021

Gracias a este tipo de dibujos se intuye cuán importante es la cultura y qué lugar emocional presentan los espacios, escenarios y patrimonio de cada pueblo en sus habitantes más pequeñas. Aunque, en muchas ocasiones, al analizar este tipo de composición considero de nuevo la probabilidad de que las autoras hayan realizado dichos dibujos bajo una dirección o teniendo en cuenta los probables juicios de valor que pueda emitir posteriormente la persona espectadora, es decir, son dibujos dirigidos no realizados con total libertad de acción y pensamiento.

Esta instalación, que excluye toda intrusión, toda petición y toda distracción, pone a la persona en una situación poco habitual, de la que yo no era consciente. En otros lugares está implícito que haya que esforzarse para producir una obra bella, o al menos una obra

eficaz en su efecto. El que la crea no solo excluye la mirada de los demás, sino que la tiene presente y la atrae. ¿Que el niño rechazaría proponer su dibujo a la admiración de sus familiares y, si es posible, a la de todos los visitantes de la exposición en la que quiere participar? Se ha educado a los niños en esta actitud, como en muchas otras dependencias. Y esto es lo que todo el mundo considera normal. Yo diría más bien que se trata de un comportamiento normalizado y que forma parte de una cierta concepción de la educación. (Stern, 2016 p. 18)



Figura 189. Dibujo infantil. B. 9 años, Salmerón, 2021



Figura 190. Dibujo infantil. J. 9 años, El Ordial, 2021

En los dibujos superiores se representan momentos, espacios y eventos concretos y puntuales, propios de cada pueblo, que, probablemente, resulten importantes a nivel emocional para ambas autoras, y por ello deciden representarlos y mostrarlos. En ambas imágenes se observa un mayor manejo de las técnicas pictóricas —propio de la edad—, así como un mayor detalle de la representación de cada elemento de la composición.

Entre los dibujos presentados a esta edad, y al igual que en edades anteriores, nos encontramos con un 43 % de dibujos en los que no aparece la figura humana. Sorprende esta vez la presencia de animales (aunque con una representación mínima), en concreto aves (8 %), suponiendo el mayor porcentaje de representación de fauna en toda la colección. En cuanto a la flora hay un 30 % de dibujos con árboles, entre ellos algún frutal, y también un 19 % de montañas (la vez que mayor representación de este elemento encontramos), en muchas ocasiones para situar sobre ellas castillos o catedrales propios de nuestro territorio.

A lo largo de la colección, y a diferencia de la anterior colección de FR I, las alegorías al juego y al deporte son mínimas, reduciéndose en muchas ocasiones a campos o partidos de fútbol, o bien, en cuanto al juego se refiere, a la representación de columpios y toboganes. Este es el caso de la Figura 191 y la Figura 192, en las cuales, además, podemos observar la importancia del sentimiento de pertenencia a un grupo social que, como comentaba en la introducción de esta etapa, es una de las características más importantes y representativas propias de la edad.



Figura 191. Dibujo infantil. M. 9 años, Mondéjar, 2021



Figura 192. Dibujo infantil. V. 9 años, Caspueñas, 2021

Para finalizar, considero interesante destacar la presencia de una estación de repostaje en esta edad, que volverá a aparecer más adelante. Todas ellas del mismo pueblo: Mondéjar. Este acto me llamó especialmente la atención, puede haberse producido por el efecto imitación entre unas niñas y otras, pero me genera una reflexión acerca de la importancia que este tipo de lugares puede tener en la infancia que vive en pueblos, ya que para poder moverse entre municipios es necesario repostar y llenar los depósitos de gasolina –pues el servicio de transporte público es escaso o nulo–, suponiendo así, la estación de repostaje, una puerta de entrada o salida del pueblo (de hecho, la gasolinera de Mondéjar se sitúa en la entrada de este. Dato conocido por los dibujos recibidos).

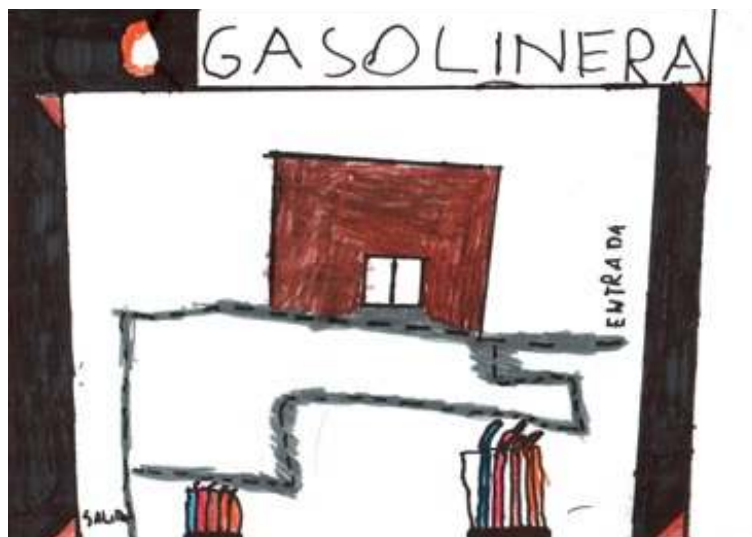


Figura 193. Dibujo infantil. C. 9 años, Mondéjar, 2021

10 años

El 11 % de los dibujos analizados se corresponde con la edad de **10 años**, entre los cuales, podemos observar por primera vez la representación del tren (9 %). En concreto, destaca una imagen realizada por una estudiante de Mondéjar que representa un momento histórico para su pueblo: la llegada del ferrocarril en 1892 (Figura 194).

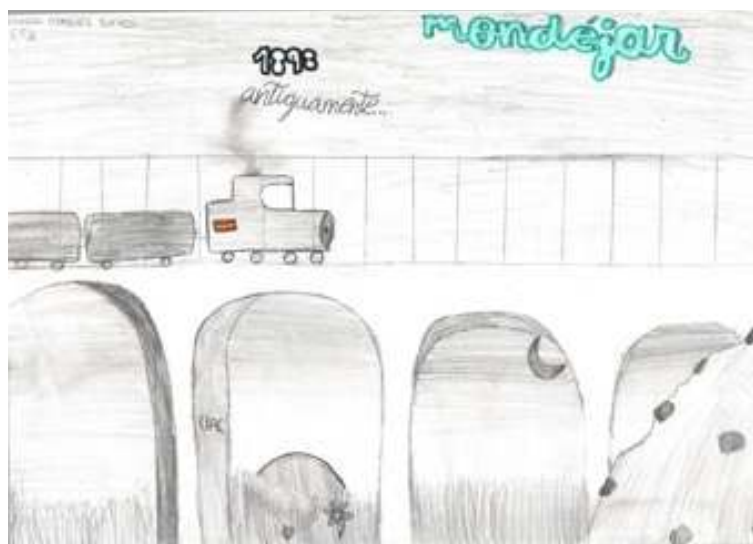


Figura 194. Dibujo infantil. D. 10 años, Mondéjar, 2021

De esta edad también se guardan y analizan dibujos monocromáticos, en blanco y negro, o, como es el caso de la imagen superior, ejecutados con una gama cromática muy limitada.

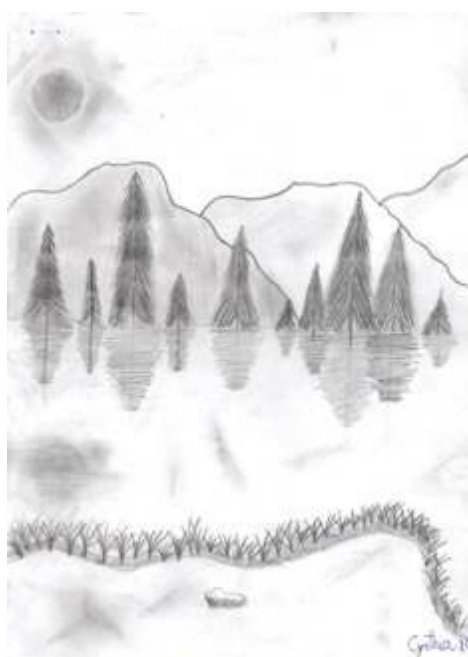


Figura 195. Dibujo infantil. C. 10 años, Navas de Jadraque, 2021

Aparece a esta edad, 10 años, la mayor representación de fiestas populares o eventos culturales, representadas en un 36 % de los dibujos. Entre ellos, sorprenden las referencias a acciones o situaciones violentas –pero culturalmente aceptadas y normalizadas– como puede ser el uso de explosivos (petardos), armas de fuego (simbólicamente a través de juegos), o eventos de tauromaquia, manejados y guiados por los niños y niñas de nuestros pueblos.

Otra de las características encontradas en esta edad, a diferencia de la anterior, es el esquema frontal de los personajes, estudiado por Ives y Houseworth (1980): hasta la edad aproximada de 10 años los dibujos de personajes humanos no se miran entre ellos. El único caso similar, relacionado con esta referencia, se corresponde con la Figura 196, donde se puede apreciar a una de las personas representadas en posición corporal de perfil pese a que su rostro se muestra de forma ligeramente frontal.



Figura 196. Dibujo infantil. D. 10 años, Yunquera de Henares, 2021

El 59 % de las imágenes contienen texto que, a esta edad, va más allá de una simple firma y, como vemos en la imagen superior, se emplea para apoyar la narración plástica y visual realizando diferentes peticiones. No puede pasar desapercibida la representación del animal marino que aparece, frente a la escasez de animales a lo largo de todo el estudio. El animal ilustrado en esta ocasión llama especialmente la atención, quizá debido a su tamaño o, quizá, a la descontextualización de su hábitat natural: el mar (el cual se encuentra a cientos de kilómetros desde cualquier punto geográfico de nuestra provincia).

Una vez más, es en esta edad, 10 años, cuando mayor diferencia he encontrado entre unos y otros dibujos, debido a los detalles y desarrollo gráfico-plástico: composiciones muy sencillas de pocos elementos frente a otras (como la última mostrada) con varios elementos, un mayor manejo de ciertas técnicas y herramientas, o una mayor búsqueda de orden, limpieza y perfección figurativa.

11 y 12 años

De las edades de 11 y 12 años hay una breve representación gráfica, 9 % y 7 % respectivamente. Estos pequeños porcentajes no permiten hacer un análisis óptimo, además, pocas son las características y elementos que la diferencian de dibujos de las etapas anteriores: la presencia de animales sigue siendo escasa (un único dibujo de animal en los 11 años y ningún animal en los 12), mientras que la de árboles se mantiene por encima de la media (27 % con 11 años y 17 % con 12 años). Una vez más, la ausencia de representación humana (45 % a los 11 años y 42 % a los 12) es drásticamente mayor a los dibujos con representaciones humanas, ya sean personajes en solitario o en compañía.

Sin mucho cambio tampoco en la ejecución y materiales de dibujo, con una gran presencia de imágenes llevadas a cabo con pinturas de madera, seguidas e igualadas en porcentaje por imágenes ejecutadas con rotuladores y con técnicas húmedas (21 %).

El número de imágenes con banderas desaparece. Sin embargo, vuelve a aparecer la referencia a una gasolinera, en este caso, con precios y el nombre de la compañía petrolera (Figura 197).

También, aparece una referencia a los actuales sistemas de documentación e información como son los códigos QR (imagen que no se puede mostrar por no contar con el consentimiento firmado).

Y, por último, y como no podría ser de otra manera, una referencia a la covid-19 (Figura 198): en el dibujo aparece autorrepresentada la autora en su pueblo con una mascarilla para cubrir parte de su rostro y evitar así contagiarse o contagiar al resto de la sociedad de la enfermedad vírica.

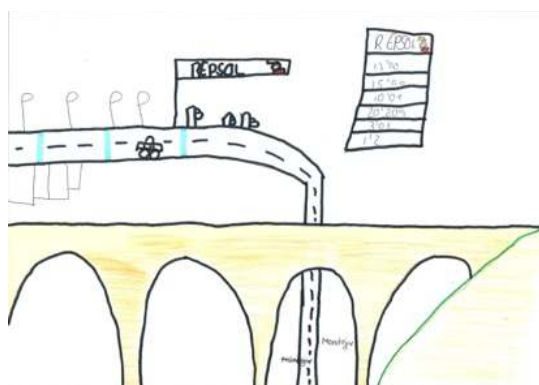


Figura 197. Dibujo infantil. L. 11 años, Mondéjar, 2021



Figura 198. Dibujo infantil. A. 11 años, Albares, 2021

3.4. Resultados del análisis

De la colección de dibujos presentados, se establece el siguiente gráfico de porcentaje de dibujos recibidos y analizados correspondientes a las diferentes edades.

De entre los elementos analizados más presentes en los dibujos, se establecen los diferentes gráficos por desarrollo evolutivo o edades:

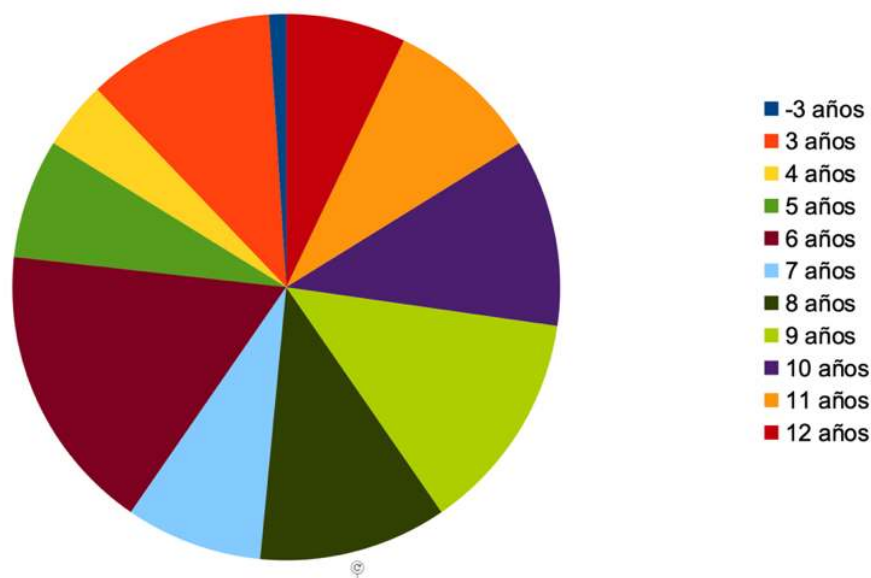


Figura 199. Cantidad de imágenes analizadas por edades en Futuros Rurales II

Animales

Entre los más destacados, los mamíferos suponen un 7 % del total del estudio, siendo el tipo de animal más representado. En ocasiones, se interpretan como mamíferos, aunque únicamente se puede apreciar que son animales —o elementos— cuadrúpedos.

Las aves aparecen representadas en un 8 % del total de los dibujos y se observan en todas sus versiones.

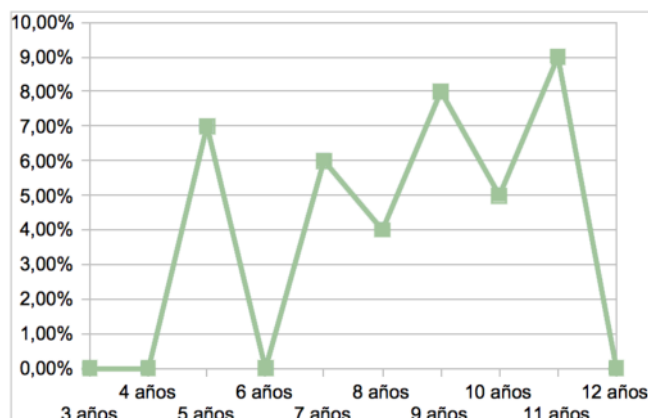


Figura 200. Porcentaje de representación de «aves» por edades

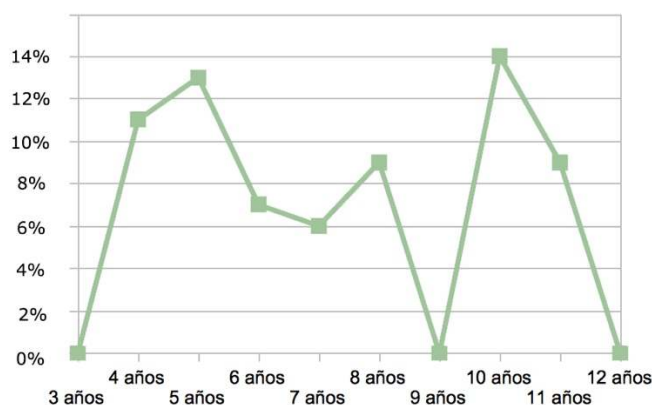


Figura 201. Porcentaje de representación de «mamíferos» por edades

Vegetación

Desde edades tempranas el árbol es un recurso gráfico muy utilizado, apareciendo en un 18 % del total de los dibujos del archivo. También aparece la flor, que únicamente se encuentra en un 9 % del total de toda la colección. Otro de los tipos de vegetación más representados es la simulación de hierba para marcar la línea base de suelo y, en menor medida, los dibujos donde se pueden intuir arbustos ejecutados por pequeños círculos con el interior de color verde.

Sorprende de nuevo la escasa referencia a la agricultura (3 %) o la ganadería.

Otro de los elementos naturales muy presentes es la montaña (9 %), pero en este caso no se corresponde con la típica imagen de montaña realizada a través de dos triángulos.

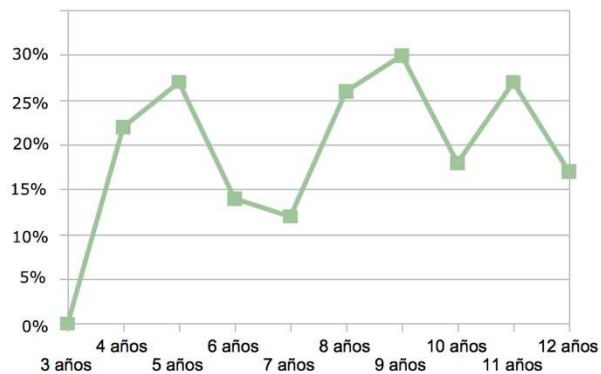


Figura 202. Porcentaje de representación de «árboles» por edades

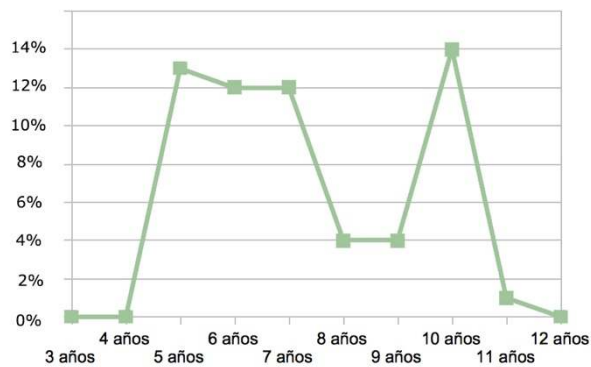


Figura 203. Porcentaje de representación de «flores» por edades

Seres humanos

En la mayoría de los dibujos, sobre todo en los de edades más tempranas, aparece un solo personaje en la imagen (19 % del total de la colección). La figura humana es una de las temáticas y consignas más estudiadas en el dibujo infantil. Desde la etapa del garabato la figura humana —o renacuajo— es una de las primeras imágenes originadas y nos acompaña a lo largo de todas las etapas y fases de la representación gráfica infantil, y del presente estudio.

En el 11 % de los dibujos presentados podemos apreciar la presencia de varias personas, aunque no están identificadas y, por lo tanto, no podemos averiguar si se trata de familiares, vecinas, amigas o qué comunidad representan. Cuando aparecen de manera explícita —identificadas a través del texto—, contamos con un 3 % de representación de la familia y con un 7 % de representación de grupos de amistad.

Otra de las características que se observa es la cantidad de dibujos (con mayor frecuencia a partir de los 7 años) en los que no hay presencia de seres humanos (37 %).

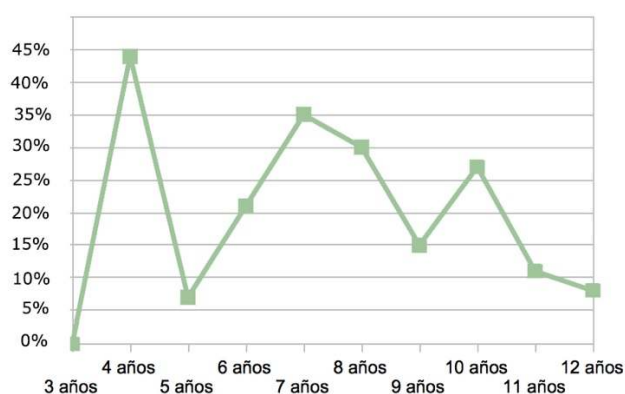


Figura 204. Porcentaje de representación de «un solo personaje» por edades

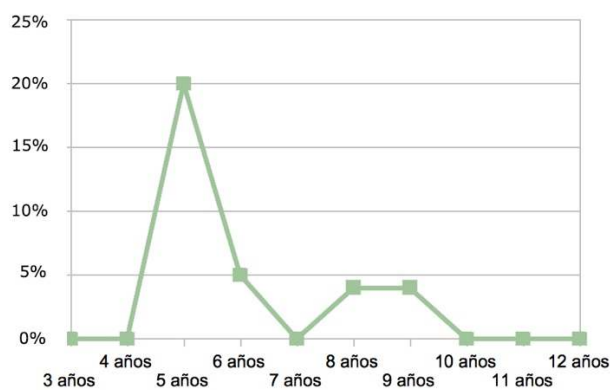


Figura 205. Porcentaje de representación de «familia» por edades

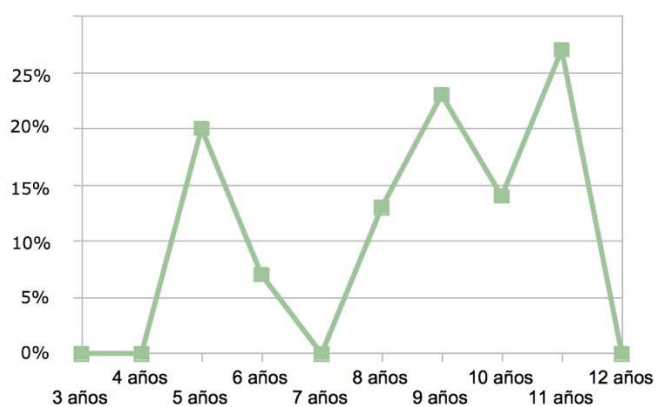


Figura 206. Porcentaje de representación de «grupos sociales o comunidades» por edades

Monumentos y edificios

Una de las hipótesis iniciales del estudio era topar con dibujos repletos de vegetación, fauna, oficios tradicionales, parques infantiles, plazas, etc. Sin embargo, son numerosas las representaciones de edificios y coches, frente a la escasez de elementos de la hipótesis. En la colección apenas hay un 1 % de dibujos con bicicletas (en los pueblos es el medio de transporte infantil por antonomasia) y, sin embargo, encontramos un 8 % de coches e incluso varios dibujos con gasolineras.

El 43 % de los dibujos se corresponden con representaciones de una sola casa o edificio, entre los más habituales se encuentran castillos o palacios (37 % del total) y un 7 % de iglesias o catedrales. Resultan más comunes las plazas (8 %) y en algunos dibujos son representativas para la muestra las representaciones de fuentes (4 %).

Las representaciones de un edificio, como la casa u hogar, son un elemento muy recurrido y muy estudiado por personas investigadoras en dibujo infantil, que, al igual que la figura humana, es de los elementos más representados en todas las fases de la representación gráfica infantil.

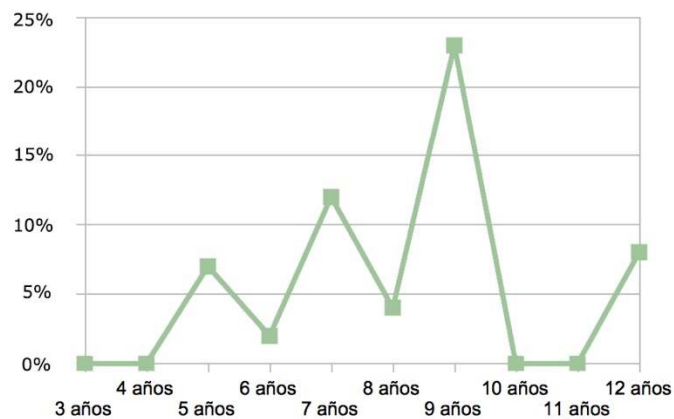


Figura 207. Porcentaje de representación de «castillo o palacio» por edades

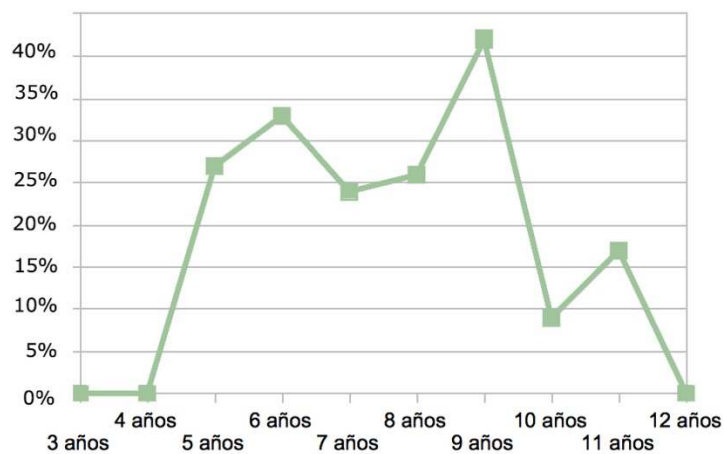


Figura 208. Porcentaje de representación de «casa u hogar» por edades

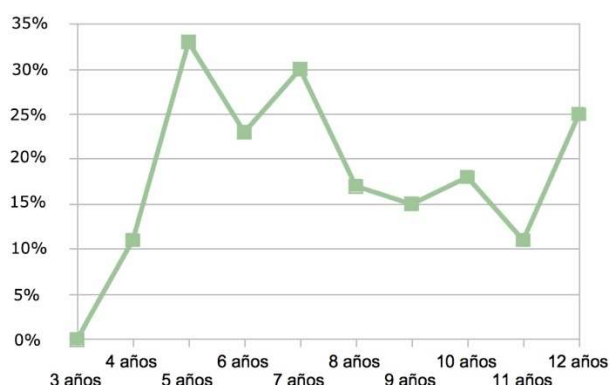


Figura 209. Porcentaje de representación de «varios edificios» por edades

Juegos

En el 8 % de todas las imágenes analizadas aparecen juegos deportivos (de balón o pelota, fútbol en la gran mayoría), empatados con el 8 % de representaciones con toboganes o columpios, suponiendo un total de un 16 % de imágenes en las que aparece el juego como elemento o actividad principal.

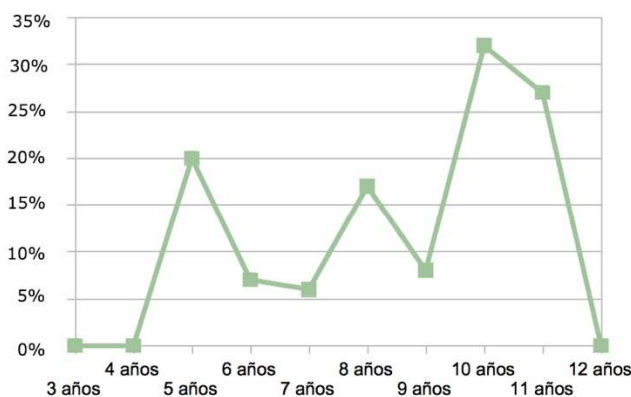


Figura 210. Porcentaje de representación de «juego» por edades

Sol

La representación del astro Sol aparece en un 20 % de los dibujos, sumando un 4 % animados en los que aparecen soles con animismo, siendo uno de los elementos más persistentes y presentes en la colección en todas sus fases y edades.

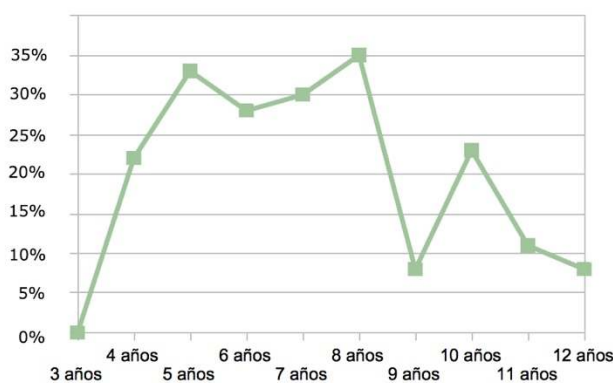


Figura 211. Porcentaje de representación de «sol» por edades

Nubes

Otro de los elementos que en la mayor parte de las veces acompaña al sol a lo largo de todas las edades es la representación de nubes (12 %), seguidas de un 4 % de representación de arcoíris, igualado con otro 4 % de representación de corazones. También hay nubes con lluvia (2 % en el presente estudio).

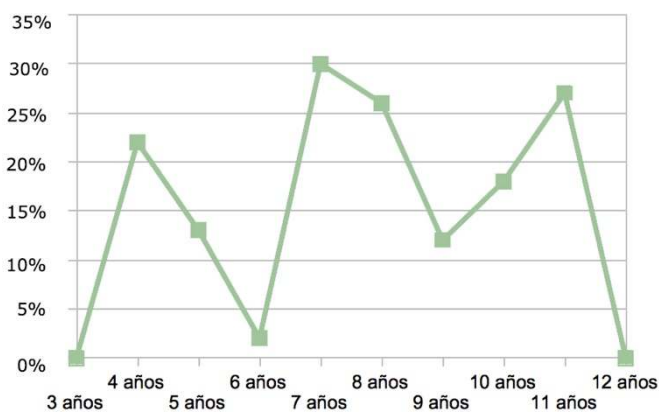


Figura 212. Porcentaje de representación de «nubes» por edades

Elementos animados

Como ya he mostrado en algunos ejemplos anteriores durante el análisis, el 4 % del total de los dibujos presentan elementos animados.



Figura 213. Dibujo infantil. A. 6 años, Mondéjar, 2021



Figura 214. Dibujo infantil. R. 12 años, Mondéjar, 2021

Referencias a la cultura visual de la época

Pese a que, en comparación con el estudio anterior, en este segundo hay mayor número de referencias a la cultura visual y audiovisual actual, sigue sorprendiendo la escasa cantidad de estas referencias encontradas en los dibujos infantiles de la presente colección de Futuros Rurales II (1,46 %). Por lo tanto, esta cuestión sigue sin resolverse.

Para finalizar, se muestra el gráfico conclusivo con los porcentajes de los elementos más representativos en la infancia de los pueblos de Guadalajara.

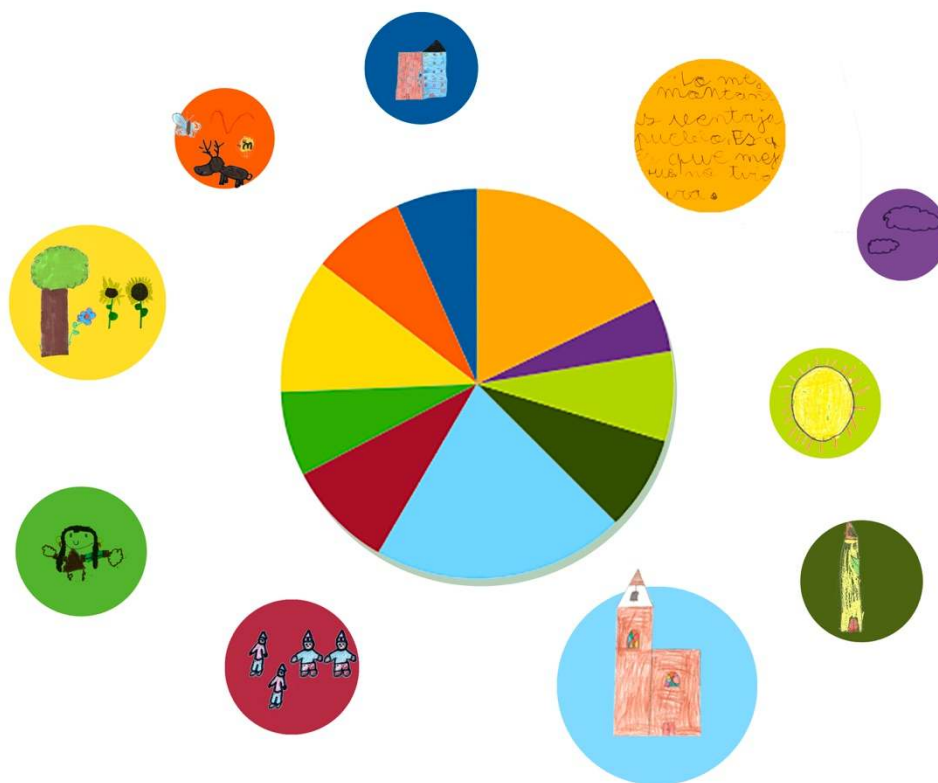


Figura 215. Porcentaje de elementos representados

Técnicas

En este apartado se vuelven a analizar las dinámicas que se siguen en las escuelas cuando de arte o educación artística se trata. La herramienta más empleada son las pinturas de madera de colores, y en las edades más tempranas las ceras; también los rotuladores ocupan un lugar considerable.

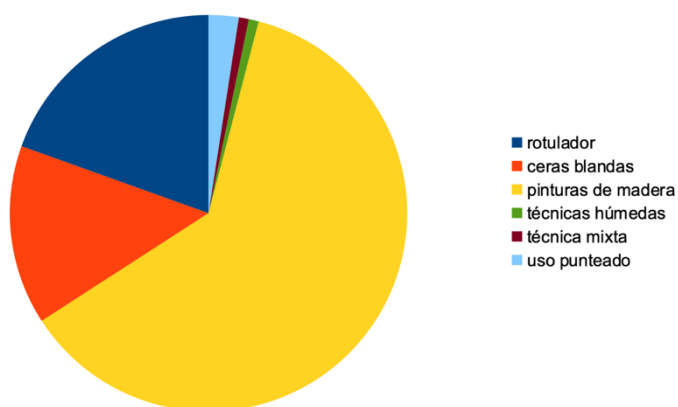


Figura 216. Uso de técnicas gráfico-plásticas y pictóricas

3.5. Valoración final

Finalizando este segundo reto y, al igual que en el anterior, muestro la imagen de un mapa provincial de Guadalajara elaborado a través de los dibujos recibidos y analizados, situando un dibujo de cada pueblo o zona en la parte correspondiente del territorio. De los pueblos de los que más dibujos se han recibido se ha escogido una única imagen para representar el territorio. Pese a recibir más de 200 dibujos en un tiempo muy limitado (escasos dos meses, o mes y medio; además, durante las vacaciones y desconexión que supone el verano), se puede apreciar en la Figura 217 como la mayor parte del territorio de la provincia no presenta ningún dibujo, coincidiendo con los lugares donde se encuentran nuestros pueblos y aldeas deshabitadas, o donde la media de edad supera los 80 años.

A lo largo de la historia, se han empleado mapas para poder observar las desigualdades sociales generadas, en ocasiones, por las relaciones de poder. La realización de cartografías permite dar a conocer y visibilizar espacios que de otra manera no se reconocen: **lo que no se nombra, no existe**.

Este mapa resultado (Figura 216) pertenece a este tipo de *geocrítica*, tan empleada en ámbitos sociológicos a día de hoy. Sin embargo, al observar en el conjunto del mapa provincial la escasez de dibujos y representaciones procedentes de ciertas zonas, sentí la necesidad de romper con la individualidad de los dibujos y con esas líneas fronterizas, de fracturar y descomponer los límites y vértices del folio para crear y recomponer —al igual que el generado y mostrado en FR I— un mapa más común, más plural, más colectivo, divergente y relacional (Figura 218).

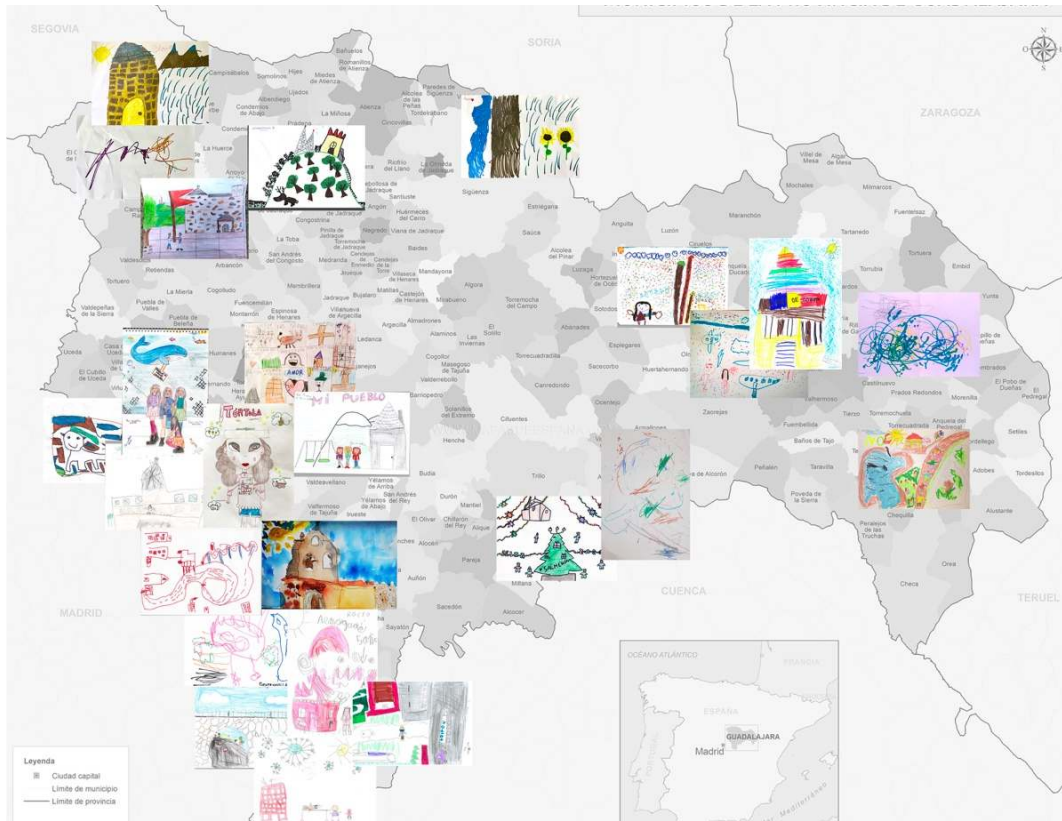


Figura 217. Mapa provincial 1



Figura 218. Mapa provincial 2

3.6. Conclusiones

Este segundo reto sobre la representación gráfica infantil de las zonas rurales de la provincia de Guadalajara ofrece una amplia visión de algunos de nuestros pueblos y zonas rurales a través de la voluntaria participación de la población infantil. A lo largo de esta investigación cualitativa, se vuelven a suceder varias limitaciones marcadas por la dificultad de contactar con habitantes de algunas zonas rurales. Esta falta de contacto —o falta de implicación por parte de las personas receptoras— supone un desequilibrio visual y documental de la procedencia de dibujos recibidos, con zonas de las que se coleccionan numerosas imágenes frente a otras de las que apenas hay representaciones.

En ocasiones, este gesto es proporcional a la propia inestabilidad de habitantes censados en algunos municipios de la provincia de Guadalajara, coincidiendo con la despoblación de ciertas zonas de la conocida como España vacía o vaciada.

Por otro lado, y pese a este contexto, queda en evidencia la falta de implicación en proyectos que parten de fuera del territorio (aunque los objetivos e intervenciones conlleven una conexión directa con el propio territorio y pretendan conocerlo). Es fundamental tejer redes de comunidad y convivencia entre las diferentes zonas, generando diferentes escenarios, lenguajes y diálogos intergeneracionales e interterritoriales —dentro de nuestra provincia, pero también con proyectos externos a ella—. Igualmente, es fundamental escuchar a todas las personas que habitan estas zonas, sea cual sea su edad, concepción o situación. Debemos recuperar historias del pasado que atañen —más de lo que creemos— al presente, para poder generar un futuro sostenible que tenga en cuenta las diferentes necesidades y diversidades.

Investigaciones como la presente evidencian la utilidad —y en ocasiones casi vitalidad— del potencial de las producciones gráfico-plásticas para conectar con una misma y con el propio entorno (continente/contenido, interior/ exterior, individual/colectivo); así como la capacidad para construir, transformar, reflexionar, y generar identidad. Otra de las evidencias observadas y analizadas es la innecesaria y perjudicial implicación de personas adultas en la creación de dibujos infantiles, ya sea en las aulas o en las propias casas. Esto ocurre debido a la falta de formación, disposición e información que del dibujo infantil, y la creación infantil, se dispone y adquiere, así como por la errónea concepción que se tiene del arte como un producto final bello, decorativo y figurativo. Por ello, es esencial la continua formación en educación artística en las facultades de Educación u otros espacios donde se forman las futuras docentes y acompañantes. Es necesario que estas personas conozcan las escuelas rurales, sus estudiantes, y las posibilidades y recursos que estas ofrecen, así como el procedimiento y beneficios de una adecuada educación artística que no se fundamente en la creación de manualidades y piezas gráfico-plásticas idénticas que, al estar todas generadas con el mismo procedimiento y en ocasiones también con la misma forma, figura y tamaños, no fomentan ni la creatividad, ni la diversidad, ni el pensamiento crítico.

Gracias a este segundo reto, he podido corroborar las teorías y diferentes versiones acerca del dibujo infantil ya que, tanto en FR I como en este breve estudio de análisis, se comparten los

desarrollos, las características y las evoluciones dependiendo de cada edad, pese a que los elementos han sido cambiantes.



Figura 219. Dibujo infantil. Colegio de Cobeta. O. 8 años, Cobeta, 2021

Este dibujo (Figura 219) fue uno de los últimos dibujos de la colección en llegar a mis manos, debido a la gran cantidad de quehaceres que supone reabrir un colegio tras haber permanecido 30 años cerrado. Este es el caso del CRA de Cobeta que hace apenas unos meses (septiembre de 2021) ha podido volver a abrir sus puertas.

Gracias a esta imagen se observa la importancia, para la infancia, de los centros educativos —de calidad y con recursos— en nuestras zonas rurales. Ya es bien conocida la manida frase: «cuando una escuela cierra, cierra el pueblo». No debemos permitir que esto pase. Debemos fomentar y apoyar este tipo de escuelas, colaborar con ellas y desde ellas. Y para ello, el arte y la educación artística son herramientas transversales de dinamización social que pueden reactivar los pueblos y territorios recuperando sus culturas. Pero, para que esto funcione, debe trabajarse en un largo espacio de tiempo, con personas profesionales en el área, conocedoras del entorno y de los procesos creativos.

4. Reto 3. Generaciones rurales. Del papel al muro

Recuperar los recuerdos que nos devuelvan la identidad de seres de la tierra es un acto de resistencia que abre paso a la imaginación.
(Herrero, 2021)

Era un viernes de primavera, quedaba apenas un mes —o menos— para que finalizase el curso escolar más extraño y pesado de la historia de muchas familias, maestras y, por supuesto, estudiantes.

Viajé hasta Corduente, pueblo a los pies del preciado barranco de la Virgen de la Hoz del parque natural del Alto Tajo, escuchando y cantando la música de Rodrigo Cuevas con el coche lleno de pinceles, brochas y botes de pintura. La finalidad de este, como de tantos otros viajes realizados, era conocer nuevas escuelas donde llevar a cabo proyectos que trabajen el arraigo e identidad comunitaria rural, y hacerlo a través de la educación artística. En los retos anteriores (Futuros Rurales I y II) no pude acceder de manera física y directa a los centros escolares; en ambos casos recibí los dibujos (muestras y herramientas de mi investigación) a través de correo postal. En el primer caso, el contacto con los colegios se llevó a cabo gracias a la Asociación ADEL, y en el segundo caso yo misma realicé el contacto, no solo con las escuelas, sino también con las instituciones públicas y asociaciones de cada zona, aunque, igualmente, los dibujos me llegaron por terceras personas, vía correo postal. Por todo ello, este reto surgió de la necesidad de, por un lado, crear un vínculo directo con nuevas comunidades educativas en las que yo misma pudiese acceder y desarrollar la propuesta viendo y observando cómo interaccionan las comunidades educativas visitadas, llevando a cabo una investigación-acción basada, una vez más, en las artes. Por otro lado, se pretendía seguir buscando nuevas narrativas, pueblos, aldeas y escuelas, en este caso, de la zona de la que en los retos previos se adquirió un menor número de historias e imágenes, coincidiendo con la zona este de la provincia de Guadalajara, correspondiente a la comarca del Señorío de Molina.

Para este tercer reto, Generaciones Rurales —que más adelante se expondrá y analizará detalladamente—, se realizó una colaboración con una asociación de la comarca del Señorío de Molina, la Asociación Nacional Micorriza, y su Certamen de Arte Infantil Naturaliz-Arte. Micorriza propone este certamen como una investigación en la cual las estudiantes de los colegios de la comarca deben preguntar a las personas mayores de la zona sobre la temática a tratar (en este caso se determinó como tema: «Oficios tradicionales en peligro de extinción»), y después realizar dos creaciones artísticas: una plástica y una literaria. En esta VII edición, en la que colaboré, propuse que, con los dibujos u obras plásticas recibidas, se llevase a cabo una intervención mural en alguna

de las paredes de cada pueblo, así la investigación resultaría más tangible y accesible para toda la comunidad; además, en esta pintura mural se invitaría a participar a todas las personas de la comunidad rural de cada zona. Una intervención que mostraría durante un largo periodo de tiempo —lo que dure la pintura mural pública— los oficios tradicionales de cada entorno representado; el patrimonio cultural y la sabiduría popular reactivada de manera intergeneracional, con nuevos lenguajes plásticos y diálogos que den lugar a espacios para el encuentro y el conocimiento, fomentando la identidad y el arraigo rural.

4.1. Diseño de acción y procedimiento

Durante los viajes matinales, en mi coche particular, no resultó difícil encontrar las escuelas, solo había que seguir la trayectoria de niñas con sus mochilas caminando en una misma dirección bajo el sonido de los pájaros piando y los tractores arando, el olor meloso de las flores abriendo en primavera y el viento aún gélido de primera hora de la mañana. Tengo grabada esta sensorial escena que pude experimentar en tantas ocasiones durante los trayectos de escuela en escuela, pasando por los diferentes pueblos de la provincia.

Uno de los primeros viajes de Generaciones Rurales que realicé fue a Corduente para llevar a cabo la intervención artística educativa en sus aulas del CRA Rincón de Castilla.

Las Escuelas Nuevas de Corduente —llamadas así en su origen— comenzaron a funcionar en el año 1960. Desde entonces han pasado ya más de 50 años y varias generaciones de maestras y de estudiantes por sus aulas. En un inicio llegó a contar con 32 alumnas, pero con el ya nombrado éxodo rural español sufrido desde los años setenta (o antes en según qué zonas), y al igual que en todas las escuelas rurales de la provincia, el descenso de matriculación cada curso escolar sigue siendo drástico. La escuela de Corduente cuenta a día de hoy con dos aulas: la de Educación Infantil con 9 estudiantes, y la de Educación Primaria con 4 estudiantes. Como excepción, este número de matriculaciones se vio incrementado en el curso escolar 2020/2021 debido a la pandemia causada por la covid-19, ya que algunas estudiantes que en años anteriores estaban escolarizadas en el CEIP Virgen de la Hoz (en Molina de Aragón, a escasos 10 km de Corduente) prefirieron los servicios de un CRA, donde los *grupos burbuja*³⁴ o ratios bajas no eran ninguna novedad como medida preventiva de posibles brotes víricos. He de añadir que, en el siguiente curso escolar, 2021/2022, este número de matrículas se volvió a ver modificado debido a la reapertura mencionada en el reto anterior del colegio de Cobeta (el alumnado que vive en Cobeta anteriormente acudía a Corduente, puesto que es el colegio más cercano —ambos pueblos se encuentran a una distancia de 17 km por carreteras y pistas comarcales—).

³⁴ Concepto que definió la organización escolar en pequeños grupos de estudiantes (para evitar contagios víricos) durante la crisis sanitaria ya nombrada.



Figura 220. Pasillo entre las aulas del CRA Rincón de Castilla

Nota: Carretera hacia Villed de Mesa, pueblo con aula del CRA Rincón de Castilla.

El alumno B., de 5 años, fue el primero en inaugurar la intervención en el colegio de Corduente con la carbonera que había presentado en el certamen. Su abuelo le contó cómo era el oficio casi extinto del carbonero, al que él se dedicaba junto con otros hombres del pueblo. Así que B., con la ayuda de su madre, realizó una maqueta de una carbonera a pequeña escala con palos, ramas, maderas y otros elementos naturales que encontraban en sus paseos por el entorno.

Tuvimos que ayudarnos de una silla para que B. pintase con comodidad en la zona alta del muro (Figura 221). El autor tenía muy claro cómo quería representar su obra, y esta seguridad fue transmitida al resto de sus compañeras que, al ver a B. disfrutar, quisieron pintar de inmediato. No obstante, los recién cumplidos 5 años del estudiante de Educación Infantil y, quizá, el pintar algo tan concreto, hicieron que pronto perdiese la concentración y quisiese terminar su intervención. Buscando nuevos estímulos le ofrecí mi ayuda y la aceptó, le mostré cómo con el pincel cargado de agua la pintura se deslizaba mejor y podía tapar todos los huecos blancos que, debido al gotelé u otras texturas de la pared, en ocasiones le entorpecían. B. continuó su intervención con esta nueva técnica mientras comentaba al resto de compañeras cómo era una carbonera y por qué antaño eran tan importantes en su pueblo, ya que «antes no había petróleo ni electricidad y se hacía todo con carbón vegetal» —comentaba B. mientras pintaba—.



Figura 221. B. pintando una carbonera en el muro de su colegio

Debido a las perseverantes restricciones y medidas de recomendación sanitaria para evitar contagios por la covid-19, tanto en la escuela de Corduente como en el resto de aulas y colegios en los que he llevado a cabo la intervención mural de Generaciones Rurales, el alumnado de las diferentes aulas (Infantil y Primaria) no podía juntarse a la hora de pintar el muro, siguiendo un riguroso orden de intervención y horario. Por lo que las estudiantes accedían a pintar por parejas, aunque, finalmente, debido a la emoción y la novedad de la propuesta, para las estudiantes resultaba muy difícil mantener este orden y su maestra permitió que acudiese al muro toda la clase a la vez (8 estudiantes, lo que en cualquier colegio con ratios «normales» de una media de casi 30 estudiantes –como las propias de escuelas en las ciudades– hubiese sido un grupo burbuja de medida excepcional).

Una vez que habían acabado las representaciones que previamente hicieron en papel para presentar al certamen de la Asociación Micorriza, las estudiantes querían seguir dibujando y lo verbalizaban de manera indirecta con frases como: «en el río Gallo hay cangrejos» o «yo creo que en Corduente hay muchas flores, ¿puedo pintar flores?». Así fue como varias de las niñas comenzaron a representar las mismas flores. Las ilustraciones de estos vegetales eran prácticamente idénticas: un largo tallo con una hoja a cada lado, y el polen circular rodeado de pétalos semicirculares. Una imagen simbólica que me ha acompañado en los diferentes muros, soportes y formatos de representación gráfica infantil (e incluso adulta) (Figura 222). No ha habido mural en el que las

flores —en concreto esa composición de flores— no estuviesen presentes. Podría ser la citada *semiología de la expresión* o *formulación* (Stern, 2016, o los *patrones* y *mandalas* analizados por Kellogg (1969). Pero considero que también influye, en muchos casos, el escaso margen a la imaginación y la estimulación y la búsqueda de una representación lo más figurativa e inmediata posible transmitida desde edades muy tempranas.

Cuando en el muro del colegio de Corduente aparecieron flores, la maestra me miró con cara de accidente y disculpa. El objetivo del muro era representar el pueblo con los dibujos previamente realizados sobre los «Oficios tradicionales en peligro de extinción», en los cuales no aparecían dibujos de flores, pero si las jóvenes participantes querían que la representación de su pueblo estuviese llena de flores, estas eran más que bienvenidas en la intervención plástica. Un proceso artístico participativo siempre debe estar abierto a lo que pueda surgir. Abrazar esa incertidumbre permite que se puedan generar nuevas reflexiones comunes y maneras de actuar; además, se fomenta la filiación comunitaria, la autoestima y la autogestión.

Esta reacción adulta se repitió en varias ocasiones y en otros muros; por ejemplo, en otro colegio de la zona un par de estudiantes representaban un río y decidieron dibujar en él un barco de vela (que además, a ojos y perspectiva espacial de una persona adulta, se situaba en la vegetación de la orilla del río). Lo que sucedió a continuación no me sorprendió: la mamá de estos peques —que, además, es maestra— decidió borrar el barco porque «es que aquí no hay un barco así» —dijo con cara de circunstancia mientras eliminaba con un pañuelo la huella del velero de sus hijos dibujada con carboncillo en el muro—.

Como ya he comentado en capítulos anteriores, los niños y niñas aprenden y generan conocimiento mientras crean y construyen su mundo imaginario simbólico a través del juego. La pintura, como el dibujo, también son juegos a través de los cuales se crean y conectan las nuevas con las antiguas ideas, gestando así el conocimiento y el aprendizaje.

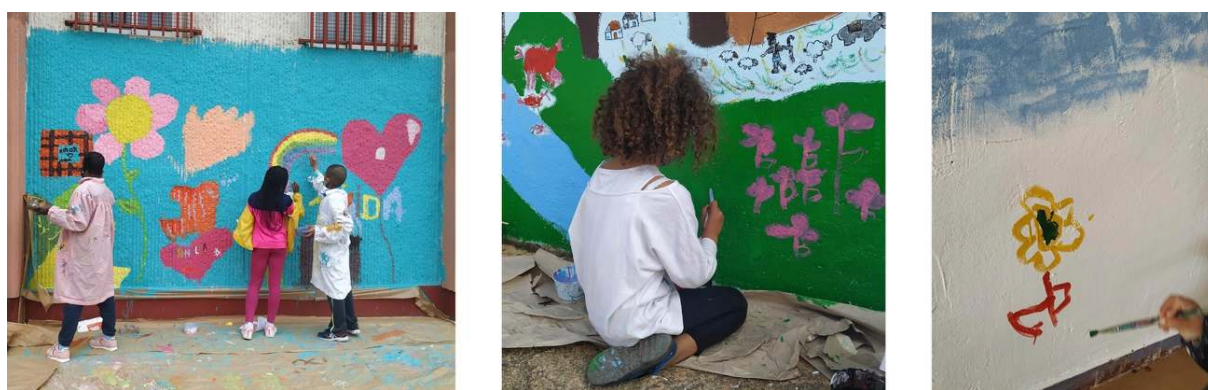


Figura 222. Representaciones gráficas de flores en los muros de los colegios

Nota: Izquierda: estudiantes de 10 años pintando. Centro: niño de primaria pintando flores. Derecha: flor pintada por niño de primaria.

Uno de los rasgos de la representación gráfica infantil comentado en FR I, sobre el uso del color según en qué edad, se puede observar en las tres imágenes superiores. Dependiendo de la edad, los colores no se asocian con el color canónico del objeto real que se representa. Así, en la imagen de la izquierda se puede observar como en la flor realizada por estudiantes de 5.º de Primaria (10 años) el tallo es de color verde y el polen amarillo, mientras que en las dos imágenes siguientes, realizadas por estudiantes de Educación Infantil, los colores no se relacionan aún de manera objetiva con la realidad.

Este cromático ha sido analizado y observado en varios dibujos de los retos anteriores cuyas autoras no superan los 7 años. Un ejemplo común es el encontrado en este reto 3: Generaciones Rurales en varios rebaños de ovejas de colores, también en abejas de color rosa o en humo de color verde:



Figura 223. Dibujo infantil. *Las vías pecuarias de mi abuelo*. L. 4 años, Tortuera, 2021

Nota: No hay relación color-objeto, observando así ovejas de color azul, cabeza morada y boca amarilla.



Figura 224. Dibujos infantiles. *El pastoreo*. Y. 5 años, Villed de Mesa, 2021

Nota: Representación de la misma escena en papel y en muro. En ninguna de ellas existe todavía relación color-objeto.



Figura 225. Dibujo infantil. *La apicultura*. M. 4 años, Tortuera, 2021

Nota: No hay relación color-objeto: se observa la representación gráfica de abejas, ejecutadas de color rosa a través de la común técnica del puntillismo con el pincel. También se observa humo de la chimenea verde.

Como se puede observar, aunque en este reto no pretendo analizar cada uno de los dibujos recibidos como realicé en los retos 1 y 2, he tenido en cuenta todas las características de la representación gráfica y el desarrollo creativo aprendido anteriormente. Esto me permitió seguir conociendo de primera mano, y a través de la mirada y desarrollo infantil, los entornos rurales de mi provincia. En este caso concreto —reto 3—, conocí las tradiciones populares y la memoria de cada zona que visitaba, así como de las comunidades representadas, y a cada una de las personas autoras.

Previamente al desarrollo de la acción de las diversas intervenciones murales en los colegios, diseñé las siguientes tablas que me facilitaron recordar y conocer sintéticamente de dónde partía y cómo quería llevar a cabo la investigación en este tercer reto:

¿Por qué?	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de encontrar nuevas escuelas en la provincia. • Necesidad de conocer nuevas imágenes, diálogos, narraciones e historias. • Percepción de la falta de estrategias artísticas en las escuelas. • Percepción de la falta de conocimiento sobre los CRA. • Necesidad de fomentar y trabajar nuestros entornos rurales, y desde ellos.
¿Qué?	Investigación-acción artístico-educativa.
¿Cómo?	Mediación artística por medio de pinturas murales basadas en dibujos infantiles. Procesos de simbolización.
¿Dónde?	Escuela u otro espacio público del pueblo.
¿Por quién?	Por una mediadora artística e investigadora en colaboración con una asociación local.
¿Para quién?	Para los pueblos, sus escuelas y, sobre todo, para el alumnado. También para el conocimiento de las personas habitantes en grandes núcleos de población y para las estudiantes en facultades de Educación.
¿Para qué?	<ul style="list-style-type: none"> • Reactivar el entorno con y desde el propio territorio. • Compartir las estrategias y visibilizar los modos de ver y hacer de nuestros entornos rurales. • Generar nuevos vínculos, imágenes y diálogos intergeneracionales.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Reactivar la comunidad rural: sentimiento de identidad. • Fomentar la escucha activa y el diálogo entre diferentes generaciones. • Establecer redes y vínculos: cohesión, expansión y fortalecimiento de relaciones grupales. • Reactivar la comunidad educativa: identidad de la comunidad. • Compartir estrategias y metodologías educativas basadas en la práctica artística. • Visibilizar y conocer otros modos de hacer, los tradicionales. • Desarrollo de habilidades artísticas. • Valorar el dibujo infantil como medio de comunicación, no como fin. • Estimular la observación y escucha activa del entorno.

Figura 226. Cuadro resumen del diseño de la acción Generaciones Rurales

Características del proceso	<ul style="list-style-type: none"> • Intergeneracional. • Colaborativo con Asociación Nacional Micorriza. • Participativo, desde y con el entorno. • Horizontal y guiado, pero no dirigido. • Finalidad sensitiva, experiencial, estética, artística y social. • Foco en el grupo y en el proceso de creación, no en el final.
Temporalización	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación al certamen (por parte de las escuelas). 2. Selección de los dibujos más representativos. 3. Búsqueda del muro o espacio a intervenir en los pueblos y/o colegios. 4. Preparación del boceto y diseño de la acción. 5. Acción: intervención de pintura mural. 6. Asamblea: reflexión final. 7. Entrevistas y Fotovoz. 8. Análisis e interpretación de los datos obtenidos.
Participantes	Comunidad educativa y habitantes de los pueblos.
Duración de la acción	6 horas aprox./una jornada escolar mínimo.
ASPECTOS NEGATIVOS QUE PUEDO ENCONTRAR	<ul style="list-style-type: none"> • Restricciones sanitarias. • Reproducción de la «alta cultura». • Divisiones grupales y personales dentro de la comunidad. • Ambigüedad por parte de las participantes. • Arte como fin y no como proceso. • Mirada estigmatizada. • Juicios de valor.

Figura 227. Cuadro resumen de la metodología de acción

4.1.1. Características del proceso

Entre los gestos del proceso más interesantes están, por un lado, la búsqueda de vínculos con colectivos del entorno y del territorio, en este caso con Asociación Nacional Micorriza (micorriza.org) que trabaja y conoce la zona, y gracias a la cual pude acceder a las escuelas con una propuesta intergeneracional, trabajando desde el entorno rural y con las personas habitantes de ese mismo territorio. Esta asociación surgió hace casi diez años en la comarca del Señorío de Molina con el objetivo de sensibilizar y movilizar a su población «abogando por la conservación y protección del patrimonio natural, la historia, valores culturales, tradiciones y servicios ambientales que se están perdiendo» (Agua de mayo, s. f.).

Muchas de sus acciones y propuestas las realizan con y en los centros escolares de la zona; como ejemplo contamos con el Certamen Naturaliz-Arte que llevan a cabo desde el año 2013. Un certamen de creación artística infantil cuyo objetivo principal es «fomentar un diálogo intergeneracional, en el que los conocimientos tradicionales pasen de abuelos/as a nietos/as, salvaguardando este patrimonio inmaterial e incitando a las nuevas generaciones en el interés por su pasado más reciente» (micorriza.org). Para llevar a cabo este certamen, la asociación previamente visita las aulas y colegios de la comarca ofreciendo diversos talleres, estrategias y materiales con los que poder trabajar las diferentes temáticas anuales.

Siempre me gustó la manera de trabajar de este colectivo asociativo y su énfasis en acercarse a las habitantes más jóvenes para reactivar y reconocer los territorios, y hacerlo vinculando varias generaciones. Por ello, contacté con la comisión de la asociación encargada de la organización y gestión del certamen, con el fin de poder formar parte de esta y desarrollar en las escuelas de la zona mi reto 3: Generaciones Rurales.

Desde el inicio, mi mediación y participación en este tercer reto las planteo como un proceso horizontal intentando que mi figura de investigadora quede al margen, adoptando únicamente el rol de guía o ayuda, mientras que el foco se centra en las participantes —desde las personas mayores de los pueblos que cuentan las historias, hasta las personas pequeñas que escuchan con atención estas biografías para representarlas plásticamente en pequeño formato y, más adelante, en el muro del centro educativo—.

Esta última fase de la acción —proceso de pintura mural— ha ido buscando diferentes estrategias y evolucionando en cada escuela, tras mis propias (auto)críticas y medidas, tomadas al analizar los posibles procesos creativos demasiado dirigidos y, a su vez, vacíos que se percibían de las propuestas de Futuros Rurales, y que trataré en las conclusiones venideras. Me di cuenta, tras la creación del segundo mural de Generaciones Rurales, de que esta vez era yo quien estaba dirigiendo, quizá demasiado, los murales, pues antes de que las peques interviniesen en la pared yo la preparaba proyectando los elementos y dibujos que luego serían pintados por la comunidad. Debido a este hecho, observé que la infancia, quizá demasiado acostumbrada a «colorear sin salirse de la línea», se limitaba únicamente a rellenar lo marcado como un boceto, y aunque antes de que comenzasen a intervenir se les comentaba: «aquí he situado tu dibujo, ¿te gusta la ubicación?, yo lo he marcado levemente con el carboncillo en la pared, pero la creadora eres tú y puedes modificarlo como consideres», todas y cada una de las participantes asentían con una sonrisa ansiosa y seguían las líneas que yo había trazado con el mayor cuidado posible.



Figura 228. Previa pintura mural abocetada. Corduente, 2021

Nota: En la imagen se pueden observar las marcas de encaje y composición realizadas previamente a la intervención de la comunidad educativa.

Por todo ello, tras la evaluación de varios murales, y cuando únicamente quedaba uno por realizar, decidí no marcar ninguna representación ni símbolo previo en la pared. Para llevar a cabo el proceso imprimí el boceto que yo había realizado de manera digital, con los dibujos presentados al certamen, lo introduje en una funda de plástico, y lo coloqué cerca del muro por si alguna persona participante quería observarlo o emplearlo como guía de composición. Así fue como el mural comenzó a tener vida propia: cada personaje tenía unas medidas y unas proporciones completamente diferentes; la emblemática muralla de piedra de Molina de Aragón se difuminaba con el río, y este a su vez con un sendero, y luego con el cielo; los rebaños, que en el papel estaban formados por cuatro ovejas, en el muro se multiplicaban y se componían de tantas cuantas cupiesen, incluso algunas podían volar; y así apareció en Molina de Aragón «el cangrejo más grande del mundo» y todas las participantes se acercaban a saludarle y le querían poner nombre y dibujarle una sonrisa, sonrisa que se contagió a todos los crustáceos representados y, al final de la tarde, aparecieron con este gesto dibujado en sus rostros (animismo infantil), al igual que la luna y otros elementos del muro. El foco estaba en el grupo, en la cohesión y sus relaciones creadas, también en el proceso creativo, en el camino, y no en el resultado final (Figura 228). El arte se estaba empleando como un medio con el que fortalecer la comunidad, dialogar y crear, y no como un fin.

No consiste en métodos colaborativos donde cualquiera pueda participar, se trata más bien de desarrollar maneras de investigar que les permitan colaborar.

(Boserman, 2022, p. 45)

Esta pintura colectiva dio pie a reflexiones y conversaciones conjuntas entre las participantes de todas las edades cuestionando, pidiendo opinión, ofreciendo ovejas, árboles, montañas y flores: «¿Quieres que te pinte un poco de hierba para que coma el ganado de tu abuelo?» –comentaba una de las participantes a su compañera. De esta manera, poco a poco, me acercaba a algunos de los propósitos e intereses de la investigación como: aprender, valorar y conocer **a través del juego colectivo de la pintura**, como generador de conocimiento y espacio de descubrimiento (Berger, 2008).



Figura 229. Desarrollo de la acción mural. Molina de Aragón, 2021

4.1.2. Fases de intervención

Pese a que la ejecución exacta de los tiempos planificados siempre está abierta a las modificaciones y necesidades que puedan surgir en el proceso, se establecieron, y en cada acción se cumplieron las siguientes fases temporales:

1.º Presentación al certamen

Una primera fase que tuvo una duración de mes y medio: desde que lanzamos el certamen invitando a los centros educativos, hasta que finalizó el plazo de presentación de obras. El certamen se diseñó meses antes a través de videollamadas, ya que cada persona del equipo nos encontrábamos en un punto geográfico de la provincia diferente. A continuación, se muestra una imagen (Figura 231) referente a esta fase de intervención: una infografía diseñada para comunicar a los centros escolares y a las personas participantes toda la información relativa al proyecto.



Figura 230. Infografía del Certamen Naturaliz-Arte 2021. Guadalajara, 2021

2.º Selección

Se recibieron menos obras de las esperadas, por ello, la selección de las representaciones fue completa y todos los dibujos y obras recibidas aparecen en los murales realizados. Más complicada fue la elección de las obras premiadas. Como obsequio para las participantes se entregó un kit que contaba con: un torno de alfarería con herramientas básicas, un libro sobre los árboles singulares de la comarca y, para el aula de la persona premiada, una tinaja tradicional del Señorío de Molina realizada por Luis, el único alfarero que queda en la zona —y esperemos que no el último—. Todas las participantes fueron galardonadas con su diploma e invitadas, junto con sus familiares (solo en algunos centros) a intervenir y pintar el muro.



Figura 231. Premios y obsequios del certamen. Molina de Aragón, 2021

3.º Búsqueda del muro o espacio

No resultó nada fácil. Algunos centros escolares no quisieron participar en la pintura mural, otros no encontraban el espacio ideal o no contaban con el visto bueno del ayuntamiento u otras instituciones.

Uno de estos obstáculos se encontró en la escuela de Tortuera, cuyo colegio se encuentra en el mismo edificio que el Ayuntamiento, compartiendo con él algunos espacios. Por ello, la alcaldesa no quiso que la pared de la propia institución se interviniera con las pinturas infantiles. No obstante, se propuso otro soporte que, además, resultó ser más confortable y factible que las paredes con gotelé encontradas en otros centros. El soporte propuesto fue una lona donde las estudiantes pintaron y que luego pudo ser transportada y colgada en diferentes espacios.

Gracias a este formato, el alumnado participante podía tumbarse, sentarse, acceder a cualquier espacio del soporte sin dificultad, y pintar cómodamente con un control más preciso del pincel, no dando lugar a la frustración común cuando, por ejemplo, la pintura se escurre por la pared generando manchas y goteando.

Con este tipo de intervención aprecié cómo, al poder deambular y andar descalzas sobre la lona y las representaciones ya pintadas, las peques se sentían más seguras: paseaban mapeando su propia obra, su pueblo, las historias de las abuelas, y reconociendo así su propia historia. Se generó una especie de *deriva* (teoría de la deriva de Guy Debord, 2005) a través de la cual las estudiantes experimentaban el espacio cotidiano de manera diferente, sin rumbo fijo, conectando con su entorno y con las emociones que este les producía a través de sus propias pinturas.



Figura 232. Desarrollo de la acción «mural» sobre una lona en el suelo. Tortuera, 2021

Una de las características que ofrece la intervención mural dentro de cualquier espacio escolar es romper con el concepto de biopoder (o biopolítica) de Foucault (1976), quien analiza cómo los cuerpos son sometidos para fines políticos, y las escuelas son uno de los lugares donde desarrollar la inactividad corporal. Con este tipo de propuestas artístico-educativas se posibilita al alumnado conocer otros lugares y soportes donde generar conocimiento y aprendizaje, y hacerlo desde el movimiento y desde sus propios cuerpos.

Otra autora contemporánea que también defiende el empleo del cuerpo en el proceso de aprendizaje es Acaso, quien en 2018 publicó en su web el texto *Si no puedo bailar, esta no es mi educación*, donde apuntaba:

Una educación artística afirmativa es **aquella que reconoce como suya la capacidad de generar conocimiento desde el descontrol**, desde la divergencia y desde el rizoma; una educación que se abandona a las ficciones, la retórica y el extrañamiento como base de sus prácticas y que obvia los procesos lógico-positivistas que nos han metido en la cabeza la idea de que el conocimiento se construye desde el silencio y la quietud. (2018)

4.º Preparación del boceto

Tras reunirnos (desde Asociación Micorriza) con las directoras de los centros escolares y, en ocasiones, también con el equipo de gobierno de algunos ayuntamientos para encontrar los espacios, necesidades y soluciones adecuadas dentro de cada pueblo, realicé con los dibujos infantiles, de manera digital, diferentes bocetos y maquetas de lo que podría ser un posible resultado de cada una de las intervenciones murales. A continuación se muestran dos de ellos como ejemplos. Estos bocetos se compartieron con las maestras e instituciones, por si hubiese alguna sugerencia o adaptación que realizar. No me encontré con esta situación, así que esta parte del proceso fue más rápida de lo esperado y pronto buscamos las fechas adecuadas para poder ejecutar las diferentes acciones. He de añadir que mi primera propuesta fue realizar el mural en una de las calles públicas principales de cada pueblo, en lugar de en el centro escolar, pero esta opción no fue posible en ninguno de los territorios, llevando a cabo las intervenciones dentro del recinto de cada colegio.

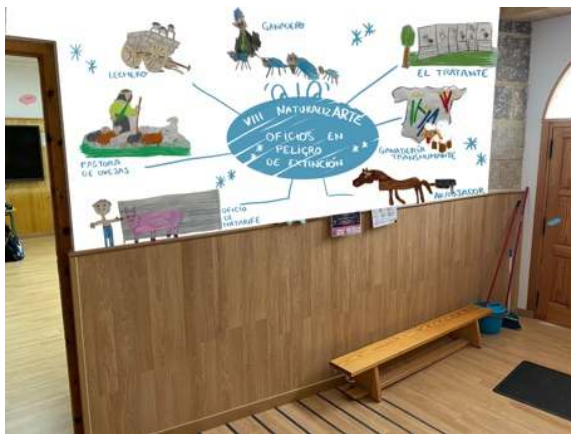


Figura 233. Boceto mural del colegio de Tortuera. Guadalajara, 2021



Figura 234. Resultado final del mural del colegio de Tortuera. Guadalajara, 2021



Figura 235. Boceto del mural del colegio de Molina de Aragón. Guadalajara, 2021



Figura 236. Resultado final del mural del colegio de Molina de Aragón. Guadalajara, 2021

5.º Acción · Pintura mural colaborativa

Tras los análisis y evaluaciones realizados a las participantes (desde las estudiantes a familiares, maestras y directoras de colegios), puedo afirmar que la experiencia fue muy placentera y a todas las partes implicadas nos gustaría poder repetir. Esta fase se trata en profundidad en el análisis e interpretación de datos.

6.º Asamblea · Reflexión final

Una vez finalizada cualquier acción plural, considero esencial compartir una reflexión y evaluación conjunta para obtener un *feedback* de las personas participantes, a través de las cuales conocer y resolver cuestiones de la práctica. Además, es importante poner en común los diferentes puntos de vista, emociones y situaciones encontradas durante el proceso, dejar que las personas participantes compartan sus sensaciones para crear y construir nuevos espacios desde lo colectivo, el diálogo y el apoyo mutuo.

En los talleres hay dos momentos importantes: uno de producción y otro de reflexión y diálogo sobre las obras [...] Los problemas grupales son a la vez problemas individuales y viceversa, por lo que se ponen en juego valores como la cooperación y el respeto. (Moreno, 2016, p. 22)



Figura 237. Asamblea realizada tras una intervención mural escolar

Me ha gustado pintar en la pared con mis compañeros porque al principio parecía muy grande y difícil, pero con ellos se ha hecho fácil y divertido. (Reflexión de uno de los estudiantes de 5.º de Primaria que participó en la intervención en uno de los muros de su colegio)

4.1.3. Participantes

Una de las características principales de un CRA son las bajas ratios y la diversidad de edades que se pueden dar en un mismo grupo; este efecto multigrado permite que unas estudiantes aprendan de otras. Gesto que se asemeja a la vida extraescolar donde la infancia juega y se relaciona con personas nacidas en diferentes años. Por ello, se debe evitar la segregación, que apoya el individualismo que, cada vez más, se da en nuestra sociedad. Reforzar las relaciones intergeneracionales y horizontales entre humanas con respuestas artístico-educativas (Morales, 2016). Para ello, los CRA o escuelas rurales suponen espacios idóneos para fomentar y desarrollar estas dinámicas.

4.1.4. Duración de la acción

Debido a las distancias geográficas entre los diferentes territorios, resultó complicado dedicar más de una jornada diaria escolar a cada propuesta. Además, a algunas de las maestras no les parecía conveniente alargar la acción, puesto que debían seguir con su programación curricular y no podían invertir o dedicarle más tiempo a la creación del mural. Por ello, la mayoría de los murales se realizaron durante una mañana escolar (6 horas aproximadamente). Exceptuando una acción realizada durante un sábado completo, disponiendo de un horario más flexible que permitiese que familiares y habitantes del pueblo acudiesen al colegio para participar en la intervención.

Pese a que definiendo los ritmos creativos lentos y extensos en el tiempo, basados en la convivencia, y creo que con ellos se consigue un mayor disfrute y aprendizaje, en esta ocasión me tuve que ceñir y adaptar al tiempo ofrecido y disponible.

4.2. Análisis e interpretación de los datos

Pese a llevar a cabo una evaluación conjunta —a través de la asamblea colectiva final de la acción— y una autoevaluación en cada una de las fases comentadas anteriormente, resulta necesario ahondar más en la recolección y registro de datos con el fin de lograr las metas y objetivos fijados al inicio de este estudio. Para ello, y como se ha mencionado, se tuvieron en cuenta las respuestas a diferentes entrevistas y Fotovoz, de las que se extrajeron datos e información a través de las siguientes fases:

1. Transcripción de entrevistas y audios Fotovoz.
2. Primera lectura de estas transcripciones para ordenar la información y registrarla en los ocho primeros bloques o categorías de información.
3. Segunda lectura para reorganizar y agrupar la información categorizada, de nuevo, en cuatro bloques.

4. Tercera lectura con el *software* ATLAS.ti.
5. Creación de los tres bloques o categorías finales de información.
6. Conclusiones de este reto 3: Generaciones Rurales.

De entre las metodologías de investigación cualitativa mencionadas se empleó la entrevista (para los equipos directivos del centro) y Fotovoz (para familiares, estudiantes y profesorado). Una vez realizadas, se transcribieron digitalmente, para luego imprimir y manejar la información de manera más tangible y cómoda para extraer datos.

4.2.1. Primera lectura, bloques e interpretaciones

En una primera lectura de todas las transcripciones pude apreciar dos categorías principales notoriamente diferenciadas: la voz adulta y la voz infantil. Pese a que cada entrevista o intervención la archivé de manera anónima, bajo el título correspondiente de «Participante x», se intuye claramente qué relato se puede corresponder con cada edad.

Buscando un diálogo homogéneo, que me permitiese realizar el análisis, dejé de lado las narraciones fantasiosas de las peques y encontré otros bloques o categorías de información comunes como el sentido emocional que comparten ambas voces (la infantil y la adulta). Esta lectura más profunda permitió detectar palabras, respuestas y conceptos repetidos o muy similares entre las personas participantes. Marqué estas frases y palabras con lapicero sobre las respuestas impresas para, más tarde, establecer unos bloques generales de información según las respuestas o conceptos reiterados, y así aparecieron las siguientes categorías o bloques de información:

1. Cultura.
2. Kilometraje.
3. Familia.
4. Pandemia.
5. Recuerdos.
6. Entorno.
7. Redes.
8. Creatividad.

En una segunda lectura en profundidad y teniendo en cuenta los bloques de información nombrados, subrayé con colores (cada color se correspondía con un bloque) las respuestas o frases previamente marcadas. Esto me permitió establecer un mapa mental y unos cajones metafóricos donde poder almacenar y ordenar la información de los datos que podría estar manejando: qué opinaban las participantes, qué necesitaban, qué requerían las acciones, qué vínculos o redes tejían, cómo se encontraban las escuelas, los territorios y los entornos rurales que habitaban, o cómo se afectaban entre sí.

He de destacar que una de las categorías de información más claras podría ser la *escuela rural*, sin embargo, esta es completamente transversal a todas las establecidas, pues las acciones e intervenciones realizadas se llevaron a cabo en ella. Lo mismo ocurrirá, como mostraré más adelante, con la categoría de *creatividad*, la cual también es transversal a todas las demás ya que las acciones realizadas se llevaron a cabo tomando como fundamento el propio proceso y origen creativo. A continuación, analizo e interpreto los registros de datos en cada categoría establecida.

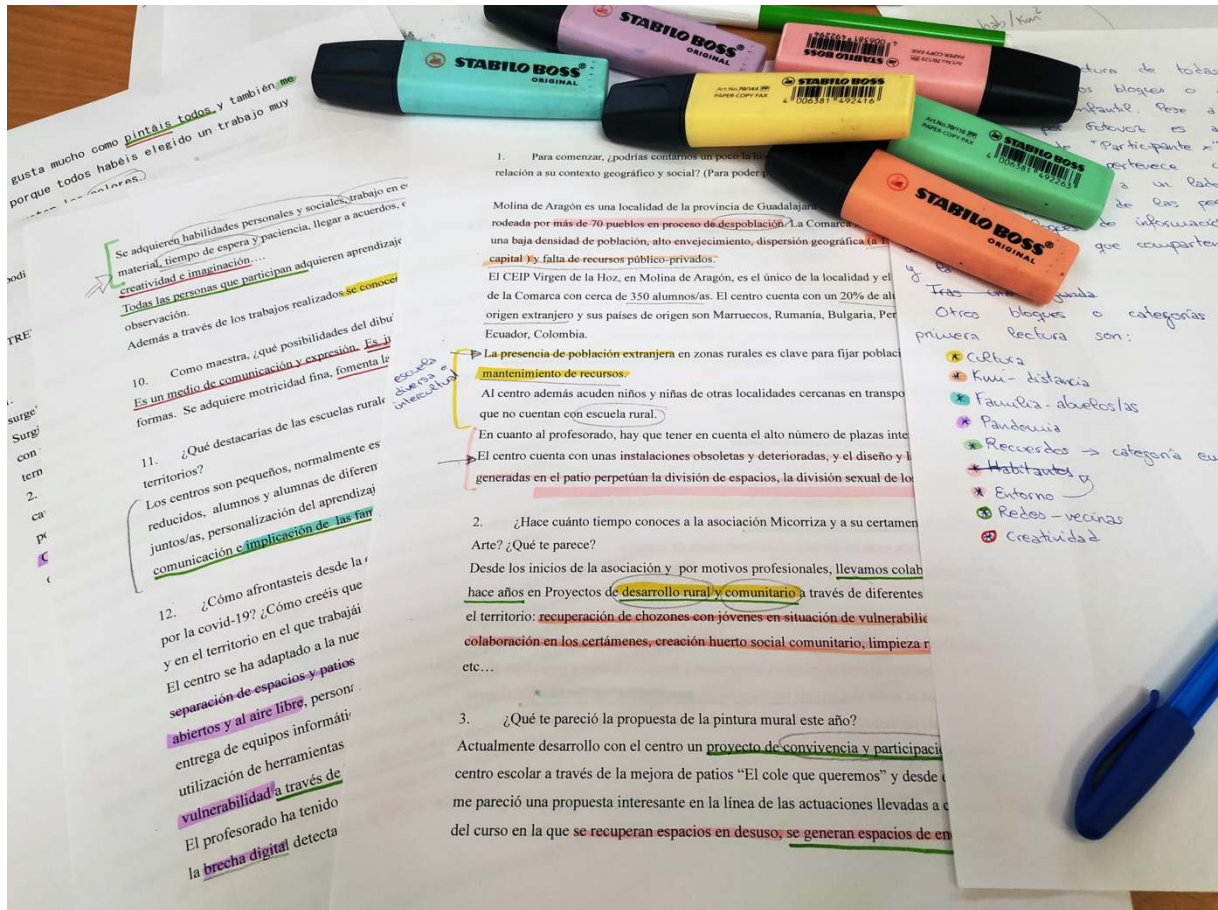


Figura 238. Lectura de bloques de información 1. Guadalajara, 2022

Nota: Fotografía realizada tras la segunda lectura y subrayado de las categorías establecidas.

Cultura

Este bloque o categoría de información alberga conceptos y respuestas acerca de la identidad propia y de las populares formas de hacer y conocer del entorno en el que habitan las personas participantes: el medio rural. Aparecen varias referencias tanto a la cultura local y popular como a la de difícil acceso por ser externa (museos, conciertos, teatros, etc., disponibles en las ciudades o mayores núcleos de población). Así, se aprecia cómo afecta y es afectado el imaginario colectivo de la palabra *cultura*, en concreto, la cultura en los entornos rurales. Pese al dominio cultural de los grandes núcleos de población donde se origina y se consume la cultura canónica y hegemónica

que conforma nuestro imaginario colectivo, las personas habitantes en los entornos rurales que entrevisté gracias a su participación en Generaciones Rurales son conscientes de la importancia que tiene el preservar su patrimonio material, natural y sus tradiciones locales. Un gesto que, en ocasiones, a estas personas entrevistadas les ocasionaba tensiones debido al contrapunto que para ellas supone que, frente a la escasez de natalidad, aparezca «la presencia de población extranjera que es clave en estas zonas para fijar población y para el mantenimiento de recursos» (participante entrevistada, Molina de Aragón, 2021). Considero que la presencia de nuevas personas habitantes y pobladoras —que, además, como indica la entrevistada, son necesarias en estos territorios— no debería conllevar ningún tipo de tensión en la convivencia comunitaria, ya que este dato implica que en un mismo espacio y tiempo están cohabitando varias culturas de diferentes orígenes, creando así una comunidad y un entorno más diversos, heterogéneos, plurales e interculturales, con nuevas formas de ver, ser y hacer que serán trasladadas a la escuela, la cual, a su vez, se construirá como un lugar más diverso, heterogéneo, plural e intercultural, formando, por ende, a personas y ciudadanas tolerantes, conscientes y capaces de compartir, constituir y construir un mundo común (Garcés, 2013).

Me gustaría destacar aquí el **origen de la palabra cultura**, que proviene del latín «cultivar» (referente al «cultivo de la tierra», una actividad desarrollada por el ser humano que requiere de paciencia, afectos naturales y cuidados), haciendo alusión a la agricultura y, por lo tanto, original de los territorios y modos de vida rurales. A lo largo de la historia, el concepto *cultura* ha ido cambiando simbólicamente dando lugar a la alegoría del cultivo del intelecto en el ser humano, y, por lo tanto, entendiendo como cultura las acciones llevadas a cabo por personas que trabajan (cultivan) la mente y el intelecto, en lugar de trabajar los campos agrarios.

Más adelante, esta acción fue reconocida y catalogada como «alta cultura» o cultura elitista, debido a que se entendía *cultura* como lo producido y consumido en las grandes ciudades, mientras que, a su vez, se denominaba —y a día de hoy se sigue denominando— *incultas* a las personas que habitan los medios rurales.

Nuestro medio rural morirá si no sabemos transmitir a los que vienen su importancia y su cuidado. Y no solo nuestro medio rural, sino toda la biodiversidad que vive en él, nuestros pueblos, nuestras costumbres, nuestras historias. Nuestra cultura, así, sin el adjetivo *rural*, porque es cultura y es de todos. (Sánchez, 2019, p. 96)

Resulta realmente paradójico cómo la etimología de esta palabra ha cambiado tanto y en tan poco tiempo. Además, la palabra *cultura* y el origen y desarrollo de su acción cultivar, a lo largo de la historia, ha presentado unas connotaciones basadas en imaginarios sexistas y clasistas. La acción de cultivar ha estado siempre ligada a la figura masculina, ya fuese en los campos de laboreo donde cultivaban los agricultores, o bien en las bibliotecas y congresos donde cultivaban sus mentes los intelectuales. Entretanto, las mujeres se encontraban en el interior de las casas cocinando, lavando, y transmitiendo, de generación en generación, la sabiduría popular y las memorias de nuestros pueblos gracias a los cancioneros.

Por lo tanto, me pregunto continuamente:

¿A quién, y de qué forma, se debe atribuir la palabra cultura, su origen y su terminología?

Al descubrir el origen de la palabra *cultura*, comencé a investigar sobre ello. Parte de esta investigación se refleja en el documental audiovisual *Red Difusa* (El Cubo Verde, 2021), en el que participé con varios fragmentos filmográficos. Antes de realizar cualquier acción cultural, al igual que antes de plantar o cultivar semillas, hay que conocer la tierra, es decir, hay que conocer el territorio y las personas que lo habitan (Camón, 2020).



Figura 239. Cultivar cultura

Nota: Fotograma de un fragmento propuesto para el documental colaborativo *Culturarios. Red Difusa*.

La imagen superior comparte un fragmento visual de los resultados de mi investigación «Cultivar cultura», realizada, una vez más, a través de la representación gráfica infantil de los territorios rurales de la provincia de Guadalajara. Con esta composición, pretendo reflexionar sobre la necesidad de cultivar y generar cultura, y hacerlo como lo haría la infancia, es decir, de la manera más natural posible, sin prejuicios, donde las fronteras se diluyen y las diferentes comunidades cohabitan generando una nueva, más líquida, más común, y más diversa.

Kilometraje

En esta categoría de información se recogen los datos obtenidos correspondientes a las distancias que hay (en kilómetros) entre algunos de los pueblos y la capital, o las distancias entre aulas de un mismo colegio CRA cuyos pasillos son las carreteras: «Formamos una comunidad educativa que vive en la carretera», afirmaba durante una entrevista la directora de uno de los CRA, y,

además, añadía: «son carreteras bastante mejorables. Hay días o semanas que pasamos más horas en carretera que en el aula con los alumnos».

Pero no solo el profesorado emplea horas del día en las carreteras, también el alumnado: «Al centro acuden niños y niñas de otras localidades cercanas que no cuentan con escuela rural» (M.05).

Familia

En un principio, esta categoría no la percibía como evidente y necesaria, pero tras escuchar en varias entrevistas y Fotovoz la continua repetición de las palabras «abuelo» o «abuela», y al leer las transcripciones de las voces infantiles, las palabras de referencia a la familia se multiplicaron destacando términos como «hermano», «hermanito» y «hermana». Lo cual invitó a reflexionar acerca de cuán importante es la presencia y manifestación de los vínculos familiares en el contexto escolar y, por supuesto, en el acompañamiento emocional infantil.

Pandemia

No resulta complicado que las referencias a este acontecimiento sufrido a nivel mundial aparezcan a lo largo de los avances e investigaciones de los últimos años. En ocasiones, me irrita y me resulta incómodo escuchar, leer o escribir esta palabra, pero no se debe obviar. En el ámbito escolar —así como en la sociedad en general— ha generado una brecha de difícil y costosa recuperación. Pese a que, en la mayoría de escuelas rurales —como ya he comentado en ocasiones anteriores— las medidas preventivas de sanidad y seguridad tomadas como la bajada de ratios, la creación de «grupos burbuja» o las aulas en el espacio abierto no fueron ninguna novedad, muchas participantes en esta investigación comentaban la dificultad para reunirse con el resto de la comunidad, la imposibilidad de visitar las aulas de otros pueblos, o realizar convivencias y encuentros u otras dinámicas necesarias para mantener los vínculos fuertes y activos entre las escuelas de estas zonas tan alejadas y despobladas. Además, con la pandemia llegó el auge del teletrabajo con muchas ofertas de talleres y dinámicas *online* y, con él, a nuestros pueblos llegó una mayor brecha digital, ya que numerosas zonas rurales todavía no cuentan con una buena conexión a Internet para seguir las dinámicas y recursos *online* socialmente adquiridos.

La situación excepcional continúa siendo un lastre para poder realizar nuestro trabajo, y aunque en estos momentos las circunstancias son mucho mejores y estamos más preparados para situaciones de confinamiento, creo que la educación requiere una presencialidad absoluta. (M. 10)

Recuerdos

Una de las categorías de información más homogéneas con un mayor número de datos compartidos entre la voz adulta y la infantil es la emocional. En concreto, se contempla al observar cómo

las personas participantes reaccionan al ver ciertas fotografías de la realización del mural. La documentación gráfica forma una parte esencial en pedagogías como Reggio Emilia donde es importante fotografiar y filmar las acciones y comportamientos que se realizan dentro —o fuera— de un aula. Estas imágenes documentales luego son expuestas o mostradas a las propias personas participantes y protagonistas, quienes recordarán los momentos vividos realizando conexiones neuronales que darán lugar a un aprendizaje y conocimiento tanto emocional como, en su caso, académico.

En el recopilatorio de transcripciones de las entrevistas y, sobre todo, de las Fotovoz, se encuentran frases como: «me recuerda a *mi yo pequeño*», «me recuerda a...», «el mural será un grato recuerdo para continuar viendo durante años», o «supone una recuperación de...». También son numerosas las frases como «me gusta», «me encanta», «me evoca», o «lo disfrutamos mucho», ofreciendo opiniones y evaluaciones personales acerca de la propuesta realizada. Por lo general, estas últimas respuestas emocionales compartidas son respuestas y voces infantiles que hacían referencia a dibujos o fotografías de otras compañeras.

Entorno

Esta categoría o bloque de información supone una colección de referencias del propio territorio rural, pero también se pueden encontrar respuestas acerca del entorno educativo. Vuelve además a aparecer la temática de la despoblación y la lejanía a la capital, o a zonas de mayor población donde se encuentran los servicios mínimos. Entre las respuestas más destacadas se encuentra la de una maestra (M. 05) de uno de los CRA de la zona: «estamos en un entorno muy rico en estímulos para nuestros alumnos» (refiriéndose al patrimonio cultural, inmaterial, animal y vegetal que rodea la mayoría de centros escolares rurales, gracias a los cuales se puede llevar a cabo una educación medioambiental basada en el aprendizaje significativo directo y no por medio de libros de texto o excursiones ocasionales a entornos naturales). Otra de las respuestas más cautivadoras en esta categoría fue la afirmación de una de las directoras de otro CRA de la comarca: **«estamos lejos de casi todo pero muy cercanos entre nosotros».**

Y, por último, y haciendo referencia a uno de los aspectos más negativos y comunes de cualquier centro escolar público de este tipo como es la falta de recursos: «el centro cuenta con unas instalaciones obsoletas y deterioradas, y el diseño y las dinámicas generadas en el patio perpetúan la división de espacios, y la división sexual de los juegos» (M.04). La falta de recursos, de la cual ya teorizó Boix (1995), es cada vez más visible, y los patios escolares son los últimos lugares en intervenir e invertir. En contraposición a esto último, podemos encontrar cada vez más colegios preocupados por estas dinámicas, y están tratando de generar el cambio. Este es el caso del CRA Francisco Ibáñez en sus aulas de Iriépal (Guadalajara), donde, por suerte, disponen de varios espacios exteriores, entre ellos dos pistas deportivas. Durante el último año, una de estas pistas deportivas ha sido renovada sustituyendo las canchas de baloncesto y porterías de fútbol por una colchoneta hinchable, una pared con un minirrocódromo, y juegos populares dibujados en el suelo de hormigón, el cual, a su vez, tratan de naturalizar con la creación de un huerto escolar

familiar o un jardín entre otras propuestas ya planteadas a la Junta de Comunidades de CLM. Heike Freire, en su libro *Patios vivos* (2020), defiende y define la infancia como (bio)diversa y, por lo tanto, es vital renaturalizar las escuelas, así como abrir sus puertas al entorno para que acojan biodiversidad y se arraiguen a los territorios.

Redes

En este bloque se almacena información sobre la organización de los sistemas y tejidos sociales que se dan en los entornos rurales que, por lo general, son redes cercanas basadas en el apoyo mutuo y en la comunidad. Este mismo gesto aparece también en sus escuelas, donde se «generan espacios de encuentro» (M.07). Los seres humanos somos interdependientes y ecodpendientes (Herrero, 2017), necesitamos fortalecer y generar vínculos, tanto con otros seres humanos como con el propio suelo que pisamos y habitamos. La generación de este tipo de vínculos y afecciones resulta más común en los territorios rurales, donde las comunidades son más pequeñas y cercanas y, además, por lo general, se sitúan en entornos naturales o cerca de estos.

Creatividad

Esta categoría me resultó la más difícil de agrupar ya que, por un lado, las respuestas que hacían referencia a las artes plásticas, y con ellas a la creatividad, eran numerosas; por otro lado, como ya he comentado en capítulos anteriores, considero que la palabra o concepto *creatividad* está ya muy manida perdiendo valor en su contenido y germinando en la idea de que todo acto que conlleve pintar o decorar se juzga como un acto creativo, alimentando la frase hecha de que «todo vale» en cuanto al arte se refiere.

Como he tratado en capítulos anteriores referentes a la palabra creatividad y a su acción, el auge de la creatividad creció notablemente a partir de 2007 cuando Ken Robinson debutó con su ponencia «Do schools kills creativity?» en una TED Talks, inspirándose en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2011). Con su comunicación, Robinson (2007) expuso la aclamada idea de que las escuelas o los sistemas educativos actuales de todo el mundo estaban interrumpiendo —o matando, como indica el título— la evolución de la creatividad en la infancia. Desde entonces, la palabra creatividad se encuentra en todas partes o, quizá desde entonces, somos más conscientes de su presencia e importancia. Años más tarde, la ya citada Sánchez de Serdio, en su publicación *Una educación imperfecta. Apuntes críticos sobre pedagogías del arte*, trata la concepción que, a día de hoy, se tiene de la creatividad:

La infancia nos hace pensar que existe una creatividad libre, aún no instrumentalizada, aún no puesta a trabajar. Pero también sabemos que, independientemente de si esto es así, la creatividad infantil funciona como un tropo discursivo según el cual de pequeños poseemos unas cualidades esenciales que perdemos con la socialización y la adaptación al sistema educativo. (2021, p. 52)

Pero que, a su vez, y como continúa Sánchez de Serdio (2021) argumentando, esas mismas capacidades creativas perdidas son luego en la edad adulta requeridas nuevamente, dando lugar a la oferta —y por lo tanto, también demanda— de formaciones donde poder volver a adquirir esa creatividad desarticulada. Se genera así un concepto mercantil y neoliberal que despoja de contenido la propia palabra, creatividad, cuyo origen y sentido es la propia creación. Es por ello que no la consideraré un bloque de información, siguiendo así los preceptos de Foucault (1967, p. 20): «podríamos practicar el arte de no ser de tal modo creativos», y reconstruir ese imaginario que el colectivo social presenta ante la palabra *creatividad* para rehacer sobre él y construir uno nuevo.

Volviendo ahora a la investigación e interpretación de las entrevistas y Fotovoz, la mayoría de las docentes y personas adultas que participaron en el proceso de investigación y en las entrevistas hacen referencia a la importancia de la Educación Plástica Visual y Audiovisual (EPVA) en el sistema educativo. Sin embargo, las carencias formativas para impartir este tipo de educación conllevan el desconocimiento de metodologías y contenidos, y por ende a una infravaloración de esta asignatura, causando que la mencionada Plástica llegue a ser una «asignatura María» a punto de desaparecer.

Fue así como, en el año 2021, la Plataforma Educación No Sin Artes³⁵, formada y fundada por docentes universitarios del área de Didáctica de la Expresión Plástica y personas simpatizantes, aprovechó el borrador de la nueva ley educativa LOMLOE (instaurada a partir del curso escolar 2022/2023) para analizar el estado de la educación artística en las anteriores leyes (LOE y LOMCE), y exponer sus inquietudes y propuestas para el futuro de la educación creativa y de la EPVA.

³⁵ Aprendizaje basado en proyectos.



Figura 240. Decálogo #EducaciónNoSinArtes. Aportaciones a la nueva ley

4.2.2. Segunda lectura, bloques e interpretaciones

Una vez que los datos se interpretaron y se agruparon en los anteriores ocho bloques de información, decidí realizar otro análisis e interpretación más profundos con el fin de sintetizar y ordenar la información recogida para que no se entremezclasen los datos, y que las categorías de información fuesen más claras y explícitas ayudando a una mejor interpretación y síntesis del análisis de datos.

Para ello, volví a leer las respuestas de entrevistas y Fotovoz con detenimiento y realicé —de manera rudimentaria con papel y bolígrafos— un mapa conceptual con todas las categorías anteriores y sus respuestas. Así, de manera física y visual pude observar y reagrupar los datos obtenidos aproximándome a un análisis más profundo, con unas categorías más cercanas a las finales.

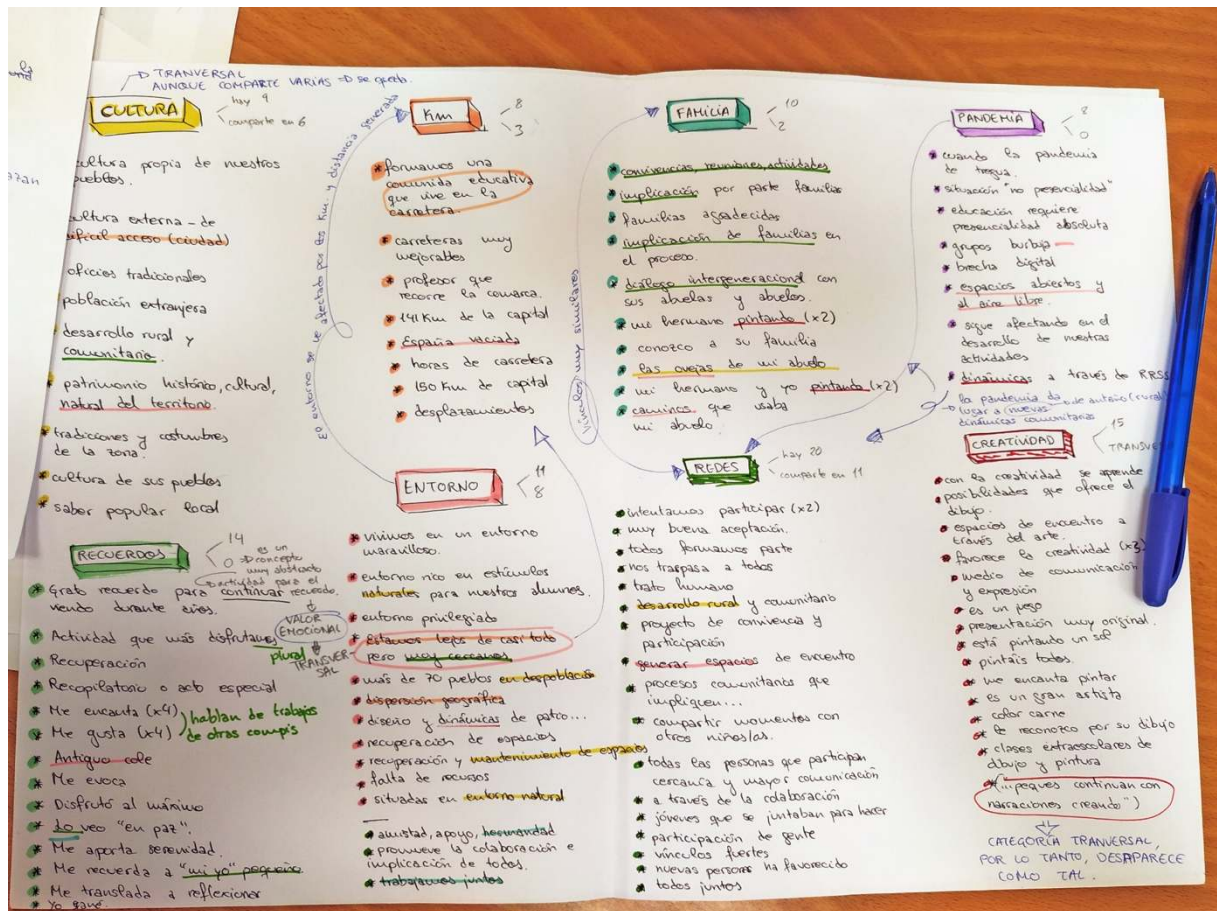


Figura 241. Elaboración y agrupación en un mapa conceptual para sintetizar la información

Tras esta tercera lectura y análisis los bloques de información se redujeron a cuatro principales que se presentan a continuación.

Cultura

Pese a que esta categoría compartía muchas respuestas con otros bloques de información, estimo esencial que permanezca como una sola. Haciendo hincapié en la importancia y valor que debe sostener la cultura propia de los entornos rurales, tratando de romper con la supremacía de la cultura urbana para que la rural sea reconocida como tal, sin adjetivos ni etiquetas que la sesguen a un segundo plano. Narciso Barrera-Bassol y Víctor Manuel Toledo (2008) defendieron la importancia de conservar los saberes populares de nuestros pueblos bajo el concepto **memoria biocultural**. Para que algo exista, para conocerlo y para valorarlo, es esencial que se nombre.

Territorio

En esta nueva categoría se almacena la información extraída de las categorías anteriores: Kilometraje y Entorno, ya que ambas están directamente relacionadas. Esta vez se organizarán bajo el

bloque de información: Territorio. Ya ha sido comentada la necesidad —casi vital como defiende Yayo Herrero (2021)— de generar vínculos con el territorio que habitamos.

Vivimos en un entorno maravilloso, teniendo a un paso de las aulas un entorno rico en estímulos para nuestros alumnos, en lo que se refiere a lo natural o a la cultura propia de los pueblos. (Comentaba una madre entrevistada de uno de los CRA de la comarca del Señorío de Molina, 2021)

Tejido social

Bajo este nombre se agrupa la información que anteriormente pertenecía a los bloques de información denominados: Familia, Redes y Pandemia. Por un lado, observé reacciones y respuestas muy similares cuando las personas participantes entrevistadas se referían a los vínculos y redes con miembros directos de la familia carnal, y cuando aludían a miembros directos de la comunidad (ya fuese la educativa o la comunidad social del pueblo). Por otro lado, la llegada y compañía de la pandemia hizo que en muchos casos se adoptasen nuevas —o ya distinguidas en los entornos rurales— dinámicas sociales que generaron afecciones y tejidos basados en el apoyo mutuo y en las colectividades comunes.

A raíz de la pandemia se apoyó más a las familias en situación de vulnerabilidad a través de la colaboración con otros recursos. (Comentaba en una de las entrevistas una de las participantes (M. 08) en este tercer reto de mi tesis que, además, coordinaba el proyecto «El cole que queremos» y es trabajadora en CEPAIM. Molina de Aragón, 2021)

Memoria

En este bloque se siguen agrupando las respuestas emocionales que indican los sentimientos causados tanto al realizar la propuesta artística como al volver a ver gráficamente y recordar, a través de fotografías (Fotovoz) cómo se desarrollaron las intervenciones.

Los datos agrupados en este bloque de información confirman como a través de la práctica artística se generan sentimientos y emociones. Emociones necesarias para el desarrollo de cualquier ser humano, así como para su aprendizaje; además, las emociones sentidas refuerzan su valor al ser compartidas con el resto de compañeras de acción. Este gesto se observa gracias a la metodología Fotovoz: cuando, de manera individual, al mostrar varias fotografías de la intervención para que cada estudiante escogiese y comentase únicamente una, muchas seleccionaban las imágenes en las que aparecían sus amigas o compañeras, recordando el momento compartido y creado, generando así una memoria colectiva (Halbwachs, 1968).



Figura 242. Proceso de dibujo infantil. *El rebaño del abu Cruz*. Molina de Aragón, 2021

Nota: E. y N., 5 y 6 años respectivamente, representando en el muro de su colegio el rebaño que su abuelo Cruz pastoreaba en su pueblo materno, Traid.

La palabra recordar viene del latín *recordari*. Significa literalmente volver a pasar por el corazón. Es volver a hacer presente, revivir, algo que sucedió en el pasado. «Recordar es imaginar» expone Marina Garcés (2020). Memoria e imaginación se ligan cuando en nuestra mente se representa algo que estaba ausente. La imaginación permite comparar el presente con el pasado para anticipar el futuro. Es un acto cognitivo que ha permitido a los seres humanos, a partir del aprendizaje de la experiencia previa, crear colectivamente entornos más seguros y menos inciertos (Herrero, 2021).

Por último, y como ya venía anunciando, la categoría Creatividad desaparece como tal, aunque se almacena de manera transversal, a lo largo de todas las categorías o bloques de información, ya que la acción llevada a cabo presenta y trabaja la creatividad.

4.2.3. Tercera lectura, bloques e interpretaciones

Análisis en ATLAS.ti

La última lectura y análisis se llevó a cabo gracias al *software* ATLAS.ti, al que se importaron todos los documentos realizados, sus transcripciones y los códigos de bloques de información realizados en las lecturas previas.

Este programa permite profundizar más y organizar los bloques de información finales que ayudasen a realizar las interpretaciones y conclusiones finales de la investigación.

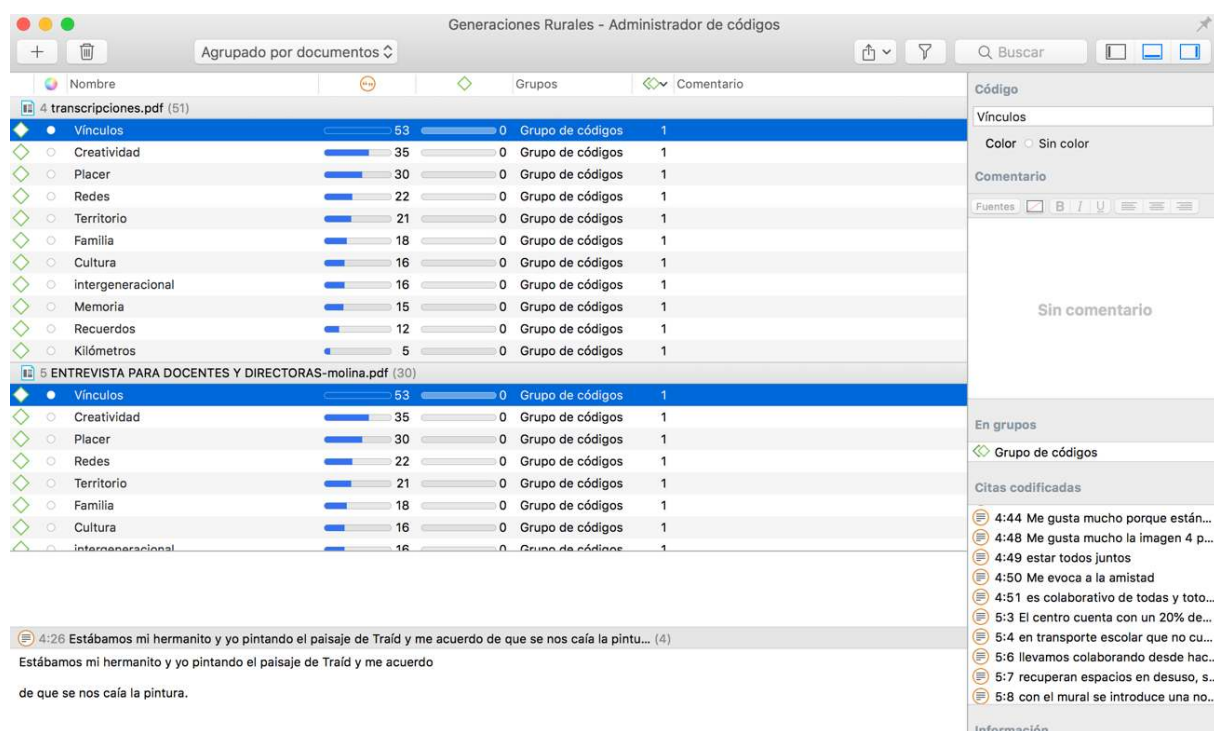


Figura 243. Análisis en ATLAS.ti

Bloques e interpretaciones finales

Los tres bloques de información finales se han nombrado con citas literales correspondientes a las entrevistas y sus transcripciones de Generaciones Rurales, defendiendo un lenguaje común y flexible que pueda ser entendido por la mayor parte de personas, dando lugar a textos accesibles (de Juan, 2019).

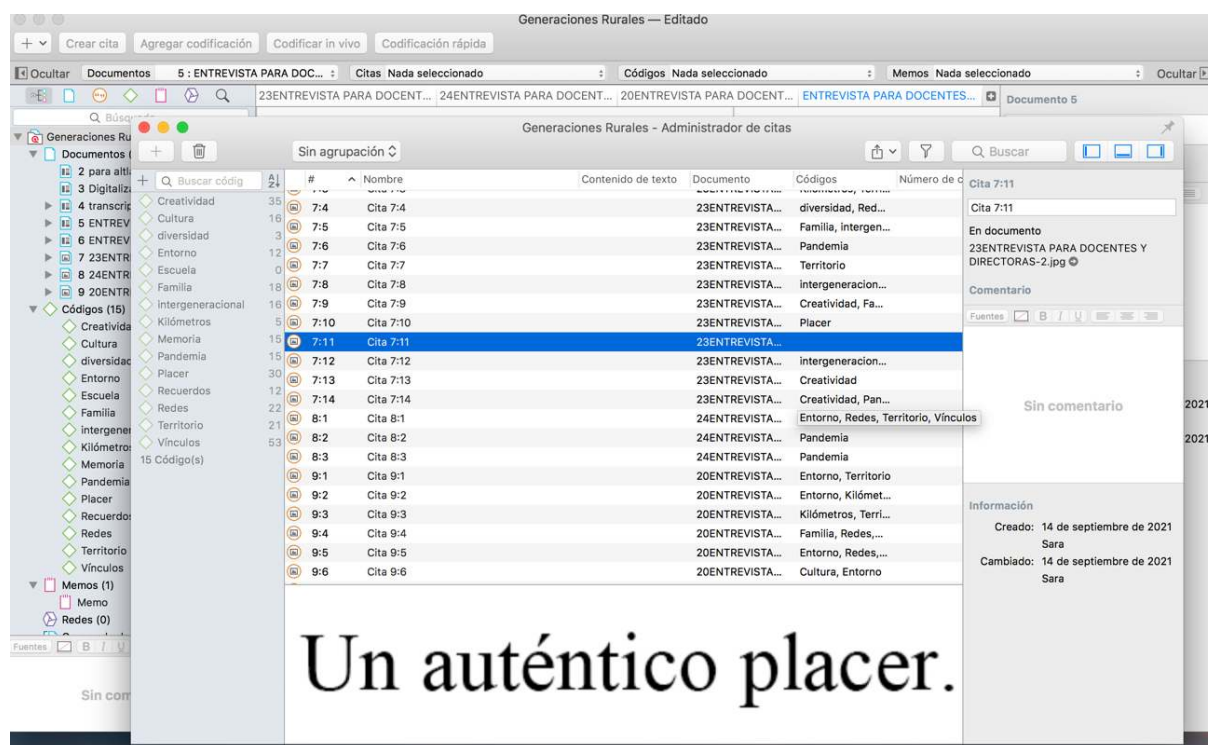


Figura 244. Captura de pantalla de algunas de las citas del análisis de datos en ATLAS.ti que nombrará uno de los bloques o categorías finales de información

1. Un auténtico placer: En este bloque se recoge la información referente al agrado y disfrute que puede causar el llevar a cabo una acción artística.

Se corresponde con la información de los anteriores bloques: Recuerdos y Memoria. Al llevar a cabo la investigación a través de la acción colaborativa y participativa, el valor emocional aumenta, se observa como este estaba activo y era transmitido entre las personas participantes.

Resulta paradójico que tanto en los espacios educativos como en los artísticos, que por antonomasia son los colegios y los museos respectivamente, el deseo y el placer —como se comenta numerosas veces ya a lo largo de esta tesis— resulten oprimidos (*biopoder* de Foucault, 1976) y no inviten ni a la diversión ni al goce. Por ello, es necesario reivindicar la práctica artística como una acción capaz de crear vínculos lúdicos y pedagógicos, gracias a los cuales generar conocimiento y compartir el aprendizaje mientras se juega, se aprende y se disfruta. «El arte aporta otros lenguajes, abre espacios para la crítica y la toma de conciencia para el cambio a través de la construcción de relatos que articulan discursos sobre el conflicto y puedan imaginar alternativas o bocetar otros escenarios» (Álvarez y Quiroga, 2019, p. 9).

El 15 de enero de 2015 publicó Acaso en su web un texto que tituló *Pedagogía sexy: recuperemos el placer como el eje de la educación*, donde define el concepto de *pedagogía sexy* y señala cuáles son las claves para que esta acción suceda, así como cuán importante es recuperar —o tener en cuenta— este atractivo sentimiento placentero en el que la pedagogía y la educación se deben centrar para que el aprendizaje pueda tener cabida a partir de él. Entre las claves principales para que una

pedagogía sexy tenga lugar se encuentran: la participación, la excitación, el cuerpo y la descentralización de exámenes (u otros sistemas de evaluación) como fin. «Sin placer es imposible que haya aprendizaje, y sin aprendizaje, es imposible que haya placer. [...] Toda pedagogía debe ser *sexy*, y todo lo *sexy* debe ser pedagógico» (Acaso, 2015).

2. Lejos de todo, pero muy cercanos: En este tema se alberga la información contenida previamente en los bloques con los nombres: Territorio, Entorno y Kilometraje. La cita se extrae de la entrevista realizada a la directora del CRA Rincón de Castilla tras colaborar con la creación de la pintura mural en las diferentes aulas y pueblos del CRA. La participante (M. 10), que también afirmó durante la entrevista: «somos una comunidad educativa que vive en la carretera [...] y esta carretera es bastante mejorable», hacía referencia con la primera expresión, que da nombre a este bloque o categoría final de información, a las grandes distancias que separan los colegios rurales de los grandes núcleos de población o, simplemente, de territorios con unos recursos y unos servicios mínimos. Pero, pese a esta escasez de recursos y frente a esta abundancia de kilómetros entre las aulas de una misma escuela, la comunidad se siente consolidada con la constante creación de vínculos humanos fuertes y sostenibles.

Además, y debido a la expresión de la cita: «muy cercanos», en este tema se registra también la información previamente alojada en los bloques: Vínculos, Redes y Familia.

Uno de los códigos más frecuentes en el análisis de ATLAS.ti fue el de **vínculos**. Por vínculos se entienden las conexiones creadas entre las personas participantes, y también las creadas entre humanas con su propia cultura y su propio territorio, analizando cómo nos afecta y cómo somos afectadas.

3. Historias contadas y vividas: Bajo esta cita se organiza la información obtenida acerca de la cultura propia de los entornos rurales. «Historias contadas, historias vividas» forma parte de la frase: «Aportar comunicación, que siempre viene muy bien. El descubrimiento intergeneracional de diferentes oficios e historias contadas y vividas es en sí la mejor y mayor de las aportaciones» (M. 07).

Una cultura tradicional, una cultura cultivada durante años dando origen a nuevas culturas, una cultura arraigada, una cultura al borde de la extinción, una cultura diversa en la que conviven, a su vez, diferentes culturas; así es la cultura de nuestros pueblos. Así es nuestra cultura.

de la comunidad que, probablemente, no frecuente ni participe, de manera activa, en las dinámicas y propuestas surgidas en sus territorios, o concretamente, en sus escuelas. Además, los talleres de mediación artística, según la autora Ascensión Moreno:

Actúan como lugares en los que se pueden experimentar formas de verse a uno mismo, de hacer y de relacionarse desde parámetros diferentes a los que concurren en la vida cotidiana; lugares que constituyen un espacio potencial seguro, en el que la creación artística promueve el empoderamiento, desarrollando la toma de conciencia de los sujetos y el hacerse cargo de su propio proceso de crecimiento, en que se desencadenan procesos de resiliencia, se refuerza la superación de conflictos y situaciones difíciles y se desarrollan procesos de simbolización, desde una perspectiva psicológica. (2016, p. 49)

2. Generar un diálogo intergeneracional: al igual que en el punto anterior, Asociación Micorriza lleva mucho tiempo trabajando y persiguiendo este objetivo específico. Pero, he de añadir que la realización de una de las pinturas murales en la que pudieron intervenir familias favoreció que el diálogo que se originó con la investigación (para la presentación de una obra al certamen) continuase y lo hiciese de una manera más activa, a través de la práctica artística común, compartiendo un mismo espacio-tiempo y generando encuentros y diálogos a la vez que se realizaba la propia obra y acción conjunta.

El diálogo se prolongó al finalizar la acción gracias a la asamblea, y, probablemente, hasta nuestros días.



Figura 246. Un año después en Tortuera

Nota: Mural creado sobre una lona y después colocado en la pared de entrada al colegio/Ayuntamiento de Tortuera. Fotografía tomada cuando los niños se dirigían al patio de su colegio que coincide con la Plaza Mayor del pueblo.

3. Establecer redes y vínculos: las redes y vínculos, en este caso, ya estaban establecidas gracias a la comunicación de Micorriza con las diferentes comunidades y escuelas rurales que habitan en los pueblos de la zona. Por lo tanto, no es un objetivo resuelto y concluido gracias a este proyecto y su práctica en mediación.

4. Reactivar la comunidad educativa: al igual que el primer objetivo resuelto, algunos centros ya contaban con proyectos específicos para reactivar la comunidad y los diferentes espacios del colegio en desuso. Pese a ello, se considera que este objetivo ha sido alcanzado, ya que no todos los centros escolares llevan a cabo este tipo de proyectos o trabajan bajo esta línea de reactivación. Además, durante el curso escolar en el que se llevó a cabo Generaciones Rurales, debido a la pandemia y sus restricciones y recomendaciones sanitarias, algunas comunidades escolares de la comarca no pudieron realizar convivencias, encuentros o excursiones, y mucho menos contar con la presencia y colaboración de personas externas (como es el caso), ni tampoco familiares u otras personas vecinas del pueblo (como fue el caso de las personas de Micorriza que cada año llevan a cabo proyectos y talleres en las aulas). Por ello, el poder colaborar en el VIII Certamen Naturaliz-Arte y culminar en una pintura mural colectiva y plural permitió que se reactivase la comunidad educativa, que, al menos durante más de un curso escolar, se encontraba en *stand by*. Una de las profesoras entrevistadas comentó: «Con la situación de pandemia que vivimos ha sido un “alivio” poder realizar alguna actividad de forma presencial este curso. Ha tenido más mérito si cabe poderla llevar a cabo» (M. 03)

5. Compartir estrategias y metodologías educativas basadas en la práctica artística: no se ha alcanzado este objetivo al 100 %, ya que depende de muchos factores. En ocasiones, tras la asamblea final de cada intervención, o al tratar el tema —educación artística— con las maestras y profesoras, llegábamos a puntos en común y compartíamos experiencias similares. Pero considero que aún falta mucha formación en el profesorado y muchos recursos en cuanto a la educación artística que permitan entender las herramientas que el arte puede ofrecer a cualquier práctica y metodología educativa y pedagógica para que esta se pueda valorar y se pueda llevar a cabo. Los talleres artísticos proponen soluciones creativas a posibles problemas de relación de grupo (Moreno, 2016).

Las maestras son conscientes de su escasa formación artístico-visual y de la inseguridad que este gesto conlleva. Así, una de las maestras participantes (M. 03) entrevistadas afirmaba:

Me parece que infravaloramos el dibujo infantil y en la escuela nos centramos en exceso en «repasar», «colorear» o «rellenar huecos», cuando la creatividad y la esencia del niño es el juego, y es mediante él como se aprende a buscar ese medio de expresión que es la pintura; ellos solos van buscando formas de transmitir sentimientos y emociones, palabras y lugares, personas y circunstancias. No hay mejor forma de plasmarlo que mediante las posibilidades que ofrece el dibujo. (M. 03, comunicación personal)

6. Visibilizar modos de hacer tradicionales: este objetivo ha sido logrado, ya que los «Oficios tradicionales en peligro de extinción» se encuentran gráficamente expuestos, y de manera persistente en diferentes pueblos, en los muros de sus colegios y edificios (uno de los colegios, por

ejemplo, comparte edificio con el ayuntamiento del pueblo). Sin embargo, para poder llevar a cabo una visibilización más coherente y sostenible en el tiempo, se deberían facilitar, de manera cotidiana y frecuente, encuentros y prácticas populares y tradicionales de cada territorio en las aulas de cualquier nivel educativo. Realizando proyectos y praxis propias de la cultura de cada entorno, de manera que sean más cercanos y accesibles tanto para el alumnado como para sus familias y maestras, logrando un aprendizaje significativo de las diferentes formas de hacer locales, así como, a su vez, una resistencia y una recuperación o persistencia del patrimonio artístico natural y material de cada zona.

Como ejemplo, personalmente, participo en el corro de esparto de mi ciudad: cada semana nos reunimos en las calles de la localidad para tejer esparto, una fibra vegetal que crece y se regenera con facilidad, y se encuentra en numerosos lugares geográficos de nuestra provincia. Este material —económico y sostenible— nos permite realizar objetos y productos que están siendo sustituidos, en su mayor parte, por objetos de plástico, un material bastante nocivo y contaminante. Poder llevar este tipo de prácticas a las escuelas —y hacerlo a través de las personas mayores de cada zona que conocen los diferentes *haceres* y tradiciones— resulta vital para fomentar, entre otras características y razones, la cultura popular a través de sus propias dinámicas de consumo más sostenibles.

«No es tanto recuperar aquello que ha desaparecido y musealizarlo, sino hacerlo vivo, que siga leyendo y cuestionando la vida en común, como ocurría en aquel ahora del pasado» (Quiroga, 2020, p. 190). A la ausencia de este gesto (conciencia y memoria de nuestro pasado), Paulo Freire (2005) la denominó *cultura del silencio*, surgida de las metodologías del colonialismo que imponen las culturas dominantes y hegemónicas como únicas. Ascensión Moreno, en su libro *La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*, abarca también esta temática diferenciando y definiendo la alta cultura:

Entendemos cultura como la forma en la que comprendemos el mundo y todo aquello que producimos. Escapamos de la noción de cultura como algo elitista, que se constituye en un bien de consumo y que promueve una mirada jerárquica que valora las producciones «expertas». (2016, p. 134)

Por lo tanto, pese a coordinar los diferentes muros que perdurarán años en las paredes visibilizando, en este caso, los oficios tradicionales, no se estima este objetivo como alcanzado. A lo largo de mi tesis traté de realizar diferentes colaboraciones con las escuelas de la zona intentando que lleven este gesto a cabo contando con colectivos o profesionales del entorno, lo cual no es nada fácil ni presenta accesibilidad por parte del sistema educativo, o en ocasiones, por parte de la propia comunidad educativa.

7. Desarrollo de las habilidades y acciones artísticas: con este concepto vuelvo a enfatizar en la necesidad de entender un desarrollo artístico como un proceso y no como un único resultado final. Entender el arte como un medio transversal y no como una habilidad o un fin en sí mismo. Sin embargo, he de añadir que durante las primeras etapas de la infancia desarrollar habilidades

artísticas es un gesto esencial para la evolución y el desarrollo cognitivo y la coordinación óculo-manual.

No se confirma este objetivo —en todas sus vertientes— como alcanzado gracias al presente reto ya que las dinámicas y talleres llevados a cabo no fueron lo suficientemente prolongados en el tiempo como para poder observar y analizar una evolución o desarrollo objetivo. Sin embargo, gracias a las acciones realizadas se estimuló la creación y las prácticas artísticas en las participantes más pequeñas, y también en sus maestras. Este gesto lo pude observar durante las sesiones cuando ninguna participante se quería retirar del muro y continuaban pintando y charlando; también lo observé en algunas de las transcripciones, en concreto las pertenecientes a la categoría de información *Un auténtico placer*, cuando, por ejemplo, un alumno de Educación Primaria comentó: «Nos dieron un premio de alfarería [...] y cuando abrí el torno hicimos un jarrón, un colgante y un barco». Resulta curioso que este estudiante fue uno de los que, junto con su hermano, dibujaron el barco velero en el río que su mamá rápidamente eliminó porque por ese río no pasan barcos (acción comentada anteriormente). Pues bien, como comenta el sujeto en su Fotovoz, al llegar a casa, los dos hermanos decidieron crear un barco con barro.

8. Valorar el dibujo infantil y sus ritmos: tras la experiencia en las líneas de investigación y retos previos (Futuros Rurales), considero que esta vez se han tenido más en cuenta los ritmos de creación del dibujo infantil y su valor, logrando, poco a poco, y con el transcurso y proceso de cada muro, alcanzar este objetivo planteado al inicio de este reto. A lo largo de la realización de las diferentes pinturas murales, este objetivo me ha perseguido tratando de respetar al máximo tanto los ritmos como las formas y características de las representaciones gráficas infantiles. En las primeras intervenciones yo misma señalaba el lugar donde estaría el dibujo o personajes que cada participante había realizado anteriormente sobre el papel, así me percaté de la guía y la unidireccionalidad que esto suponía impidiendo que el muro fuese producido únicamente por el alumnado, situándome a mí misma como mediadora y como guía. Por ello, en los últimos murales realizados se observa como conviven personajes que están compositivamente desproporcionados, lo cual dio lugar a un mayor diálogo y un mayor sentimiento de colectividad y comunidad, sirviendo esto como ejemplo y posible formación para las maestras que observaban las dinámicas generadas y surgidas al dejar una mayor libertad de movimiento, expresión y participación en la infancia.



Figura 247. Mural en el CEIP Virgen de la Hoz. Molina de Aragón, 2021

Nota: Se puede observar el diferente tamaño entre el personaje con traje azul de la parte superior derecha y los animales que aparecen en la parte inferior o el personaje de traje rosa en la izquierda superior.

9. Estimular la observación y escucha activa del entorno: este objetivo no se ha alcanzado, ya que no se trabaja directamente con el alumnado sobre el propio entorno y, por ello, no se valora.

10. Creación de espacios de reflexión: se otorga este objetivo como adquirido, ya que la regeneración de espacios y la creación de nuevos escenarios ha sido posible tras la acción y gracias a la asamblea final; en cada centro se han llevado a cabo reflexiones conjuntas, y por lo tanto podrán volverse a dar en un futuro no muy lejano. De hecho, muchas maestras aseguraron que trabajarían en este escenario de manera lúdica debido a la creación de nuevos contenidos.



Figura 248. Un año después en Corduente

Nota: Fotografía tomada durante un recreo en la escuela, un año después de la intervención pictórica.

5. Síntesis. Futuros Rurales + Generaciones Rurales

El placer de convivir: cultivar la cultura y abrazar la memoria

Por un lado, llevar a cabo la acción Futuros Rurales, en el actual contexto social, medioambiental, territorial y sanitario, permitió dar cuenta de la necesidad de escuchar de manera activa a la infancia, en concreto, a través de sus representaciones gráficas cuyos procesos de creación son tan poco respetados —o escuchados—. Por ello, y gracias a la beca concedida por la Diputación de Guadalajara, pude generar otro encuentro o altavoz con el fin de observar y escuchar las comunicaciones gráficas infantiles; además, con esta segunda acción pretendía buscar nuevas voces y territorios, dando cuenta, una vez más, de los límites encontrados y la difícil accesibilidad a ciertos entornos y contextos. Estos dos retos o acciones me permitieron afianzar y corroborar las teorías del dibujo infantil que se vienen estudiando desde inicios del siglo XIX, muchas de las cuales no se han renovado desde entonces. Estos análisis sirvieron como revisión ya que, aunque los elementos representados varían mucho de un estudio a otro, las características del dibujo infantil y los desarrollos creativos según edad y evolución gráfica son muy similares.

Por otro lado, llevar a cabo la tercera acción o reto, Generaciones Rurales, permitió conocer los territorios a los que anteriormente no había llegado con Futuros Rurales, dando cuenta de la necesidad de realizar consignas, o establecer temáticas, más específicas para recuperar y reactivar un contenido concreto. Un objetivo específico de este reto fue: comenzar por lo local para actuar por lo global, o, actuar desde lo micro hasta lo macro. En este caso, rescatar el conocimiento de los oficios tradicionales permite reconstruir los imaginarios desde un diálogo específico y no de manera abierta como en Futuros Rurales I y II. Considero, tras este estudio, que pese a ser mucho más lento el proceso de reactivación debe trabajarse paso a paso, temática a temática, y territorio a territorio.

Para concluir los casos de estudio previos, estimo oportuno compartir una de las reflexiones que a lo largo de los distintos campos de estudio o retos me ha acompañado guiando y conformando la presente tesis doctoral. Conocer el origen de la palabra cultura supuso un cambio de paradigma o reenfoque sobre mi práctica investigadora que solo podía abordar a través de prácticas artísticas personales y cotidianas. Investigar sobre el origen de esta palabra (cultura) me trasladó a los campos de cultivo y, en concreto, a mi huerto familiar, en el que paso horas y horas. Vivimos en una época y en una sociedad hiperconectada que se expande y extiende como un elemento líquido o fluido amalgamador, generando un mestizaje cultural en constante transformación (Burgos, 2020). Esta hiperconexión ocurre, entre otras particularidades, debido a la comunicación a través de pantallas digitales. Unos soportes y medios que permiten desdibujar fronteras visibles creando nuevos escenarios con nuevos diálogos y lenguajes, donde se originan *collages* entre contextos, generaciones, ideas o interpretaciones. Esta reflexión me llevó a generar esos metafóricos *collages*

de manera tangible, experimentando y jugando con diferentes imágenes como la fotografía y el dibujo infantil, de diferente autoría, edad, época o lugar. Ejemplo de ello es la portada de la presente tesis doctoral, o parte de las grabaciones realizadas para la ya citada colaboración en el documental *Red Difusa* (El Cubo Verde, 2021).



Figura 249. Fotograma del documental colaborativo *Red Difusa* de El Cubo Verde, 2021

Nota: En este documental investigo, a través del *collage*, el origen de la palabra cultura, tratando de cultivar diálogos intergeneracionales que generen nuevos lenguajes y escenarios.



Figura 250. Reflexión visual del origen de la palabra cultura

Nota: Ambas imágenes representan y estudian mi propio territorio a través de la coexistencia en un mismo mensaje de técnicas de antaño: el dibujo, y técnicas actuales: la fotografía. Otra dualidad encontrada es el diálogo intergeneracional entre la visión de la infancia y la visión adulta.

Nuestros territorios rurales necesitan nuevos relatos e imágenes que respeten su propia memoria colectiva (Halbwachs, 1968) y biocultural, que ayuden a reformular la percepción social desbaratando el imaginario colectivo (Escuela Art Thinking, 2020) que de estos entornos —así como de la educación artística— se tiene. La cultura puede permitir que esto suceda con «su capacidad transversal de integración: atraviesa, teje, poliniza, cohesiona, dinamiza y retroalimenta» (Ministerio de Cultura y Deporte, 2017). Pero se debe tener cuidado y huir de eventos de un día o acciones puntuales de tiempo limitado, con intervenciones que no tienen en cuenta a las personas y las necesidades de los territorios donde se llevan a cabo. Necesitamos que las personas que habitan los entornos rurales sean productoras, y no solo consumidoras o espectadoras. Necesitamos una cultura viva, dinámica y en constante crecimiento. Una cultura que teja redes y genere

conexiones continuamente entre comunidades heterogéneas, generando pensamientos colectivos y divergentes; «no existe una cultura en singular o una foto fija de la cultura; las culturas son creaciones, procesos vivos, relaciones, conflictos, interacciones, dialécticas, tensiones» (Montesino, 2020, p. 74).

La cultura y la educación son líquidas y en extensivo, ambas deben generar ideas que, a modo de semillas, enraícen y se adapten continuamente al territorio con proyectos —como Naturaliz-Arte, de Asociación Micorriza— vinculados a los entornos y a las personas a quienes se dirigen.

Las escuelas de estos entornos rurales son un medio y un espacio necesario donde intervenir con el fin de conseguir esa sostenibilidad temporal trabajando con el entorno y desde el entorno. La publicación colectiva *Pensar y hacer en el medio rural. Prácticas culturales en contexto* dedica un capítulo a la educación rural estableciendo el siguiente *decálogo sobre procesos educativos en el medio rural* (Martínez y Teixeira, 2020, p. 223):

1. Una educación para pensar en común el medio rural.
2. Una educación situada que actúe desde lo próximo y que abrace lo diverso.
3. Una educación sostenible y equitativa.
4. Una educación abierta al ensayo y al experimento.
5. Una educación en la que todos aprendemos.
6. Una educación en la que coexisten saberes.
7. Una educación que tiene incidencia.
8. Una educación abierta a lo inesperado.
9. Una educación entendida como proceso creativo colectivo.
10. Una educación que transforma y hace mundos.

*Pensar y hacer,
hacer y pensar,
pensar haciendo, y
hacer pensando.*

«Para que prospere cualquier tipo de proyecto cultural en el medio rural, es imprescindible que exista una fuerte vinculación con el territorio (con el lugar) y, por ende, con las personas que lo componen» (Fernández, 2020, p. 63). Los proyectos que se desarrollan en el medio rural, y lo hacen con y desde sus habitantes, suponen a su vez un desarrollo local. Las personas habitantes de estos entornos los asumen como suyos propios, reforzando y creando nuevas identidades que conviven con las originales. Situar a la ciudadanía en el centro de un proyecto hace que transite de ser espectadora pasiva a sujeto activo, es decir, de personas consumidoras a personas productoras y protagonistas de su propia cultura. Para ello, se debe mediar desde la no producción.

La cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa y toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden. (UNESCO, 1982, p. 1)

Se concluyen así los anteriores retos fusionando ambas líneas de investigación. Para ello, se re-toma, una vez más, la teoría de la deconstrucción (Derrida, 1994), esta vez tratando de fusionar y vincular los tres retos o líneas de estudio que solventan esta tesis doctoral.

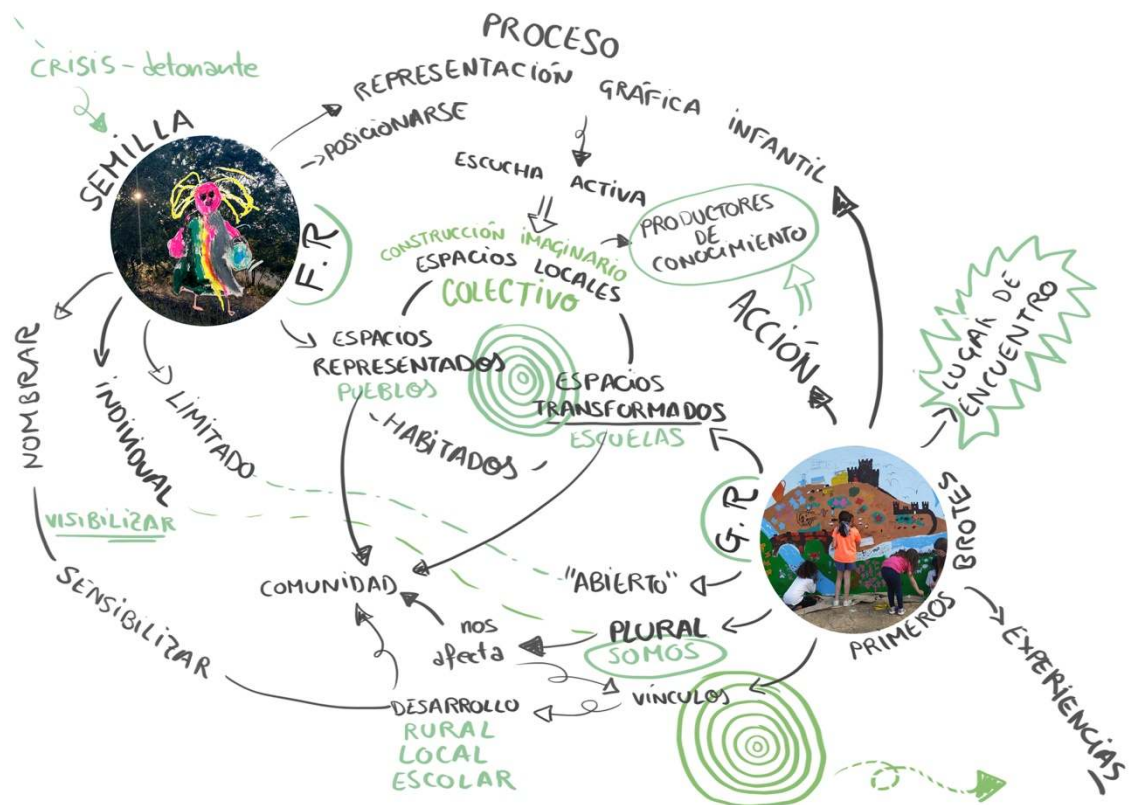


Figura 251. Diagrama. Futuros Rurales (FR) y Generaciones Rurales (GR)

Nota: Relatografía que une y concluye ambas investigaciones: Futuros Rurales (FR) y Generaciones Rurales (GR), dejando espacio y sirviendo como una semilla con brotes que puede volver a incidir sobre los dos campos de estudio con la idea de generar futuros brotes y frutos. Continuará...



Figura 252. Reorganización de los dibujos de FR según los bloques finales de información de GR

Nota: Los dibujos son reorganizados, por lo que o bien pueden transmitir e interpretar, o bien han sido relatados o narrados por sus autoras y se ubican en la expresión correspondiente.

POLINIZACIÓN



IV. LA POLINIZACIÓN

VINCULACIÓN CRA Y FACULTAD DE EDUCACIÓN

¿Cómo sería la historia si la hubiesen escrito las mujeres?

Sería una historia en la que aparecerían relatos de lo que ocurre en el interior de las cocinas, en los patios de vecinas, relatos que se quedan pegados a las escobas y al agua que se lleva la suciedad del suelo.

Aparecerían historias colgadas al viento en los tendedores comunitarios, agarradas con pinzas sobre las cuerdas, a punto de volar según se le antojase al viento.

(Herrero et al., 2018, p. 227)

1. Reto 4. Mujeres Plurales.

Relaciones entre universidad y escuela rural a través del dibujo infantil y la intervención mural

1.1. Introducción

Este nuevo y último reto de la presente tesis doctoral surgió mientras trabajé como profesora asociada del Área de Didáctica de la Expresión Plástica en la Facultad de Educación de la UAH. Durante el curso escolar, tuve la suerte de conocer los diferentes perfiles y caracteres del estudiantado en Formación de Profesorado, tanto del Grado en Educación Infantil (GEI) como del Grado en Educación Primaria (GEP) y, también, del Doble Grado en Educación Infantil y Primaria (DGEIP).

Esta presencia en la Facultad de Educación, mientras continuaba con la presente tesis, permitió acercarme a respuestas de algunas de las preguntas de investigación iniciales, conversando con el alumnado de la Facultad sobre los CRA y el dibujo infantil en sus etapas del desarrollo gráfico y creativo. Los conocimientos que el alumnado de la Facultad tenía de ambas áreas eran escasos, la mayoría coincidía en que los CRA apenas son nombrados o revisados profundamente durante su carrera universitaria. Esta ausencia de información da lugar a prejuicios, alimentados por el ya citado imaginario colectivo, que presentaba sobre los entornos rurales y, por ende, sus escuelas.

Por ello, decidí establecer un vínculo directo y real entre el alumnado de la Facultad de Educación —futuras maestras y docentes en formación— y el alumnado y las comunidades educativas de las escuelas rurales más próximas a esta universidad, cuya Facultad se encuentra en Guadalajara capital. La escuela rural más cercana a Guadalajara es el CRA Francisco Ibáñez, con aulas de Educación Infantil y Primaria en los pueblos de Iriépal (a una distancia de 4 km de Guadalajara capital, con 903 hab.), Taracena (a 5 km, con 489 hab.) y Usanos (a 17 km con 238 hab.). Los dos primeros, Iriépal y Taracena, forman parte del mismo municipio que Guadalajara capital; además, son quizá de los únicos pueblos de la provincia en los que su población se ha visto incrementada en los últimos años. Esto sucede porque, por un lado, ambos territorios son considerados *pueblos dormitorio* de Guadalajara capital, ya que la vivienda es más económica y, a su vez, disponen de un amplio servicio de transporte público y comunicaciones; incluso, debido a su cercanía, muchas de sus habitantes se desplazan caminando a la capital. Por otro lado, en el caso concreto de Iriépal, en los últimos años su población ha crecido con la llegada de nuevas familias y su deseo de escolarizar a sus hijas en el colegio de este pueblo. Estas familias llegaron buscando las características propias de un CRA, como pueden ser las bajas ratios y la cercanía a un entorno

natural, pero, en gran medida, por la implantación de proyectos que trabajan con metodologías de ABP y con inspiración en algunas de las pedagogías libres y activas, y todo ello dentro de una escuela pública. Estas nuevas metodologías y sus formas de hacer y de llevar a cabo el funcionamiento de un colegio causaron un gran revuelo entre las personas habitantes del pueblo y las familias que desconocían la existencia de estas herramientas educativas en las que, por ejemplo, prima la ausencia de deberes o libros de texto. No obstante, es un ejemplo más de cómo a través de la activación de los colegios con proyectos educativos activos, responsables y sostenibles (con el entorno, y con las personas, animales y vegetales que en él habitan) se crea una llamada a nuevas pobladoras para reactivar el territorio. Un ejemplo similar en la provincia es el caso del CEIP Miguel de la Cuesta, que aunque no es un CRA comparte muchas características con este tipo de centros, como son las aulas multigrado, las bajas ratios y la cercanía al entorno natural al situarse en un pueblo de la comarca de la Alcarria, Lupiana, a 13 km de la capital (pueblo con 268 habitantes censados). En los últimos años, este colegio implantó un plan educativo de ABP, lo cual atrajo a muchas nuevas familias y, con ellas, de nuevo, tensiones entre las familias ya establecidas en el pueblo, el colegio y las nuevas escolarizaciones.

Conociendo este contexto rural y educativo, tras observar también las competencias que las estudiantes de la Facultad de Educación —futuras maestras— tenían acerca de los CRA y de la educación artística, se estableció contacto con el equipo directivo del CRA Francisco Ibáñez. No fue difícil, pues ya me había reunido con él en ocasiones anteriores con motivo de los retos previos de la presente tesis. Tras estas reuniones y junto con la colaboración de una de mis compañeras de área (con quien compartía el mismo grupo de estudiantes), nos situamos en el segundo cuatrimestre universitario enfocando gran parte de las dos asignaturas que cada una impartíamos a esas visitas que realizaríamos a los diferentes pueblos del CRA para poder poner en marcha el proyecto «Mujeres Plurales». He de añadir que ambas asignaturas —Arte, Juego y Creatividad y Procesos Artísticos Contemporáneos— son propias de la Mención en Artes que ofrece el plan de estudios del Grado en Educación Infantil (GEI) y del Doble Grado en Educación Infantil y Primaria (DGEIP). Además, por mi parte, también invité a colaborar en este proyecto a estudiantes del Grado en Educación Primaria (GEP) a quienes acompañé en el aula durante el cuatrimestre anterior, en la asignatura Lenguaje Plástico y Visual.

Para llevar a cabo el proyecto escogimos como temática una fecha clave que trabajar, y una técnica gráfico-plástica concreta. Así surgió el proyecto: **Mujeres Plurales. Una propuesta intergeneracional de intervención mural en el espacio escolar**. Esta acción pretende ser el origen de un vínculo entre centros escolares rurales y facultades de Formación de Profesorado que perdure durante más cursos escolares y, además, por el momento, me permita concluir esta tesis doctoral dando cuenta y compartiendo los contenidos estudiados a lo largo de estos años de investigación.

1.2. Objetivos

Los objetivos de este último reto surgen a raíz de reflexionar y cuestionarme algunas inquietudes que a lo largo de la tesis me han acompañado, y que con mi llegada a la Facultad como docente se fueron perpetuando. Es por ello que, una vez más, los objetivos específicos de este estudio se muestran a través de las siguientes preguntas:

- ¿Qué conocemos sobre los CRA en la Facultad de Educación?
- ¿Qué conocemos de las diferentes etapas y ritmos del desarrollo gráfico infantil? ¿Cómo las conocemos?
- ¿Cómo nos afectan las arquitecturas y escenarios de los centros educativos?
- ¿Por qué no aparecen más mujeres referentes en nuestros libros de texto?

1.3. Procedimiento y metodología

El proyecto toma como eje la fecha clave del 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer. Se lleva a cabo a través de diversas visitas entre centros escolares (los CRA y la universidad) que culminan con las intervenciones artísticas colaborativas y comunitarias en los muros de los cuatro centros escolares vinculados (los tres del CRA y la universidad).

La acción enmarcada en la fecha 8M, entre los objetivos ya nombrados, pretende visibilizar a las mujeres de nuestras vidas, las mujeres que a cada persona implicada en el proyecto le hayan inspirado a lo largo de su historia. Para ello, las estudiantes de universidad se organizaron en grupos para desarrollar diferentes talleres y dinámicas artístico-educativas que permitiesen trabajar la metodología del retrato en las aulas de Infantil y Primaria que ellas mismas visitarían. Para ello, desde las clases universitarias, cada estudiante trabajó sobre la mujer de su vida, así como sobre las diferentes posibles técnicas y metodologías de representación del retrato; también se mostraron las características propias del contexto de un CRA y las diferentes etapas y desarrollo de la creatividad infantil que se encontrarían al llegar a las aulas de las escuelas.

El proyecto se llevó a cabo en diferentes fases de trabajo y convivencia.

1.3.1. Fase 1. Primera visita

En este primer encuentro el alumnado universitario tuvo la oportunidad de conocer una escuela rural, y hacerlo a través de una visita guiada por parte del profesorado del CRA. Más adelante, el estudiantado universitario se dividió en sus grupos de trabajo para llevar a cabo los talleres infantiles que, sobre el retrato, habían preparado. Esta convivencia permitió que se generase un aprendizaje significativo y diesen cuenta de los diferentes ritmos y características que pueden encontrarse dentro de un colegio con estas características.

«La sensación que tuve al salir del aula en esa primera visita fue de no tener ni idea de gestionar ningún proyecto ni actividad dentro de clase. Como si no hubiese aprendido nada en estos tres

años de carrera», comentó, en una charla informal y personal, una estudiante de GEI tras desarrollar su taller junto con otras compañeras en una de las aulas del colegio de Iriépal.

Al igual que esta alumna de la Facultad, muchas sintieron alegría y frustración a partes iguales. Gesto que supone la necesidad de establecer vínculos activos entre colegios y universidad, más allá de las propias prácticas que las estudiantes de la Facultad realizan cada año. Visitas de este tipo les permiten conocer los diferentes tipos de centros escolares, así como poder llevar a cabo sus propios talleres para fomentar la autonomía, la seguridad y la autogestión como futuras maestras. Les proporciona poner en práctica lo aprendido de manera teórica y alimentar su autoestima —gesto vital dentro de un aula o comunidad educativa, pues es necesario sentirse segura de lo que estás haciendo y de cómo lo estás haciendo, además que se forja con la propia práctica, por lo que cuanto antes empiecen, mejor—.



Figura 253. Alumnado de la Facultad de Educación atestiguando la propuesta que han programado para el alumnado de Educación Primaria del CRA



Figura 254. Talleres sobre el retrato en la primera visita. Arriba a la izquierda, Usanos; arriba a la derecha, Iriépal; abajo, Taracena

A lo largo de la historia del arte, desde la época de Egipto y sus producciones artísticas, el retrato ha sido uno de los recursos más empleados con diferentes formas y materiales; desde el campo de la escultura, el grabado, el dibujo y la pintura, pasando por la fotografía, hasta los actuales audiovisual o *performance*. Al igual que se comentaba en capítulos anteriores sobre los usos del dibujo a lo largo de la historia, el retrato también ha sido empleado con finalidades lúdicas y científicas, dando a conocer la composición y proporción del rostro humano (Arraiga Azcárate y Urra Zuazu, 2018). Otro de los primeros lugares en los que apareció el retrato fue en las monedas, donde se representaba el rostro del rey con la finalidad de difundir su presencia y, con ella, su poder. Así, siguió evolucionando hasta ser considerada una técnica pictórica independiente en el Renacimiento, siendo pionero Leonardo da Vinci, quien incluyó en los retratos efectos ópticos, como la mirada de la obra coloquialmente conocida como *La Gioconda* o *Monna Lisa* (1503-1519).

El retrato permite representar el rostro y la personalidad de una persona concreta a través de simbolismos. Como ya se ha mencionado, el dibujo infantil está plagado de este tipo de gestos, gracias a los cuales podemos acercarnos a la mirada, o incluso psicología, de la infancia. Por lo tanto, un dibujo infantil en el que se retrate a una persona concreta permite dar a conocer las cualidades y características de la personalidad que a la infancia le llaman la atención de la persona representada.

En uno de los talleres infantiles de creación y experimentación artística que imparto, el último día de clase, sugerí a las niñas que realizasen un retrato de mí. Fue realmente sorprendente cómo me dibujaron sin apenas mirarme ese día mientras realizaban sus creaciones. Al recibir los dibujos, percibí lo que habían sentido y la relación que habíamos establecido durante tantos meses y sesiones. Consideré esta dinámica como una manera de poder evaluar mi práctica docente, sustituyendo los comunes cuestionarios por la realización de un retrato de la acompañante adulta o profesora.

Como sucedía —y sigue sucediendo a día de hoy— con las monedas y billetes, **el retrato nos permite nombrar de manera gráfica y visual la presencia y existencia de una persona concreta**. Si, además, esta imagen es producida por la infancia, habrá sido compuesta por símbolos y gestos claves de la personalidad de la persona retratada, gracias a los cuales podemos percibir e intuir las características personales, relaciones o vínculos interpersonales establecidos.

Tras este primer encuentro, se invitó al alumnado de todas las aulas del CRA a realizar un dibujo bajo la consigna «Una mujer referente en tu vida». Para ello, dispondrían de dos semanas en las que la comunicación entre CRA-universidad continuó siendo fluida para resolver posibles dudas y sugerencias, así como para poder diseñar los siguientes encuentros. Las estudiantes de universidad ya habían realizado durante sesiones previas a la visita la propuesta de retratar a sus mujeres referentes, para poder llevar sus obras a las aulas rurales y presentar con ellas el proyecto Mujeres Plurales.

1.3.2. Fase 2. Segunda visita

En días previos a la emblemática fecha, 8 de marzo, desde la Facultad de Educación volvimos a los pueblos del CRA, esta vez con los maleteros de los coches llenos de brochas, cubos, tijeras, pegamento en polvo, y muchas ganas e ilusión. Este segundo encuentro fue muy especial para el alumnado de ambas comunidades educativas que se habían conocido en semanas previas creando o dibujando. Pero, ahora, serían las estudiantes de Educación Infantil y Primaria quienes compartirían y mostrarían a las estudiantes universitarias las obras y retratos que habían creado sobre las mujeres de sus vidas, así como las técnicas artístico-plásticas que habían empleado para poder representarlas.

Recuperando una de las técnicas más antiguas y sencillas de la intervención mural, el encolado sobre pared o *cartelismo*, nos dispusimos a intervenir en los muros exteriores de cada colegio de manera colectiva, generando espacios de encuentro y reflexión a la vez que se forjaban vínculos y redes entre ambas comunidades educativas. Los dibujos u obras originales que el alumnado de los colegios había realizado fue fijado en la pared a través del pegamento en polvo previamente preparado.

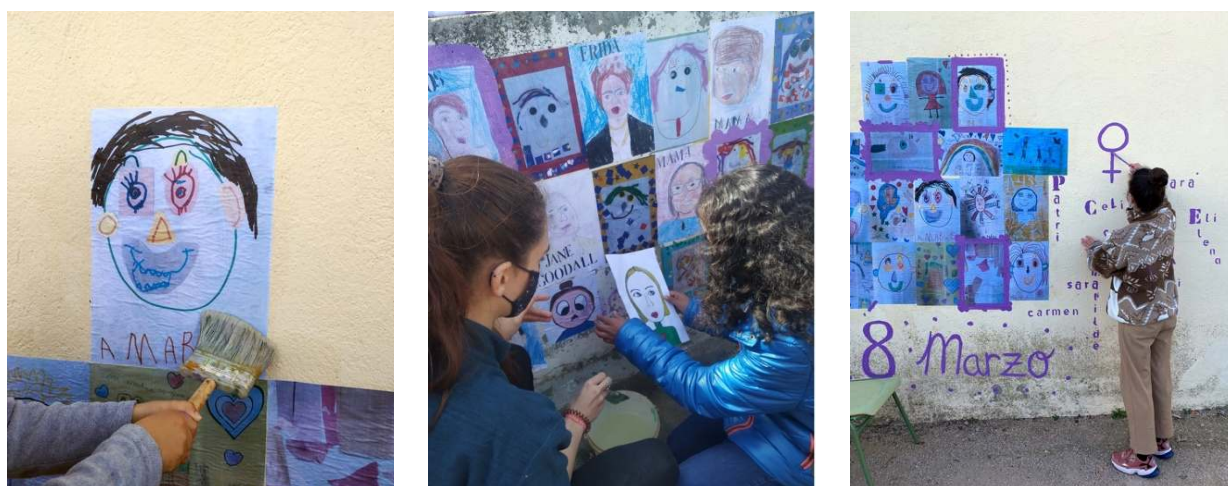


Figura 255. Procesos de intervención mural colaborativa. A la izquierda, Usanos; en el centro, Iriépal; a la derecha, Taracena

Gracias a esta técnica mural se consigue respetar —de manera visual— el ritmo, la técnica original, y el proceso de la representación gráfica infantil de cada niña, ya que los dibujos realizados serán los que se lleven directamente al muro, sin modificar las piezas originales.

Estos retratos, pegados por cada peque con la ayuda de las estudiantes de la Facultad de Educación, que conocieron semanas previas, se corresponden con el rostro de la mujer que cada menor quiso representar, una mujer referente en sus vidas, dando lugar a una composición mural plural: **Mujeres Plurales**. En algunos murales también se emplearon plantillas de letras para escribir los nombres de las mujeres representadas (Figura 255). Además, en todos ellos se escribió «8 de

marzo, mujeres plurales» y algunos de los dibujos fueron enmarcados aleatoriamente tratando de lograr una unidad estética en el muro.

1.3.3. Fase 3. Intervención en la UAH

Tras el éxito y agradecimiento de haber podido desarrollar este proyecto, decidimos enseñarlo al resto de la comunidad educativa perteneciente a la Facultad de Educación de la UAH, y para ello se imprimieron los más de 200 retratos generados en el proyecto y con ellos se intervino en el sitio más frecuentado de cualquier universidad: la cafetería.

La cafetería de la Facultad cuenta con, en lugar de muros, cristalerías que permiten visualizar lo que ocurre de manera temporalmente paralela tanto en el interior como en el exterior del local.

Las estudiantes de la universidad diseñaron en equipo una composición que contaba, no solo con los retratos, sino también con breves explicaciones, pósteres, muestras fotográficas que documentaban los vínculos establecidos y el proceso llevado a cabo, y algunos marcos y ornamentaciones para resaltar algunos dibujos o, incluso, dejar espacio para los nuevos que pudiesen aparecer, para invitar a las personas espectadoras a intervenir y colaborar en la transformación del espacio.



Figura 256.
Intervención en la
cafetería de la
Facultad de
Educación de la UAH

Esta intervención no pasó desapercibida y fueron muchas las alumnas y docentes de la Facultad que nos preguntaron sobre el proyecto y sobre futuras colaboraciones o nuevas líneas de trabajo.

1.3.4. Fase 4. Tercera visita

Tras las diferentes intervenciones murales en los colegios, algunas maestras nos propusieron continuar con los encuentros, pero esta vez querían ser ellas quienes acudiesen a nuestro espacio: la Facultad. El alumnado universitario accedió sin pensarlo. Para ello, durante las semanas previas a este tercer encuentro, las estudiantes de Formación de Profesorado diseñaron por grupos de trabajo unas instalaciones o invitaciones al juego, dentro de la asignatura Arte, Juego y Creatividad. Para programar este nuevo encuentro se empleó un juego lúdico que las propias estudiantes de la Facultad habían diseñado, basado en el nuevo currículo de Educación Infantil (ley LOMLOE) e inspirado en el ya patentado juego *Land Art* de la marca Cuscusian*s, por el cual, al azar, debían diseñar sus propuestas de juego con las diferentes consignas y conceptos que les correspondiese trabajar.

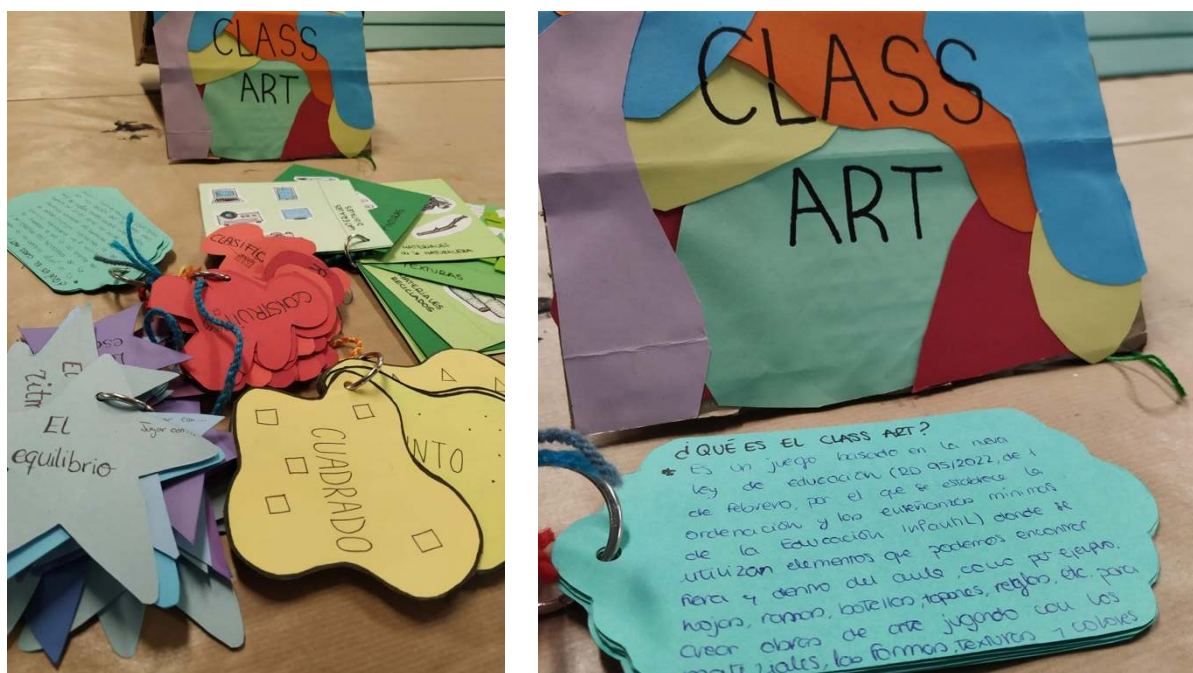


Figura 257. Juego Class Art

Nota: Cada color y forma se corresponde con un concepto (jugar con materiales, formas y acción), y a su vez, en cada tarjeta aparecen las diferentes palabras y propuestas extraídas del nuevo decreto educativo.

Estos encuentros permitieron que las estudiantes del CRA Francisco Ibáñez asistentes visitasen en la cafetería de la Facultad la intervención con todos los retratos que el proyecto Mujeres Plurales había generado. Conociendo, de nuevo, la vida y rostro de otras mujeres y las diferentes técnicas gráfico-plásticas con las que se habían creado, y, a su vez, sentir que el trabajo que habían

realizado en sus pueblos había viajado a la ciudad (lo cual están acostumbradas a que ocurra de manera contraria).



Figura 258. Visita de estudiantes del CRA Francisco Ibáñez a la Facultad de Educación de la UAH

1.4. Conclusiones

Por último, me gustaría compartir que el título de este proyecto hace referencia a la pluralidad de técnicas, de mujeres, de personalidades o de edades plasmadas que conformaron la acción y que fueron plasmadas en los muros. Gracias a la propuesta, se generaron espacios y vínculos educativos diversos y plurales; realizada en, por y para la comunidad educativa, a través de la propia experiencia artística y del aprendizaje significativo. Transitando desde la experiencia íntima e individual, que ofrece el crear la pieza en un formato folio acerca de una persona referente en tu propia vida, a la experiencia artística y la acción común, mutua y colectiva que genera la intervención plural y transformadora del espacio escolar.

Una intervención que pretende servir de altavoz, y que visibiliza, por un lado, la importancia de la representación gráfica infantil, y por otro lado, los rostros y vidas de las mujeres, generando experiencias compartidas y vínculos entre las comunidades educativas intergeneracionales participantes (generación de estudiantes de colegio con la generación de estudiantes de universidad). Una propuesta que pretende, además, mostrar la accesibilidad de intervenir y transformar el espacio a las maestras en activo y a las maestras en formación, y hacerlo a través de la propia creación e intervención infantil, respetando sus ritmos y desarrollos creativos propios de cada edad o de cada individuo.

Este reto 4 del presente estudio supone una experiencia que vincula dos instituciones educativas muy relacionadas entre sí, cumpliendo con uno de mis objetivos iniciales cuando comencé esta tesis doctoral: dar a conocer los CRA a sus futuras maestras que son las estudiantes de las facultades de Formación de Profesorado. Además, poder aprovechar la situación de una Facultad de Educación en la capital de provincia donde se desarrolla la total investigación: Guadalajara.

¿Se pueden registrar las experiencias y los conocimientos de las personas más pequeñas de manera natural, sin invadir su espacio ni su capacidad cognitiva? ¿Cómo registrar una investigación-acción y cómo evaluarla? ¿Cómo entender el registro a través de la representación visual, sin necesidad de una descripción verbal? ¿Cómo registrar lo emocional, y la memoria? ¿Cómo participar e investigar acerca de las dinámicas rurales de un territorio concreto sin reproducir estereotipos?

Para concluir este reto, se muestran las preguntas de investigación que dieron lugar a este proyecto y que conforman los objetivos que pretendía alcanzar. Preguntas que serán respondidas con las voces participantes de estudiantes de la Facultad de Educación, citando algunos de los testimonios que el alumnado universitario compartió, bien a través de un breve cuestionario voluntario y meramente colaborativo, o bien durante conversaciones informales y asambleas de evaluación mantenidas en clase tras las sesiones de los diferentes encuentros entre instituciones educativas.

¿Qué conocemos sobre los CRA en la Facultad de Educación? La mayoría de las estudiantes, con quienes he tenido el placer de compartir espacio y experiencias durante el último curso escolar universitario, coinciden en la escasa información que reciben sobre las características de un CRA. Estas son algunas de las respuestas de sus testimonios que dan fe de ello:

No tenía conocimiento de que aún seguían existiendo este tipo de centros escolares. (E. 03, comunicación personal)³⁶

En las asignaturas de Magisterio no se explica el CRA. Solo se nombra que son colegios que se crean en entornos rurales donde hay pocos niños y que las clases son de edades mixtas, sin entrar en detalle de cómo funcionan. De hecho, mi sensación cuando se hablaba de ellos era como de miedo, porque parece que al haber niños y niñas de diferentes edades mezclados, va a ser muy difícil trabajar con ellos y no vas a poder hacer nada [...] sin embargo, cuando hicimos los talleres en estas aulas no me di ni cuenta de que había niños de diferentes edades. (E. 04, comunicación personal)

Antes de tener esta oportunidad pensaba que la escuela rural ofrecía una educación alejada y para salir del paso. Cuando se hablaba de estas escuelas sentía que se juntaba a los niños y niñas de diferentes edades porque no había una cantidad suficiente para separarles, pero nunca pensé que esto podría tener un sentido y un beneficio más allá [...] Se tiene una visión de estas escuelas

³⁶ Código de entrevistas del testimonio de una estudiante tras su participación en el proyecto Mujeres Plurales. Guadalajara, 2022.

muy alejada de la realidad, como unos colegios que solo existen en los pueblos y que emplean metodologías o propuestas didácticas que no se pueden extrapolar a los colegios de la ciudad. (E. 07, comunicación personal)

Estas respuestas perpetúan una de las inquietudes y razones por las que comencé esta tesis doctoral: la necesidad de reconstruir el imaginario colectivo de los territorios rurales y, con ellos, sus escuelas. Un imaginario que se construye a través de la cultura que, hegemónicamente, se consume dejando de lado otras miradas y maneras de hacer, lo cual provoca un desconocimiento, como se puede apreciar gracias a uno de los testimonios compartidos por una estudiante de GEI: «mi sensación cuando se hablaba de ellos era como de miedo» (E. 01).

Considero que este objetivo del estudio de caso, o reto 4, se ha alcanzado, ya que he obtenido numerosas respuestas a la pregunta de investigación. Además, se ha dado a conocer «de primera mano» este tipo de centros escolares, estimulando en el alumnado de Magisterio nuevos encuentros y colaboraciones. Estas son algunas de las declaraciones que lo muestran:

Yo he conocido lo que es un CRA por este proyecto que hemos realizado en estos centros. Antes no lo había escuchado. (E. 10, comunicación personal)

Me gustó tanto que quiero seguir viviendo y conociendo la experiencia de los CRA con la realización de mi TFG. (E. 14, comunicación personal)

Tras la colaboración que hicimos me gustaría ser maestra en un CRA porque creo que me serviría para quitarme etiquetas y juicios sobre el trabajo estandarizado según la edad. Además, me ayudaría a centrarme más en las capacidades de los niños y niñas y no tanto en los años que tienen, porque al hacer propuestas que deban abarcar tres años de diferencia tienes que tener más en cuenta las posibilidades de los niños con los que vas a realizarla que su edad como tal. (E. 03, comunicación personal)

Estoy muy emocionada e impactada, porque no pensé que un CRA sería como lo que vimos. De hecho, me gustó tanto la experiencia que, además de pedir realizar un voluntariado, me estoy planteando la opción de hacer las prácticas allí el año que viene. (E. 10, comunicación personal)

Creo que fue muy enriquecedor, no solo como docentes sino como personas. Descubres centros diferentes a los que estamos acostumbrados y puedes establecer relaciones con los alumnos más estrechas. (E. 09, comunicación personal)

Que una alumna comente su deseo de hacer sus próximas prácticas de la carrera en un centro escolar de este tipo y, mucho más aun, que otra alumna decidiese hacer su TFG³⁷ sobre los CRA otorga como alcanzado uno de los objetivos cuyas respuestas considero de las más ambiciosas de esta tesis doctoral. No solo implica el conocimiento o vinculación entre universidad y CRA, para que las futuras maestras sepan que este tipo de centros existe y saber cómo funcionan o cuáles son sus características más comunes, también hay alumnas que quieren continuar investigando, colaborando y experimentando con este tipo de centros escolares tan especiales.

³⁷ Siglas de la asignatura Trabajo Final de Grado.

¿Qué conocemos de las diferentes etapas y ritmos del desarrollo gráfico infantil? ¿Cómo las conocemos? Al llegar como docente a la universidad, tuve la suerte de encontrarme con compañeras de área muy competentes, también con grupos de estudiantes interesadas en la creatividad y en el arte infantil. No obstante, seguía percibiendo uno de los errores que —en mi opinión— es de los más universales que se manifiestan en los procesos artísticos infantiles: la emisión de juicios de valor al observar las obras y creaciones infantiles. Uno de los comentarios y pareceres más comunes y compartidos en las asambleas realizadas con el alumnado de la Facultad tras la primera visita a las aulas del CRA fue la dificultad de no mencionar frases como «¡Qué bonito!» o «Me gusta tu dibujo» cuando algún menor les mostraba su creación. Mucho más difícil suponía no decir absolutamente nada. Más allá de estos comunes gestos —los cuales espero que tras esta cercana experiencia el alumnado de la Facultad no los reproduzca tan frecuentemente—, no puedo dar como alcanzado este objetivo, puesto que las estudiantes de la Facultad ya habían adquirido conocimientos y conocían las etapas del desarrollo infantil en las asignaturas del Área de Psicología, y las diferentes etapas de la creación y dibujo infantil en la asignatura del Área de Didáctica de la Expresión Plástica que finalizaron escasos meses antes: LPV³⁸, donde además analizaron varios dibujos infantiles.

¿Cómo nos afectan las arquitecturas y escenarios de los centros educativos? Cuando me planteé esta cuestión trataba de investigar sobre los diferentes rincones de cualquier centro escolar y cómo estos se relacionan con la comunidad educativa. Durante las asambleas realizadas en las sesiones universitarias, conversamos acerca de simples gestos o detalles que pueden hacer que cambie la disposición de un aula, creando nuevos espacios y escenarios que permiten que se transforme el lugar y que cambie también el carácter o disposición, tanto mental como corporal, del alumnado y del profesorado para adquirir un aprendizaje más sensorial, como ya he comentado en capítulos anteriores al mencionar aspectos de conceptos como la pedagogía *sexy* de Acaso (2015) o el biopoder de Foucault (1976).

En el CRA Francisco Ibáñez cuidan mucho estos aspectos tratando de ofrecer una educación de cercanía basada en los cuidados y las pedagogías libres y activas. Estos gestos permitieron que plantear la intervención de uno de los muros de cada colegio —a diferencia de otros centros con los que a lo largo de mi investigación he colaborado, o he tratado de colaborar— no supusiese ningún problema ni quehacer más, todo lo contrario. Esta sensación fue transmitida a las estudiantes de la Facultad de Educación que visitaron las aulas del CRA:

A mí me gustó mucho que cuando llegan del recreo y antes de entrar en clase se cambian de calzado y se ponen sus chanclas o «zapatillas de estar por casa». También que en las escaleras del cole estaban las mismas estanterías para libros que tengo yo en mi casa y me dio sensación de hogar. (E. 22, comunicación personal)

Lo que más me llamó la atención fue la familiaridad y la cercanía que se respira entre docentes y alumnado, ya que al ser un espacio tan reducido de personas se conocen todos e interactúan entre todos aunque sean de diferentes edades. (E. 04, comunicación personal)

³⁸ Siglas de la asignatura Lenguaje Plástico y Visual.

Recuerdo los espacios de juego sin estructuración ni órdenes (como la parte de tierra con árboles que había en Iriépal). (E. 22, comunicación personal)

Descubrí que allí aprovechaban cada espacio y material que ofrece el centro y el entorno. (E. 09, comunicación personal)

Percibí un gran sentimiento de unidad y pertenencia a un lugar. (E. 01, comunicación personal)

Lo que más me llamó la atención fue la cercanía y el ambiente tan acogedor que había, sin ninguna duda. Apenas llevábamos unos minutos y el profesorado del colegio ya estaba agradeciendo nuestra intervención. Hicieron que nos sintiéramos uno más de ellos, compañeros/as más que simplemente unos alumnos que iban a hacer una actividad. (E. 10, comunicación personal)

Me sorprendió la sensación que tuve de sentir casi por primera vez que la teoría y la práctica tenían relación. Estoy algo cansada de escuchar la frase: «aprender a aprender» o la idea de que el profesorado también aprende de sus alumnos porque pocas veces he coincidido con un entorno de profesores que sienta que realmente todos piensan así. En Iriépal sentí que los maestros disfrutaban verdaderamente de su profesión y que tenían muchas ganas de seguir aprendiendo y poniendo en práctica sus conocimientos para un bien común. (E. 16, comunicación personal)



Figura 259. Un día de lluvia en la escuela rural de Iriépal

Nota: Esta imagen permite interpretar que el alumnado se encuentra en el interior de las aulas utilizando otro tipo de calzado más idóneo.

¿Por qué no aparecen más mujeres referentes en nuestros libros de texto? Quizá esta sea una de las cuestiones que me siga acompañando a lo largo de mis proyectos de investigación, pero gracias a este tipo de reflexiones compartidas se consiguen visibilizar ciertas carencias, y se fomenta la búsqueda de nuevas imágenes, narrativas, autoras y obras. Gestos que permiten reconstruir los presentes imaginarios colectivos, en este caso, contando con la infancia como altavoz por el que comunicar la vida, nombre y rostro de muchas de las mujeres que a lo largo de la historia han sido olvidadas o silenciadas, debido a unos imaginarios masculinos, clasistas y patriarcales.

Esta pregunta surge en cada uno de mis cursos escolares cuando trato de buscar y dar a conocer a mi alumnado diferentes teorías, ya sean artísticas o educativas, más paritarias. Cada año me encuentro con la supremacía de figuras de varones frente a las de mujeres. Este reto 4: Mujeres Plurales no responde al por qué, pero genera nuevos espacios activos donde poder compartir y dar a conocer diferentes mujeres, de diferentes orígenes, profesiones y personalidades, quienes, quizá, aparezcan en los próximos libros de texto que se editen.



Figura 260. Estudiantes del CRA observando a las mujeres representadas en la intervención colectiva



Figura 261. Mujeres Plurales en la Facultad de Educación de la UAH

Nota: En la imagen se observa la diversidad de mujeres retratadas en cuanto a edad, época, profesión o vinculación que pueda tener con las personas que las han representado (estudiantes tanto de universidad como de Educación Infantil o Primaria).

1.5. Síntesis gráfica

Para sintetizar toda la información, del proceso y del desarrollo de trabajo de este último reto de la presente investigación, se comparte el póster diseñado —junto a la compañera de área Meritxell Puertas— y presentado al I Congreso Internacional de Coeducación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Formando ciudadanía desde el feminismo, organizado por el grupo de investigación RedGen de la UCM.

El póster que a continuación se muestra fue seleccionado por el comité científico del programa para formar parte de su encuentro en la línea temática de investigación «La perspectiva de género en la formación y el ejercicio de la profesión docente en Ciencias Sociales».

Congreso RedGen Póster Línea 3: La perspectiva de género en la formación y el ejercicio de la profesión docente en Ciencias Sociales.

MUJERES PLURALES

Una propuesta intergeneracional de intervención mural en el espacio escolar
Sara Arias Ortega y Meritxell Puertas Yáñez

RETO 1. Preguntas de investigación

Surgidas a partir de reflexiones realizadas en el aula de Magisterio.

¿Cómo nos afectan las arquitecturas y escenarios de los centros educativos?

¿Qué conocemos sobre los CRA en la Facultad de Educación?

¿Qué conocemos de las diferentes etapas y ritmos del desarrollo gráfico infantil?

¿Cómo las conocemos?

¿Por qué no aparecen más mujeres referentes en nuestros libros de texto?



RETO 2. Búsqueda de identidad

Diseño de talleres gráfico-plásticos para trabajar el retrato y establecer los primeros vínculos.

A través del retrato, representado desde diferentes técnicas, las alumnas de Magisterio diseñan diferentes talleres artístico-plásticos que llevarán a las aulas de Infantil y Primaria CRA Francisco Ibáñez de Guadalajara.



Estos talleres aportaron herramientas para que el profesorado del CRA, durante las siguientes semanas, trabajase el retrato en sus aulas como estrategia para visibilizar a las mujeres referentes en las vidas del alumnado.

RETO 3. Intervención mural

Intervención mural con encolado en el espacio escolar con las creaciones originales del alumnado de los CRA.



Una intervención que sirve de altavoz y visibiliza, por un lado, la importancia de la representación gráfica infantil; y por otro lado, los rostros y vidas de las mujeres. Una propuesta que genera experiencias y vínculos entre comunidades educativas intergeneracionales.

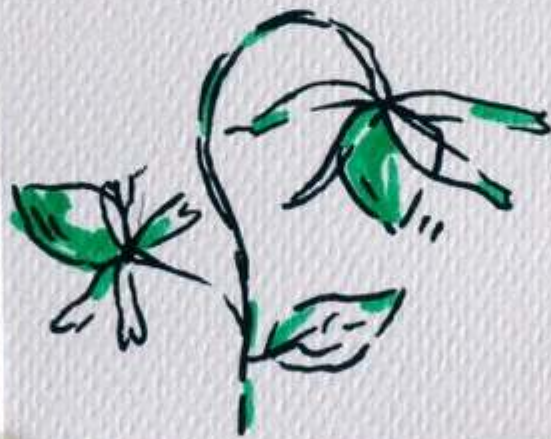
Área de Didáctica de la Expresión Plástica del Departamento de Ciencias de la Educación de la UAH

En este proyecto han participado el alumnado y la comunidad educativa del CRA Francisco Ibáñez, el alumnado de las asignaturas optativas *Arte, juego y creatividad* y *Procesos artísticos contemporáneos*, de la Mención en Artes del Grado en Educación Infantil, y un grupo de alumnas voluntarias de 3º del Grado en Educación Primaria.



Figura 262. Mujeres Plurales. Una propuesta intergeneracional de intervención mural en el espacio escolar

PRIMEROS
FRUTOS



V. LOS PRIMEROS FRUTOS

CONCLUSIONES

El arte tiene una potencialidad que la política no tiene y la educación es un modo de amplificarla.

(De Pascual y Lanau, 2018, p. 26)

1. Síntesis gráfica final

Esta tesis, como la mayoría de mis proyectos e impulsos personales, surgió de manera ambiciosa, a raíz de una serie de reflexiones e inquietudes sobre algunas de mis inclinaciones particulares como eran, y siguen siendo, la educación, la creación artística y la memoria y conocimiento cultural de mi territorio. Las continuas preguntas sin respuesta sobre este cóctel temático formularon los objetivos sobre los que investigar, dando origen al presente estudio: *Educación rural a través del arte en la provincia de Guadalajara*.

A lo largo del proceso productivo de investigación se han ido resolviendo algunas de esas preguntas iniciales y, a su vez, se han generado muchas otras cuestiones que han dado lugar a la continua búsqueda de nuevas fundamentaciones, propuestas y colaboraciones para proyectos futuros. He dado cuenta del proceso de investigación como un caminar con numerosos afluentes por los que perderse, conocer nuevos retos, tropezar con piedras, rocas o, incluso, montañas y caminar de nuevo hacia atrás para poder continuar hacia delante. Una serie —no lineal— de acontecimientos que, en muchas ocasiones, me hacían dudar y desconfiar, pero en los que, a su vez, encontraba certezas y nuevos aprendizajes con los que crecer y proseguir el camino de la investigación.

Han sido unos años de arduo trabajo con más limitaciones de las que pensé que me toparía, pero, al mismo tiempo, con una motivación que evolucionaba en cada colegio que conocía, cada aula que compartía, cada pueblo que pisaba, cada dibujo que recibía, o cada libro y álbum de fotos familiar que abría.

Cada capítulo y cada estudio de caso de la presente investigación ha concluido con su correspondiente síntesis gráfica y con su parte conclusiva. Ahora, me gustaría compartir un nuevo diagrama en el que se fusionan y sintetizan todas las fundamentaciones, teorías, prácticas, retos, imágenes y párrafos de las páginas anteriores a la presente.

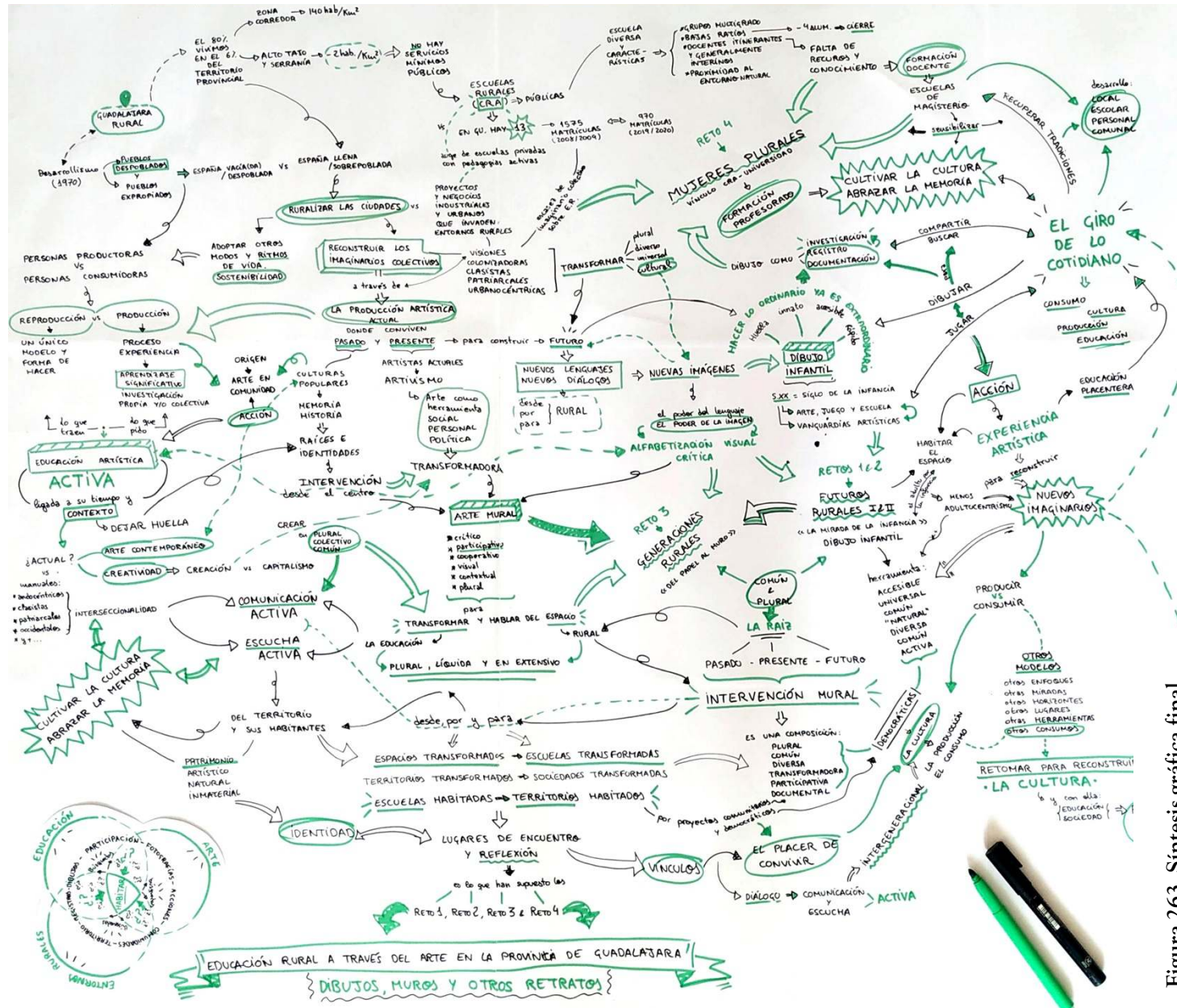


Figura 263. Síntesis gráfica final

2. Conclusiones generales y nuevas propuestas

Gracias a la creación del anterior diagrama se observa como el proceso de mi investigación ha estado siempre enfocado a la resolución de las preguntas y alcance de los objetivos iniciales. Dibujar una síntesis gráfica permite analizar cómo se relacionan y vinculan los conceptos y retos realizados y, gracias a estos caminos gráficos de ida y vuelta, se extraen y confirman algunas conclusiones generales que comparto a su vez como una serie de propuestas:

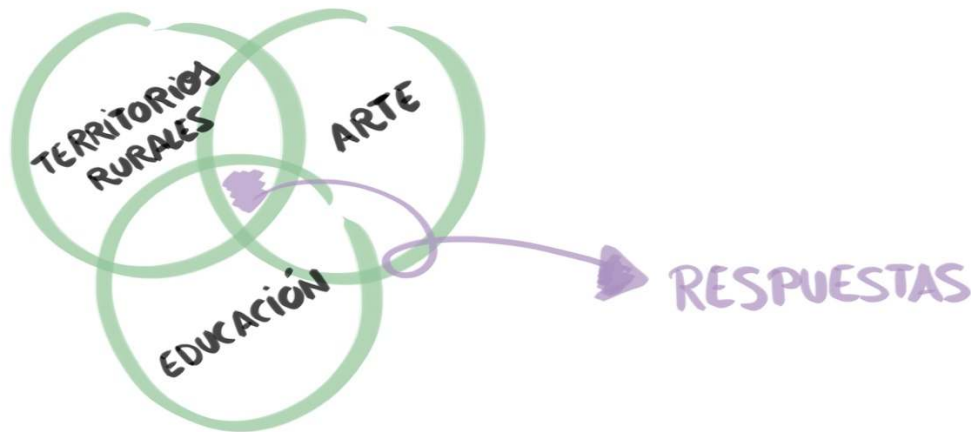
- La sociedad necesita nuevos imaginarios colectivos y para ello se deben educar las competencias visuales y emocionales desde las escuelas, con recursos y personal capaz de alcanzar la necesidad requerida, es decir, docentes y personal externo profesional formado en educación plástica, visual y audiovisual.
- El lenguaje (en cualquiera de sus vertientes) es una acción cotidiana de la que debemos ser conscientes y cuidar, focalizándolo en crear y fomentar espacios no antropocéntricos ni adultocéntricos. Con gestos comunes basados en el decrecimiento como los modos de consumir u organizarnos que se reflejen en las decisiones del ámbito cultural, y por lo tanto en la reconstrucción de ese imaginario colectivo.
- Entender la sociedad como una comunidad diversa y plural, sin olvidarnos de ninguna imagen ni narración, y buscando siempre las voces más recónditas para escucharlas y compartirlas. Esto permitirá reconstruir imaginarios que rompan con ciertas hegemonías sociales y culturales.
- La consolidación de comunidades vivas (ya sean humanas, animales o vegetales, así como la fusión de todo lo anterior). Debemos establecer vínculos de cuidados y de apoyo común entre las personas que nos permitan arraigarnos al centro para priorizar y sostener las vidas en general y la del planeta y la cultura en particular. Para ello, en numerosas ocasiones, es necesario el papel de las mediadoras, gestoras o agitadoras culturales (Culturarios, 2022) que permitan generar espacios para la reflexión, la convivencia y la construcción común a través de la práctica y de la experiencia artístico-educativa que dan lugar al conocimiento personal y, a su vez, al colectivo.
- Los campos o áreas de formación deben ser transversales, y deben sensibilizar y educar desde el entorno. Aspecto clave que ofrecen algunos de los modos de vida rurales, que nos permiten convivir y respetar el territorio y sus comunidades, siendo conscientes de su productividad y sus ecosistemas. Vivir en el equilibrio que nos sostiene.

- Para poder generar los vínculos y la sensibilización requerida, una propuesta que nos acerca a la posible solución es fortalecer el vínculo *arte + educación*, una herramienta de transformación social y cultural a partir de la propia experiencia personal, que genera identidades tanto individuales como colectivas. Pero para ello, como ya he comentado, se necesitan recursos y personas especialistas en la materia.
- Uno de los siguientes retos que me gustaría llevar a cabo consiste en recoger dibujos realizados por la infancia que vive en las ciudades o grandes núcleos de población, con la finalidad de poder contrastar los símbolos gráficos y la información extraída de estos para comparar ambas culturas: la urbana y la rural, y cómo representan la forma de vida y los imaginarios colectivos de la población más joven.
- Ruralizar las ciudades, en lugar de urbanizar nuestros pueblos. Adoptando modos de vida y formas de consumo sostenibles y respetuosas, vinculadas a nuestro territorio natural original y a nuestra memoria. Deconstruyendo ciertas jerarquías y sistemas de privilegio y cuestionando algunas nuevas formas de habitar lo rural.
- La cultura que consumimos, así como la educación que recibimos, debe ser líquida, plural, en extensivo y de km 0.

3. Aproximación a los objetivos iniciales. Respuestas a las preguntas de investigación

Esta tesis comenzó con unas preguntas y preocupaciones que se repetían de manera constante. Esas preguntas iniciales, de las cuales surgieron los objetivos de estudio, dieron forma a la estructura de investigación. Unas preguntas que se originaban a partir de las intersecciones y combinaciones resultantes de los tres campos de estudio que me interesaban e inquietaban.

Para clausurar esta investigación, se responde a esas cuestiones iniciales, con el fin de poder concluir la intersección final de los tres campos de estudio.

Figura 264. *The end*

3.1. Territorios rurales + educación + arte

¿Qué percepción y qué conocimientos tiene el alumnado de la Facultad de Formación de Profesorado acerca de los CRA?

Como he señalado al compartir el reto 4: Mujeres Plurales de la presente investigación, pude (auto)responderme a esta pregunta en cuanto entré en un aula de la Facultad de Educación. Como ya se ha compartido, los conocimientos que tienen sobre este tipo de centros escolares son muy escasos y escuetos, lo que causa una percepción acerca de estos colegios, en ocasiones, negativa y muy empobrecida y, además, basada en cánones e imaginarios provenientes de los modelos más hegemónicos de las ciudades.

¿Podrán suponer los CRA un lugar y herramienta desde los que repoblar nuestros pueblos y mantener y hacer perdurar su cultura?

Tras lo observado y analizado en esta tesis, como fue conocer la historia del CRA Francisco Ibáñez, considero que la respuesta es afirmativa. El colegio mencionado es un claro ejemplo de cómo en los últimos años su tasa de matriculación no cesa debido a que numerosas familias acuden a este pueblo, Iriépal, en busca de una educación que cumpla con sus expectativas. Si, además, desde el centro escolar se fomenta la cultura local supondrá, no solo que perdure en las nuevas generaciones, sino que también se difundirá llegando a una mayor población e incluso a otros territorios.

¿Se adaptan las aulas y los CRA al medio y territorio que habitan y viceversa?

Me atrevo a responder de manera general, incluyendo también las escuelas de otras zonas como las urbanas y otros niveles educativos como los de Secundaria, escuelas de adultos o universidades, que la respuesta es negativa en la mayoría de centros y programaciones que he podido observar y analizar. Ni las aulas ni los centros están preparados ni el profesorado está formado. Por ello, la invitación a habitar o ser habitadas (Mollano, 2016; Lefebvre, 2017) es muy carente, limitándose a ocupar o habitar espacios y territorios sin tener ningún tipo de vínculo directo con ellos

porque, generalmente, el aprendizaje y adquisición de conocimiento no frecuenta espacios exteriores. Aquí se retoma y se hace hincapié en la necesidad de repensar las imágenes que nos rodean, citando a Acaso (2014): «¿Quién tiene más importancia en nuestra existencia, Homer Simpson o el vecino de arriba? ¿Quién alimenta nuestras fantasías sexuales, Pamela Anderson o nuestra pareja? ¿Quién establece lo que queremos comer, nosotros o McDonald's?» (p. 34).

¿Qué opinan las familias (de los CRA) de este tipo de educación en comparación a los modelos urbanos hegemónicos? ¿Temen el momento en que sus hijas tengan que ir a la ciudad para continuar sus estudios en institutos y/o universidades?

Al no tener un contacto directo y extendido con las familias no puedo responder a esta pregunta con una clara fundamentación. Sin embargo, tras conversaciones informales con algunas madres de niñas escolarizadas en los CRA, no intuí en ningún momento estas comparaciones ni temores, quizá, por un lado, porque ellas también se formaron en la escuela de sus pueblos y no conocen otro sistema, o bien porque han buscado concretamente este tipo de educación, la rural, para sus descendientes. Por otro lado, esta pregunta reafirma y enfatiza de nuevo la falta de conocimiento y los estigmas negativos que sobre la escuela rural, y su escasez de recursos y formación, se presentan desde la ciudad, como era mi caso antes de conocer más a fondo este tipo de escuelas y sus privilegios tanto educativos como humanos.

¿Qué tipo de motivación encuentra el profesorado de los CRA para poder iniciar o desarrollar proyectos educativos que, en ocasiones, presentan una duración mayor a un curso escolar frente a la inestable plantilla de docentes fijos y la gran cantidad de profesorado itinerante?

Nuevamente, esta pregunta la formulé desde el desconocimiento y el estigma que sobre el funcionamiento de un CRA tenía. Pese a que, a lo largo de mi investigación, me he encontrado con maestras y docentes amantes de la educación en las escuelas rurales, ellas mismas afirman que uno de los grandes problemas de este tipo de centros es la inestabilidad del profesorado, el cual cambia cada curso escolar. Hay dos tipos de profesorado en los CRA: las personas amantes de lo rural y las amantes de lo urbano. Es muy difícil que en una sociedad destacada por muchos síndromes, como el del trastorno por déficit de naturaleza (Freire, 2011), la biofilia (Fromm, 2008) o el síndrome de la impaciencia (Bauman, 2020), se puedan adaptar a las formas de vida propias de un pueblo influidas por la cercanía y los ritmos lentos. Sin embargo, y como se puede ver en los testimonios de maestras que he compartido, muchas de ellas han decidido y han luchado por ejercer su profesión en la escuela rural desde que la conocieron.

¿Cómo afecta el entorno y territorio rural al desarrollo y proceso creativo en cualquier individuo?

El entorno rural afecta positivamente a cualquier tipo de proceso y desarrollo, no solo el creativo. Estudios pedagógicos, como las investigaciones de Heike Freire (2011), dan cuenta de ello. Quizá, y de manera ambiciosa, me atrevería a afirmar que el medio rural y sus formas de vida podrían ser la solución a muchas de las actuales crisis: la medioambiental, la social o la sanitaria, entre otras.

¿Ayudarían a potenciar los proyectos y mediaciones artístico-culturales la repoblación rural?

La producción artística nos permite jugar, imaginar, experimentar y reconstruir, y hacerlo a través de la propia experiencia y del propio placer y aprendizaje. Además se lleva a cabo de manera colectiva y participativa, gesto que estimula y genera la identidad individual, la colectiva y la local; enraizándonos así con la comunidad y territorio pertenecientes. Cada vez son más los proyectos que forman parte de la plataforma El Cubo Verde (elcuboverde.org), en la cual se alojan y comparten diferentes escenarios y colectivos que trabajan por y desde el entorno rural y el arte, consiguiendo reactivar los territorios y, en ocasiones, fijar o atraer a nuevos pobladores como fue el caso de Pueblos en Arte (pueblosenarte.com).

¿Qué vínculos se pueden generar entre el arte contemporáneo y los contextos rurales?

Entendiendo el arte contemporáneo como el que refleja, representa y es creado en la sociedad contemporánea y actual, considerado, por ello, como una herramienta que permite estimular a las personas espectadoras y mostrar la gran diversidad de imágenes, relatos y narraciones que suceden y conforman cualquier entorno o ambiente rural. Así, es necesario entender los diálogos y las imágenes que nos rodean, conocer las claves que puede tener la creación artística contemporánea con el fin de poder acercarnos a ellas. Una carencia que se viene dando desde los ámbitos educativos escolares formales donde apenas se dan a conocer —la mayor parte de las veces por ignorancia del propio profesorado— a artistas actuales y locales que investigan y tratan problemáticas e inquietudes actuales y contemporáneas, que nos atañen y nos afectan. Por ello, vuelvo a enfatizar: se necesitan profesionales del ámbito educativo y artístico en todas las etapas escolares vigentes en la educación formal actual.

«El artista actual se preocupa por la realidad que le rodea y afronta muchas de sus tareas acercándose a estrategias y modos (metodologías) de las ciencias sociales, al mismo tiempo que establece colaboraciones con otros profesionales compartiendo objetivos comunes» (García Cano, 2013). Al conocer a esta autora, cuya tesis doctoral trata de arte y participación, comprendí que los objetivos de mi investigación se vinculaban más con el arte de acción que con el contemporáneo. Así fue como comencé a informarme y a leer y conocer otras autoras ya mencionadas como Moreno González, quien trabaja a través de la mediación artística y el arte como una herramienta que «permite el acceso a la cultura, la ruptura de la mirada estereotipada, el desarrollo de la resiliencia y el empoderamiento y los procesos de simbolización» (2016, p. 16).

El arte actúa como un mediador, como una herramienta utilizada por los profesionales de la intervención social y educativa, así como por artistas y mediadores para desarrollar sus acciones en talleres y proyectos a través de los diferentes lenguajes artísticos e iniciativas culturales. (Moreno, 2016, p. 18)

Pese a que en un principio inicié esta tesis doctoral pretendiendo vincular el arte contemporáneo y sus prácticas a los espacios educativos rurales, al desarrollar la investigación me di cuenta de que la necesidad, en ese momento y en estos contextos, se correspondía más con una mediación artística que hablase de las situaciones presentes y las vinculase con las raíces y la memoria más

reciente, más allá de tratar prácticas contemporáneas que parecían alejarse de los actuales lenguajes de los territorios en los que colaboré. Por ello, una propuesta o línea de futuro que se plantea es volver a proyectar este objetivo vinculando el arte contemporáneo con los contextos rurales, ya trabajado de manera muy afirmativa y beneficiosa como es el caso de la artista y profesora Lucía Loren.

¿Participa de manera activa la comunidad de los entornos rurales en los procesos y proyectos artísticos? ¿Cómo se involucrará?

Esta cuestión, que formula el objetivo de «involucrar y hacer que las personas habitantes de entornos rurales participen en los proyectos artístico-educativos y se responsabilicen de sus acciones, con el fin de reactivar la comunidad y generar espacios de encuentro y reflexión», no la llegué a alcanzar, puesto que el propósito se ha visto afectado por las medidas sanitarias que debimos tomar en algunos ambientes y contextos, debido a la pandemia causada por la covid-19.

¿Qué puede aportar el arte a un pueblo y el pueblo a un proyecto artístico?

Uno de los grandes referentes y colaboradores en mi investigación personal y académica sobre la temática presente ha sido la red El Cubo Verde —se autodenominan: una «red de espacios de arte en el campo»—, de la que forman parte proyectos, investigaciones, colectivos y artistas que llevan a cabo sus proyectos en el medio rural. Gracias a poder compartir y adscribir mi investigación a esta red de mapeo colectivo, conocí diferentes casos que llevan años trabajando la temática y que han logrado, la mayoría, reactivar sus territorios y comunidades rurales locales, sirviendo como referentes y reconstruyendo imaginarios de las grandes ciudades; aportando nuevos estímulos, visiones, narrativas y lugares alejados del mercado hegemónico que en ocasiones puede suponer el propio arte de los grandes núcleos de población.

El Cubo Verde es una red informal que aglutina iniciativas de arte vinculadas a entornos rurales. Su principal objetivo es promover el encuentro y el intercambio de conocimientos entre las diversas «experiencias» de estos espacios de creación. Residencias de artistas, exposiciones, o proyectos de agroecología, etc., donde se cuestionan y se promueven maneras alternativas de pertenecer al hábitat a través de las prácticas artísticas. Este mapa trata de hacer un compendio de todas estas prácticas para ayudar a difundirlas. (elcuboverde.org)

¿Es posible estimular y fomentar la identidad, echar raíces de manera metafórica y simbólica gracias a proyectos artísticos? ¿Ayudan a fomentar y enraizar la cultura tradicional y el arte popular de cada territorio?

La pregunta que formularía el objetivo de «generar identidad rural a través de proyectos artísticos» es un propósito alcanzado, puesto que, desde un inicio con el primer reto de Futuros Rurales, al ofrecer a la infancia un lugar donde poder expresar y compartir su propia visión y opinión sobre sus territorios hizo que se generase un lugar y un escenario común, y a su vez individual, donde se representaban las diferentes identidades (tanto colectivas como individuales).

¿Se emplea el arte, o los procesos artísticos, de manera transversal para todas las áreas de conocimiento o asignaturas?

Generalizando esta respuesta, tras lo observado y analizado en cada colegio y en cada propuesta, de manera audaz se avala la respuesta con un «no». Ni el arte ni ninguna otra área de conocimiento se emplean, generalmente, de manera transversal a través de un ABP. En las escuelas, en muchas ocasiones, el arte y la creatividad se emplean como fin para decorar los pasillos o las aulas o bien para tratar de emplearlos como vía de terapia, pero el arte no resuelve conflictos ni problemas, el arte ofrece múltiples respuestas y opciones e interpretaciones a los posibles conflictos.

En los centros educativos, ¿se consideran y enseñan los procesos artísticos a través de las manualidades? ¿Qué tipo de proyectos creativos se realizan?

Responderé, al igual que en la pregunta anterior, de manera generalizada tras observar y analizar las dinámicas de las escuelas y los procesos vividos. En esta ocasión la respuesta a esta pregunta es afirmativa. Se desconoce el *arte del proceso*, así como el *arte y la educación como experiencia*. Los sistemas y desarrollos artístico-educativos y pedagógicos se siguen centrando en el resultado y producto final en lugar de en el proceso sensorial y experiencial. Ejemplo de ello que ya he compartido se contempló en el proceso de las pinturas murales llevado a cabo en los diferentes CRA.

¿Se observa algún tipo de prejuicio al hablar de arte? Aplicable a toda la comunidad educativa (desde los CRA a la universidad).

Se encuentran prejuicios al hablar de CRA o entornos rurales. Pero al hablar de arte, concreta y coloquialmente «Plástica», sucede como en muchas ocasiones al hablar de los pueblos: o bien se tiende a romantizar, o bien se tiende a infravalorar. El arte —o en este preciso caso, la educación artística— seguirá siendo una asignatura pendiente hasta que se ocupen de él las personas profesionales en el área arte + educación, y se concedan los recursos y el valor que necesitan y merecen.

4. Limitaciones encontradas

Las conclusiones que se extraen de esas preguntas iniciales manifiestan la necesidad de seguir profundizando en el tema si, como comenzó esta investigación, se quiere transformar la sociedad o, simplemente, alguna comunidad. Quizá, volver a repetir estos retos, y los nuevos que puedan surgir, de manera frecuente y duradera permitiría generar una continuidad en el proyecto, y con ella un mayor arraigo y conexión entre las personas participantes y, a su vez, de estas personas con sus propias escuelas y territorios, y con ello la transformación social y cultural perseguida. De lo local, a lo global.

A su vez, releer y repensar estas preguntas iniciales repasa los avances tanto personales como académicos conseguidos a lo largo de los años dedicados e invertidos en esta investigación. El responder a estas preguntas, con la necesidad de tener que poner un punto y final —por el momento— a cada una de ellas, genera reflexiones y cuestiones sobre si los enfoques, recursos o

herramientas empleados fueron los correctos y coherentes, y, si se llevasen a cabo de nuevo las prácticas, ¿emplearía lo mismo? Pese a ello, considero que la temática y forma de afrontar la presente investigación, sus retos, acciones, experiencias, herramientas de investigación y estudios de caso, han sido los correctos y necesarios en cada momento y en cada lugar.

De otro modo, entre las limitaciones y obstáculos encontrados a lo largo del estudio, que ya he mencionado y por ello no quiero volver a detenerme, se encuentran: la falta de información y estudios actuales sobre el dibujo infantil; la falta de conciencia y responsabilidad social de la memoria y cultura de nuestros territorios; la ausencia e invisibilización de muchas imágenes, voces y relatos; las carencias a la hora de compartir conocimiento; la falta de intervención en los centros educativos para renaturalizarlos y hacerlos más personales; la falta de aulas abiertas que conecten con el exterior para colaborar y participar activamente en proyectos locales y en el territorio; los estereotipos y tensiones entre nuevas pobladoras (ya sean personas, pedagogías o experiencias murales) y las ya establecidas; y, por último, la situación de pandemia que causó la enfermedad vírica covid-19. Esta última situación generó un gran bloqueo, ya que no permitía acceder a investigar y realizar acciones en las escuelas rurales (debido a los constantes cambios en las medidas sanitarias), pero, debido a esta circunstancia, se replanteó el plan de investigación y acción inicial y así fue como se trabajó a través de los dibujos infantiles de nuestros entornos rurales. **Dibujos que recopilan voces, imágenes y relatos de nuestros pueblos, suponiendo en sí mismos una gran investigación, mapeo y retrospectiva de estos.**

5. Posibles líneas futuras

Aunque anteriormente se han ido nombrando algunas propuestas, se plantean ahora, de manera conjunta, las posibles líneas de investigación futuras que puedan nacer de la presente:

- Llevar a cabo propuestas de mediación artístico-cultural en las escuelas que impliquen la convivencia perpetua, durante un tiempo determinado, entre varias generaciones, grupos sociales y profesionales.
- Realizar propuestas que se centren en una temática y zona concreta. Abarcar menos para poder profundizar más.
- Investigar acerca de proyectos educativos basados en el *arte del proceso* y el *arte como experiencia* de Dewey (2008).
- Explorar e investigar con otras soluciones gráfico-plásticas y sus posibilidades, en concreto, el *collage*.
- Conocer prácticas artísticas tradicionales, recuperarlas y vincularlas con las contemporáneas.

- Llevar a cabo proyectos educativos rurales cuyos detonantes sean obras de arte contemporáneo.
- Vincular con mayor frecuencia y normatividad los centros universitarios de formación de profesorado con los escolares de Educación Infantil y Primaria y, en particular, con los de territorios rurales.
- Analizar cómo se observa y qué se observa desde otros puntos geográficos para repensar y reconstruir los imaginarios de otras zonas.
- Realizar propuestas de mediación que ruralicen las ciudades y se basen en el decrecimiento.
- Llevar a cabo propuestas artísticas que inviten al decrecimiento en las escuelas y en la vida diaria.
- Ofrecer mediaciones para descolonizar, despatriarcalizar, descomercializar, y desurbanizar la vida y la educación.
- Permitir investigaciones accesibles que reconozcan el dibujo como registro y práctica investigadora en sí. IBA que pueda romper con la hegemonía cultural y de investigación cuantitativa científica dominante.
- Organizar encuentros de docentes y futuras docentes —tanto rurales como urbanas— que compartan sus experiencias artístico-educativas en entornos rurales.
- Analizar y compartir, a través de posibles encuentros físicos, la situación de las profesionales y docentes de educación artística y su relación con las comunidades educativas.
- Realizar proyectos anuales de vinculación entre comunidades urbanas y rurales, así como universitarias y escolares.
- Fomentar y estimular propuestas de investigación que sean coherentes y consecuentes con las crisis actuales como la social y la medioambiental, que sitúen a lo natural, los cuidados, y lo humano por encima de los resultados académicos.
- Como se viene defendiendo a lo largo de toda la investigación: centrarnos en el camino y proceso, y no en un final concreto. Ya sea en áreas y ámbitos didácticos, lúdicos, artísticos o, incluso, personales.

6. Glosario de términos

El glosario presentado trata de mostrar las palabras y términos más empleados y presentes en la investigación. Estas palabras y conceptos han sido definidos acorde a los vínculos y relaciones que han establecido con la investigación. Partiendo del diccionario etimológico³⁹ con el fin de conocer el origen de cada término y poder reflexionar, de manera crítica, sobre su evolución y versatilidades a lo largo de la historia y en las diferentes comunidades.

A

ACCESIBILIDAD. «Cualidad de poder acercarse junto a ello», del latín *accessibilitas*.

De gran importancia e ímpetu en esta investigación, persiguiendo, en todo momento, construir un documento accesible a cualquier persona, en el que el conocimiento, la educación y el arte puedan compartirse para que cualquier espectadora o interesada pueda llegar a ello y utilizarlo y emplearlo en la forma que requiera y necesite. Para ello, se ofrece un abanico amplio, con un lenguaje y unos ejemplos cercanos y cotidianos, reflexionando sobre las diferentes realidades con las que convivimos. Defendiendo espacios, lugares, soportes y formatos afables a todo ser vivo. Abogando, a su vez, por una educación sensible que rompa con el capacitismo y que entienda que **todas las personas somos igual de diferentes** (Badía, 2021).

ACCIÓN. «Llevado a cabo». Deriva del latín *actio, actionis, -actus*. La palabra comparte raíz con otras como actuar, acto, interacción y reacción, de las cuales, en el diccionario, también se desconoce el significado original proveniente del latín.

En la presente investigación, este verbo, acción, se vincula con la expresividad corporal que permite poder comunicar a través de los diferentes lenguajes como el verbal, pero, sobre todo, el corporal y el gráfico. Entendiendo la acción como un elemento indispensable para cualquier entorno de aprendizaje, a través de la cual adquirir conocimientos y relacionarnos con el medio y con el resto de seres vivos. Sin acción no hay educación, y sin acción no hay manifestación artística.

ARTE. «Conjunto de preceptos para hacer algo». Original del latín *ars, artis*; referido a habilidad o profesión. El DRAE lo define como una capacidad. En esta tesis doctoral, es una de las palabras y términos más discutidos, ya que se define el arte como una expresión cultural que contiene y refleja conocimiento. A lo largo de la historia el concepto ha sido sometido a diversas manifestaciones e intencionalidades que han conformado nuestras culturas. Entiendo el arte como una declaración, expresada en diferentes campos de acción y soportes, que debe ser dirigida a espacios

³⁹ Para ello, se ha consultado Coromines, 1987.

públicos, libres y accesibles en todas sus vertientes. No mercantilizado, hegemónico, ni canónico. El arte como herramienta de transformación.

AULA. Proviene del latín *aula*, referida a los patios de la corte donde se realizaban las ceremonias, que más tarde se celebraban en una gran sala interior con el mismo nombre. Más adelante, en la contemporaneidad, se ha referido a las grandes salas de las universidades.

Sorprende la paronimia entre las palabras aula y jaula y, aunque con significados que deberían ser completamente diferentes, en el presente estudio se analizan y cuestionan las arquitecturas de las aulas en los centros escolares, así como la manifestación de la ausencia de placer y generación de conocimiento que, generalmente, en estas se percibe; al igual que podría ser en una jaula.

C

COMÚN. Del latín *communis*, deriva en el verbo *comunicare*: «Compartir, tener comunicaciones».

A lo largo del presente documento se ha fundamentado y defendido la necesidad de fomentar los espacios comunes, el apoyo mutuo y la perseverancia de la organización en comunidad, en comunidades humanas pero también ecológicas. Recuperar la vida comunitaria, las comunicaciones y relaciones solidarias naturales y sociales que compartan una vida común.

CREAR. «Tener hijos, engendrar». Del latín *creare*.

Como se observa, la palabra crear está relacionada directamente con la acción maternal y la capacidad reproductiva de las mujeres. Sin embargo, como se analiza en estas páginas, la historia se ha escrito y visibilizado a través de perspectivas patriarcales que dominan casi cualquier territorio y conforman nuestras culturas. Por ello es analizado el origen de esta palabra, así como su relación con el actual término en auge: creatividad.

CULTURA. «Acción de cultivar o practicar algo». Proveniente del latín *cultus*, *-ura*.

Desde antaño, este término se empleaba para nombrar los trabajos del cuidado del campo referentes al cultivo y la siembra, proveniente por lo tanto del mundo rural. Pero con la Ilustración la palabra derivó en el cultivo del intelecto humano, logrando una perspectiva dominante custodiada por las grandes élites del pensamiento especulativo. A lo largo de todo el proyecto se recupera el origen de la palabra cultura para conocerla, nombrarla y valorarla, reconociendo las diferentes culturas que conforman diferentes comunidades, y tratando así de reconstruir los imaginarios colectivos que de la cultura popular y rural se presentan.

D

DIVERGENTE. «Que se separa o diferencia». Del latín *divergens*, *divergentis*.

Este adjetivo se combina con mi manera de entender los espacios, ya sean los sociales, los artísticos o los educativos. A través de unas prácticas y un pensamiento divergente que fomente y estimule las reflexiones emocionales, subjetivas y críticas.

E

ESCUCHA. «Inclinarse para aplicar la oreja». De *auscultare, auris*.

Tal y como indica el origen proveniente del latín, esa inclinación es necesaria para realizar una escucha activa, que es la defendida a lo largo de toda la investigación. Una escucha que, además, emplee y estimule todos los sentidos posibles, no solo el auditivo. Pero, en numerosas ocasiones, para poder escuchar es necesario primero ofrecer un altavoz.

ESTIGMA (cultural y social). Término compuesto no encontrado en el diccionario etimológico. Una expresión de Goffman (2006) que hace referencia al rechazo social discriminatorio debido a poseer ciertas características no normativas. Actualmente vivimos en una sociedad estigmatizada y estigmatizadora que discrimina a ciertos individuos y sectores sociales y culturales, y esta investigación pretende poner este gesto sobre la mesa con el fin de generar un espacio de reflexión que cuestione y nombre los estigmas para reorientar nuestra educación y cultura.

H

HERENCIA. «Cosas vinculadas, pertenecidas, estar adherido». Del latín *haerencia*. En castellano, desde 1210 hacía referencia a las relaciones y pertenencias familiares, y fue en torno al año 1500 cuando apareció el derecho de heredar los bienes de una persona difunta.

En la presente investigación deriva a la importancia de la recuperación de la herencia cultural de cada pueblo o comunidad, con el fin de, como se indica en el origen latino de la palabra, vincular, pertenecer o estar adheridas a los territorios para que no desaparezcan ni física ni culturalmente nuestros pueblos.

I

IDENTIDAD. Del latín *identitas*, y este de *idem*.

La identidad es entendida como el conjunto de rasgos y características propios de una persona o sujeto. Aquí, se pretende generar una identidad colectiva, es decir, descubrir y fomentar esos rasgos y características propios de una comunidad o colectivo (costumbres, tradiciones, símbolos, creencias y comportamientos) que se configuren como un sentido de arraigo y pertenencia. Con el fin de hacer que las identidades persistan y combatir contra la actual tendencia a desdibujar y homogenizar las diferentes comunidades, dando lugar al actual individualismo.

IMAGINARIO. De imagen: «Representación, retrato», del latín *imago*. Imaginario proviene del latín *imaginarius*, que se traduce como: «Relativo a formar una figura mental».

Por lo tanto, por imaginario entiendo el conjunto de imágenes mentales que representan a una persona, sujeto o comunidad. A lo largo de la investigación se repite continuamente el concepto de imaginario colectivo, el cual se corresponde con esas imágenes y retratos mentales que la sociedad, por lo general, presenta sobre ciertos aspectos o nociones; en el caso de la presente, analizo los imaginarios colectivos que se corresponden con los entornos rurales, así como con la educación artística, tratando de reconstruir la cultura a través de ellos para lograr una sociedad más paritaria, completa y real, y hacerlo desde la infancia y desde las relaciones intergeneracionales e interculturales.

J

JERARQUÍA. Proviene del griego *hieros*, que se traduce como «Orden sagrado o divino».

Considero esta palabra relevante en este glosario ya que la investigación pretende poner en cuestión las diferentes jerarquías que se pueden percibir en diferentes contextos sociales como los educativos o los artísticos, muchas de ellas invisibles pero presentes.

L

LENGUAJES. «Conjunto de lenguas». Derivada del provenzal *lenguatge*.

En la presente investigación se sostiene continuamente la importancia de conocer el origen de las diferentes palabras e imágenes que conforman nuestra comunicación. También la importancia de generar un lenguaje equitativo y completo que no olvide ninguna narrativa ni discrimine ninguna acepción o causa. Se defiende incesantemente la importancia y el poder del lenguaje.

LOCAL. «Relativo a un lugar», del latín *localis*.

Concepto indispensable para la consolidación y persistencia de las comunidades y colectivos sociales en los diferentes territorios. Frente a los hábitos y prácticas de consumo globales, se debe poner en valor los aspectos locales propios de cada territorio. La investigación defiende la cultura, la educación y el consumo local, de km 0.

M

MEDIACIÓN. «Acción o efecto de encontrar un punto medio», del latín *mediato*.

La mediación artística y cultural es una herramienta y metodología que pretende generar espacios de encuentro y acciones comunes entre diferentes grupos o personas, así como intereses o necesidades. Todo ello con la finalidad de propiciar un intercambio de saberes y conocimientos. En este estudio, mi cometido no solo ha sido como investigadora y educadora, también lo he considerado como mediadora. Un papel necesario al tratar con diferentes grupos sociales, imágenes, narraciones y territorios.

MEMORIA. Del adjetivo latín *memor* y su verbo *memorare*, cuyo significado se ajusta a: «El que recuerda y almacena en la mente».

La memoria se entiende como un proceso psicológico que permite almacenar información para recordar y recomponer el pasado. A lo largo de la investigación definiendo la recuperación y activación de la memoria que nos permite vincular identidades colectivas y relaciones con los propios entornos y territorios, para generar culturas comunes basadas en el patrimonio histórico material e inmaterial de cada zona o colectivo.

N

NARRACIÓN. «Relato de quien es sabedor de algo». Del latín *narratio*.

Desde antaño la narración a través de la transmisión oral ha sido el vehículo para difundir la cultura, de generación en generación. En la presente tesis no se pretende recuperar esa acción, pese a que se defiende y se trata de estimular ese tipo de transmisión de saberes y conocimientos. El estudio enfatiza en la necesidad de ofrecer detonantes en las prácticas artístico-educativas que conlleven una narración de sucesos, tratando de dar lugar a diálogos y lenguajes divergentes de las personas participantes.

P

PREGUNTAS. «Someter a interrogatorio, buscar», proviene del latín *percontari*.

En esta tesis, las preguntas son entendidas como detonantes para generar conocimiento y que, a su vez, den lugar a más preguntas y reflexiones, y por ende a más conocimiento. Ofrecer respuestas en forma de cuestiones que activen el pensamiento crítico y la búsqueda de diversas opciones y oportunidades.

V

VINCULAR. «Atar una cosa con otra», del latín *vinculare*.

Esta investigación continuamente trata de vincular diferentes conceptos y escenarios. Pero defiende la creación de unos vínculos vivos, es decir, unas relaciones líquidas, en continuo movimiento y crecimiento que puedan generar nuevas relaciones, conceptos y realidades que convivan con las ya existentes.

En la página siguiente:

Figura 265. Glosario gráfico de los términos referentes de la investigación

V EDUCACION

I C

N A ACCION

C O M U N E A R T E

U L C S R

L A R I R U R A L

L O D E B A

E S T I G M A I C I

N V R L I M

G E I M L O C A L

U R S D E N G

A G C A M I

J E U D O N

E I N C R P A

S D T H I R R

H E R E N C I A E I

N G O

C U L T U R A U

M E D I A C I O N N

D T

J E R A R Q U I A

D S



Referencias

- Abarca Sanchís, F. J. (2010). *El posgrafiti, su escenario y sus raíces: grafiti, punk, skate y contrapublicidad* [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/11419>
- Acaso, M. (2011). *El lenguaje visual*. Paidós.
- Acaso, M. (2014). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. La Catarata.
- Acaso, M. (2015, 15 de enero). *Pedagogía sexy: recuperemos el placer como el eje de la educación*. María Acaso. Arte + educación. <https://mariaacaso.es/educacion-disruptiva/pedagogia-sexy-recuperemos-el-placer-como-el-eje-de-la-educacion>
- Acaso, M. (2018, 14 de octubre). *Si no puedo bailar, esta no es mi educación*. María Acaso. Arte + educación. <https://mariaacaso.es/general/no-puedo-bailar-esta-no-educacion>
- Acaso, M. y Manzanera, P. (2015). *Esto no es una clase*. Fundación Telefónica.
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Acaso, M. y Megías, C. (2019). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Paidós.
- Agua de mayo. (s. f.). *Presentación de la Asociación Micorriza y de la I Guía de Árboles y Arboledas Singulares de la Comarca de Molina y Alto Tajo*. <https://asociacionaguademayo.org/presentacion-asociacion-micorriza>
- Aguilar, P. (2017). *La Huerce. Historia de un pueblo solidario*. Autoedición.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en la educación artística*. Octaedro.
- Al final ganamos las elecciones*. (2017). Movimiento de Liberación Gráfica.
- Albert, C. (2019). *Guía para un uso no sexista de la lengua en la Universidad Autónoma de Madrid*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Aldecoa, J. (1990). *Historia de una maestra*. Debolsillo.
- Álvarez, M. y Quiroga, F. (2019). *Arte, territorio y comunidad. Cuadernos Entretantos 5*. Fundación Entretantos.
- Arnal, M. (2021). *Clamor* [álbum]. Fina Estampa.
- Álvarez Guillén, M. (2020). *Lo que la ciudad aprende del campo*. Arijá Soluciones Territorio y Cultura.
- Álvarez Jiménez, J. (2008). *Paisajes y lugares de las comarcas de Guadalajara*. El Afilador.
- Aragón, V. (2022). *Ecofeminismo y decrecimiento*. La Catarata.

- Aramburu, T. (2021). *Más que muro, mural* [proyecto artístico]. Planea Red de Arte y Escuela. <https://redplanea.org/proyecto/mas-que-muro-mural>
- Arnheim, R. (1977). *El pensamiento visual*. Paidós.
- Arriaga Azcárate, A. y Urra Zuazu, O. (2018). ¿Quiénes somos y quiénes queremos ser? El retrato como recurso educativo en educación infantil. *Pulso*, 41, 309-333. <https://bit.ly/3RiENRk>
- Augé, M. (1992). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Antropología de la sobremodernidad*. Gedisa.
- Augustowsky, G. y López-Fernández Cao, M. (2007). El negro es el color o ¿para qué dibujan los niños? Consecuencias de la marea negra del buque Prestige en la conformación social de la identidad a través de la producción y análisis de las imágenes de su población más joven. *Arteterapia*, 2, 217-232.
- Badía, C. (2021, 7 de abril). El bastón como performance. *Pikara Magazine*. <https://www.pikaramagazine.com/2021/04/el-baston-como-performance>
- Barbour, R. (2013). *Grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Barrera-Bassol, N. y Toledo, V. M. (2008). *La memoria biocultural: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Icaria.
- Barthes, R. (1995). *La cámara lucida: nota sobre la fotografía* (J. Sala-Sanahuja, trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1980)
- Basurama. (2021). *Patios silvestres. Recomendaciones para el diseño de espacios exteriores en escuelas infantiles*. Fundación Daniel y Nina Carasso. https://issuu.com/basurama/docs/patios_silvestres
- Basurama, Lafuente, A. y Horillo, P. (2017). *Cómo intervenir un patio escolar*. La aventura de aprender. <https://bit.ly/407YDma>
- Bauman, Z. (2013). *Vida líquida*. Planeta.
- Bauman, Z. (2020). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós.
- Belinchón, J. (1996). *Guadalajara en la literatura*. Aache.
- Bengtzen, P. (2014). *The Street Art World* [tesis doctoral, Lund University]. Lund University Publications. <https://lup.lub.lu.se/record/4392026>
- Bengtzen, P. (2018). *Street art and the environment*. Almendros de Granada Press.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproducibilidad técnica* (A. E. Weikert). Itaca. (Trabajo original publicado en 1936)
- Berger, J. (2008). *Sobre el dibujo*. Gustavo Gili.
- Gracia Bernal, A., Gil-Albarova, A. y Gracia Gil, A. (2022). Los que no emigraron del todo. Segunda residencia rural y población vinculada. Un secreto bien guardado hasta la covid19. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 11(2), 36-55. <https://bit.ly/3wA4Wl1>

- Boamistura. (s. f.). *Quiénes somos*. <https://boamistura.com/bio>
- Boix, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Grao.
- Bollaín, I. (dirección). (1999). *Flores de otro mundo* [película]. Alta Films.
- Booth, D. (1976). Pattern-painting by the young child. The roots of aesthetic development. *Australian Journal of Education*, 20, 110-112.
- Boserman, C. (2013). *Relatogramas: Dibujo y cognición en laboratorios sin muros* [trabajo fin de máster]. Universidad Rey Juan Carlos.
- Boserman, C. (2022). *Dibujo en contexto: otros laboratorios, pequeñas cocinas y un rebaño. Una aproximación al dibujo etnográfico desde el arte, lo político y lo colectivo* [tesis doctoral, Universitat Central de Catalunya]. RIUVic. <http://hdl.handle.net/10854/7024>
- Boserman, C. y Ricart, D. (2016). Metodologías de investigación materializadas. Entre maquetas, tostadoras, diagramas, rampas y cabinas. *Inmaterial*, 1(1), 46-75. <https://doi.org/10.46516/inmaterial.v1.15>
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Alianza.
- Burgos, B. (2020). Culturas y ruralidades. Una introducción. En D. Prieto y B. Burgos (dirs.), *Pensar y hacer en el medio rural. Prácticas culturales en contexto* (pp. 11-38). Secretaría General Técnica del Ministerio de Cultura y Deporte.
- Bustos, A. (2012). *La escuela rural*. Magina.
- Cacoyannis, M. (dirección). (1971). *Las troyanas* [película]. Josef Shaftel Productions.
- Camarena, C. y Freixa, V. (2021). *Semillas. Somos la regeneración. Otro mundo ya existe*. Savanna Books.
- Camón, L. (2020). De los públicos a las comunidades. En D. Prieto y B. Burgos (dirs.), *Pensar y hacer en el medio rural. Prácticas culturales en contexto* (pp. 141-158). Secretaría General Técnica del Ministerio de Cultura y Deporte.
- Carrero, P. y del Rey, A. (1997). *Guadalajara y la literatura*. Patronato Municipal de Cultura.
- Cela, C. J. (2010). *Viaje a la Alcarria*. Destino. (Trabajo original publicado en 1948)
- Chicharro, G. (2019). *La aldea olvidada* [cortometraje]. Guillermo Chicharro.
- Chimamanda, A. (2018). *El peligro de la historia única* (C. Rodríguez Ruiz, trad.). Penguin Random House.
- Chomsky, N. (2004). *Estructuras sintácticas* (14.ª ed.; C. P. Otero, trad., intr. y n.). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1957)
- Cidrás, S. (2019). *Un dibujo aberrante. El dibujo como práctica artística y educativa* [tesis doctoral, Universidad Santiago de Compostela]. Minerva. <http://hdl.handle.net/10347/20808>

- Colectivo Arterra. (2020). *Saca tus sucias manos de mi pueblo* [fanzine]. Ama del Corral. <https://bit.ly/3wDm2yo>
- Conde, J. C. (ed.). (2010). *Cantar de mio Cid*. Espasa. (Trabajo original publicado en 1207)
- Coromines, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.
- Cuerda, J. L. (1999). *La lengua de las mariposas* [película]. Sogecine; Las Producciones del Escorpión.
- Culturarios. (2022). *Humus de iniciativas culturales en el campo* [proyecto cultural]. Fundación Daniel y Nina Carasso. <https://culturarios.yolasite.com>
- Danzysz, M. (2016). *Antología del arte urbano. Del grafiti al arte conceptual* (J. de Cos Pinto y A. Misrahi Vallès, trads.). Promopress.
- De Juan, S. (2019). *Formas de acción. Apuntes situados sobre la formación artística del profesorado, 2018-2019*. Fundación Daniel y Nina Carasso.
- De las Heras, C. y Lasheras, J. A. (2014). La cueva de Altamira. En R. Sala Ramos (ed.), *Los cazadores recolectores del Pleistoceno y del Holoceno en Iberia y el Estrecho de Gibraltar* (pp. 615-627). Universidad de Burgos; Fundación Atapuerca.
- De Miguel, L. y Nuere, S. (2020). El dibujo como medio en la construcción de conocimiento y proyección de ideas. *Revista Sonda*, 9, 115-130.
- De Pascual, A. y Lanau, D. (2018). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace). Reflexiones a partir de una conversación de Luis Camnitzer y María Acaso*. La Catarata.
- Debord, G. (2005). *La sociedad del espectáculo*. Pre-Textos.
- Del Molino, S. (2016). *La España vacía. Viaje por un país que nunca fue*. Turner.
- Derrida, J. (1994). *Márgenes de la filosofía* (2.ª ed.; C. González Marín, trad.). Cátedra. (Trabajo original publicado en 1972)
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia* (J. Claramonte, trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1934)
- Dexter, E. (2005). *Vitamin D: New perspectives in drawing*. Phaidon.
- Domínguez, Y. (2021). *Maldito estereotipo. Así te manipulan los medios y las imágenes*. Ediciones B.
- Duch, G. (2020). España: soberanía rural. *Revista Soberanía Alimentaria Biodiversidad y Culturas*, 38, 28-30. <https://bit.ly/3wD3sq0>
- Dunn, G. (1977). *The box in the corner. Television and the underfives*. Macmillan.
- EFE (2021, 5 de diciembre). Renata Flores, la indígena quechua que canta trap para empoderarse. *Diario de Navarra*. <https://bit.ly/3HjoyyA>
- Efland, A. D. (2005). *Arte infantil y cultura visual*. Eneida.

- Efland, A. D., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno* (L. Vermal, trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1996)
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa* (D. Cifuentes y L. López, trads). Paidós.
- El Cubo Verde (2021). *Red Difusa* [película documental]. Culturarios. <https://culturarios.yolasite.com/red-difusa>
- El Cubo Verde. (2022). *Geografías culturales*. Culturarios. <https://culturarios.yolasite.com/geografias-culturales>
- El Cubo Verde. (2023). *Manifiesto*. <https://www.elcuboverde.org/manifiesto>
- El Rincón Lento. (s. f.). *¿Quiénes somos?* <http://www.elrinconlento.org/quienes-somos>
- Enckell, J. (2015). *Foreword. Towards visibility exhibiting contemporary drawing*. Roven; Musée Jenish Vevey.
- Escuela Art Thinking (2020). *Desbaratar el imaginario* [taller]. Casa del Lector. <https://www.matadero-madrid.org/programacion/desbaratar-el-imaginario>
- Espinosa, I. (2015). *El canto de la reina* [cortometraje]. Amparo y Alfonso López.
- Estrada Díez, E. (1987). *La expresión plástica infantil y el arte contemporáneo* [tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández, E. (2017). *Origen, evolución y auge del arte urbano. El fenómeno Banksy y otros artistas urbanos* [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/46424>
- Fernández, L. (2020). La vinculación con el territorio. En D. Prieto y B. Burgos (dirs.), *Pensar y hacer en el medio rural. Prácticas culturales en contexto* (pp. 63-78). Secretaría General Técnica del Ministerio de Cultura y Deporte.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fontán del Junco, M., Bordes, J. y Capa, A. (eds.). (2019). *El juego del arte. Pedagogías, arte y diseño* [catálogo de exposición]. Fundación Juan March.
- Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía*. Galaxia Gutenberg.
- Foucault, M. (1967). *Historia de la locura en la época Clásica, I*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1976). *Il faut défendre la société*. Gallimard; Seuil.
- Freire, H. (2011). *Educar en verde: ideas para acercar a los niños y niñas a la naturaleza*. Grao.
- Freire, H. (coord.) (2020). *Patios vivos*. Octaedro.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed.). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1968)
- Fromm, E. (2008). *El miedo a la libertad*. Paidós.

- Gannon, R. y Fauchon, M. (2021). *Illustration reseach methods*. Bloomsbury.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Bellaterra.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- García, A. (2017). *Otra educación ya es posible*. Litera Libros.
- García, F. (2016). *Morirse es como un pueblo*. Vitruvio.
- García Cano, M. (2013). *Arte, contexto y participación. El hospital como espacio artístico* [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/22527/1/T34715.pdf>
- García Cano, M. (2017). Cartografía de una realidad ¿Cómo pueden trabajar las instituciones culturales y educativas juntas? En D. Lanau (coord.), *Pedagogías feministas, políticas de cuidado y educación* (pp. 30-45). Matadero Madrid.
- Gardner, H. (2005). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad* (G. Vitale, trad.). (Trabajo original publicado en 1997)
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1982)
- Gavin, F. (2008). *Creatividad en la calle: nuevo arte underground*. Blume.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada* (10.ª reimp.). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1963)
- Goodnow, J. (2001). *El dibujo infantil*. Morata. (Trabajo original publicado en 1983)
- Grupo de Educación Matadero Madrid. (2017). *Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico*. La Catarata.
- Gutiérrez-Colomer Ruiz, N. P. (2020). *Arte urbano y muralismo en Madrid: evolución, comunicación y análisis del mensaje* [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/64266/1/T42124.pdf>
- Halbwachs, M. (1968). Memoria colectiva y memoria histórica. *Reis*, 69(95), 209-219. https://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_069_12.pdf
- Hernández, M. (2002). El arte y la mirada del niño. Dos siglos de arte infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, n.º extra 1, 9-46.
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Herrero, Y. (2017). *Economía feminista. Desafíos, propuestas y alianzas*. Entrepueblos.
- Herrero, Y. (2021, 13 de agosto). Ausencia de memoria y extravío de la imaginación. *Ctxt. Contexto y Acción*, 275. <https://bit.ly/3WM8ScT>

- Herrero, Y., Pascual, M., González R. y Gascó, E. (2018). *Desde el centro. Voces y relatos ecofeministas*. Libros en acción.
- Huerta, R. (2022). La memoria. Investigación basada en las artes para la formación del profesorado. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(1), 27-45.
- Ives, W. y Houseworth, M. (1980). The role of standard orientations in children's drawing of interpersonal relationships: aspects of graphic feature marking. *Child Development*, 51(2), 591-593.
- Juanola, R. y Masgrau, M. (2014). Las aportaciones de E. W. Eisner a la educación: un profesor paradigmático como docente, investigador y generador de políticas culturales. *Revista Española de Pedagogía*, 72(259), 493-508.
- Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha (2021, 26 de octubre). *Estadística Educativa Oficial de Castilla-La Mancha de las enseñanzas no universitarias correspondientes al curso 2019/2020*. <https://www.educa.jccm.es/es/consejeria-educacion-cultura-deportes/estadistica-educativa/estadistica-2019-2020>
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum*, 6(2), artículo 43. <https://bit.ly/3WNhRux>
- Kellogg, R. (1969). *Analyzing children's art*. National Press Books.
- Kimmerer, R. (2021). *Una trenza de hierba sagrada. Saber indígena, conocimiento científico y la sabiduría de las plantas* (8.ª ed.). Capitán Swing.
- Kinchin, J. (2019). El siglo de la infancia. En M. Fontán del Junco, J. Bordes y A. Capa (eds.), *El juego del arte. Pedagogías, arte y diseño* [catálogo de exposición] (pp. 29-152). Fundación Juan March.
- Klein Caballero, R. U. (2016). *Sociología del arte callejero. Escenas del grafiti y del Street Art en Barcelona y Montevideo* [tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.
- Lafuente, A. (2020). *Cómo hacer un fotovox*. La aventura de aprender.
- Langer, S. (1966). *Los problemas del arte* (E. L. Revol, trad.). Infinito. (Trabajo original publicado en 1957)
- Lanher, E. (2015). *Drawing now*. Hirmer.
- Las Bistecs. (2016). HDA (Historia del Arte). En *Oferta*. Miseria Producciones.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- Lefebvre, H. (2017). *El derecho a la ciudad*. Capitán Swing.
- Lipovetsky, G. (2006). *La era del vacío* (J. Vinyoli Sastre y M. Pendanx, trads.). Anagrama.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2015). *La estetización del mundo: vivir en la era del capitalismo artístico* (A. P. Moya Valle, trad.). Anagrama.
- López, S. (2018). *Esencia. Diseño de espacios educativos: aprendizaje y creatividad*. Edelvives.

- López, V. (2020). *Kit pedagógico. Hacia una ciudadanía agropolitana* [proyecto artístico]. Proyectos artísticos Casa Antonio; LABoral Centro de Arte.
- López-Fernández Cao, M. (2015). *Para que el arte: reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis*. Fundamentos.
- Louv, R. (2018). *Los últimos niños del bosque: salvemos a nuestros hijos del trastorno por déficit de naturaleza*. Capitán Swing.
- Lowenfeld, V. y Brittain, L. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Síntesis.
- Lurçat, L. (1994). *Las necesidades y los derechos de las niñas y los niños*. A. M. Rosa Sensat.
- Machón, A. (2009). *Los dibujos de los niños: génesis y naturaleza de la representación gráfica. Un estudio evolutivo*. Cátedra.
- Machón, A. (2015). *Por qué dibujan los niños. Guía práctica para padres y maestros*. Autor-editor.
- Marín Viadel, R. (1988). El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares. *Arte, Individuo y Sociedad*, 1, 5-29. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS8888110005A>
- Marín Viadel, R. (2003). *Didáctica de la educación artística*. Pearson.
- Marín Viadel, R. y Roldán Ramírez, J. (coords.). (2017). *Ideas visuales. Investigación basada en las artes*. Editorial Universidad de Granada.
- Martínez, L. y Teixeira, N. (2020). Vecindarios, saberes y escuelas. Procesos educativos en el medio rural. En D. Prieto y B. Burgos (dirs.), *Pensar y hacer en el medio rural. Prácticas culturales en contexto* (pp. 205-224). Secretaría General Técnica del Ministerio de Cultura y Deporte.
- Matthews, J. (2002). *El arte de la infancia y de la adolescencia. La construcción del significado*. Paidós.
- McCormick, C. (2010). *Trespass: historia del arte urbano no oficial*. Taschen Benedikt.
- Menor Ruiz, L. (2017). *Arte urbano y políticas públicas en la ciudad contemporánea. El caso de Madrid* [tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/457524>
- Ministerio de Cultura y Deporte (2017). *I Foro de Cultura y Medio Rural*. <https://culturayciudadania.culturaydeporte.gob.es/cultura-medio-rural/1-foro/presentacion.html>
- Model, L. (2009). *Lisette Model* [catálogo de exposición]. Fundación Mapfre.
- Molano, F. (2016). El derecho a la ciudad: de Henri Lefebvre a los análisis sobre la ciudad capitalista contemporánea. *Folios*, 44, 3-19.
- Montesino, M. (2020). Habitar lo común. Imaginarios y cercanías. En D. Prieto y B. Burgos (dirs.), *Pensar y hacer en el medio rural. Prácticas culturales en contexto* (pp. 79-96). Secretaría General Técnica del Ministerio de Cultura y Deporte.
- Montessori, M. (1982). *El niño. El secreto de la infancia*. Diana. (Trabajo original publicado en 1936)

- Montessori, M. (2014). *El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia*. Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1909)
- Morales, E. (2016). *Nuevos formatos educativos para la comunidad en centros de arte. De los talleres de familia a los talleres intergeneracionales: un estudio de caso en Matadero-Madrid* [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/39063/1/T37761.pdf>
- Morales, E. (2020). *Esto lo hago yo. Residencias de arte en la escuela*. La Catarata.
- Moreno González, A. (2016). *La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Octaedro.
- Moreno González, A. (2019). *La interpretación del dibujo infantil*. Octaedro.
- MuPAI (2014). *La influencia de los MDC en la cultura infantil actual*. Universidad Complutense de Madrid.
- Ngozi Adiche, C. (2018). *El peligro de la historia única* (C. Rodríguez Juiz, trad.). Literatura Random House.
- Nicholson, S. (1971). How not to cheat children. The theory of loose parts. *Landscape Architecture*, 61(3), 30-34.
- Otero, E. (2006). *Las misiones pedagógicas. 1931-1936*. Fundación Francisco Giner de los Ríos; Residencia de Estudiantes de Madrid.
- Pedagogías Invisibles. (2018). *Cartografías Arte-Educación. Ubicar la intersección entre el arte y la educación* [informe]. <https://cartografiasarteducadores.com/investigacion>
- Pestalozzi, J. H. (1807). *ABC de la visión intuitiva o principios de la visión*. Imprenta Real.
- Philibert, N. (2002). *Ser y tener* [película]. Maïa Cinéma; ARTE France Cinéma; Les Films d'Ici; Canal+; CNC (FR).
- Piaget, J. (1982). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1946)
- Piaget, J. (1984). *El lenguaje y el pensamiento en el niño pequeño*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1931)
- Piaget, J. (2007). *La representación del mundo en el niño*. Morata. (Trabajo original publicado en 1920)
- Pinta la calle* [mediación] (2021-2022). Centro de Cultura Contemporánea Conde Duque. <https://www.condeduquemadrid.es/actividades/pinta-la-calle-2021-2022>
- Prieto, Serrano, D., López Aranguren, A. y García Dory, F. (2021). Didácticas para un nuevo habitar. Escuela y creación artística ante la crisis ecosocial. *Anida*, 1, 6-13.
- Quiroga, F. (2020). La mediación inacabada. En D. Prieto y B. Burgos (dirs.), *Pensar y hacer en el medio rural. Prácticas culturales en contexto* (pp. 185-204). Secretaria General Técnica del Ministerio de Cultura y Deporte.

- Rattemeyer, C. (2013). *Vitamin D2: New Perspectives in Drawing*. Phaidon.
- Read, H. (1982). *Educación por el arte* (L. Fabricant, trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1943)
- Recordando a Las Troyanas, 50 años de su rodaje en Atienza* [película documental]. (2021). Contrapicado Films.
- Red Planea. (2022). *Arte textil, Artes visuales. Raíces contemporáneas* redplanea.org [proyecto de intervención]. <https://redplanea.org/proyecto/raices-contemporaneas>
- Red Planea y Asociación Campo Adentro (2021). ANIDA. *Didácticas para un nuevo habitar* [revista completa]. <https://redplanea.org/recursos/wp-content/uploads/2022/12/didacticas-para-un-nuevo-habitar.pdf>
- Reinoso, D. y Sancho, J. (2012). *Atlas de los paisajes de la provincia de Guadalajara*. Universidad de Alcalá de Henares; Caja de Guadalajara.
- Robinson, K. (2007, febrero). *Do schools kills creativity?* [video]. Conferencias TED. https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity
- Robinson, K. (2010). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Debolsillo.
- Robinson, K. (2016). *Las escuelas creativas*. Debolsillo.
- Rodríguez, B. (2021, 2 de noviembre). Las cifras de la despoblación en Guadalajara. *Nueva Alcarria*. <https://nuevaalcarria.com/articulos/las-cifras-de-la-despoblacion-de-guadalajara>
- Rodríguez, M. (1992). *Historia de un pueblo y sus costumbres: Romancos*. Autoedición.
- Rodríguez Rodríguez, R. J. (2013). *Street Art, rechazo y consolidación. La persistencia de la imagen y el pseudoobjeto: génesis de la consolidación del Street Art en el panorama contemporáneo* [tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/145831>
- Rosalía. (2018). *El mal querer* [álbum]. Sony.
- Rousseau, J.-J. (2011). *Emilio o de la educación*. Alianza. (Trabajo original publicado en 1762)
- Sáinz, A. (2003). *El arte infantil: conocer al niño a través de sus dibujos*. Eneida.
- Sampedro, J. L. (1961). *El río que nos lleva*. Aguilar.
- Sánchez, M. (2019). *Tierra de mujeres. Una mirada íntima y familiar al mundo rural*. Seix Barral.
- Sánchez, M. (2020). *Almáciga: un vivero de palabras de nuestro medio rural*. Geoplaneta.
- Sánchez de Serdio, A. (2021). *Una educación imperfecta. Apuntes críticos sobre pedagogías del arte*. Textos Inevitables.
- Seno, E. (2010). *Trespass: historia del arte urbano no oficial*. Taschen.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. Sage.

- Soto, M. P. (2017). *Arte, ecología y conciencia. Propuestas artísticas en los márgenes de la política, el género y la naturaleza* [tesis doctoral, Universidad de Granada]. Digibug.
<http://hdl.handle.net/10481/47837>
- Stern, A. (2016). *Del dibujo infantil a la semiología de la expresión* (M. Castro, trad.). Samaruc.
- Stern, A. (2019). *Feliz como un niño que pinta*. Trampa.
- Stout, K. (2014). *Contemporary drawing: from the 1960s to now*. Tate Publishing.
- Taibo, C. (2020). *La Iberia vaciada. Despoblación, decrecimiento y colapso*. La Catarata.
- Tonucci, F. (2016). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Losada.
- Tristram, C., González Suárez, M. y Suárez, M. (2011). *Los nombres esenciales del arte urbano y del grafiti español*. Lunwerg.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art and custom*. J. Murray.
- UNESCO. (1982, 26 de julio-6 de agosto). *Declaración de México sobre las políticas culturales*. https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals400.pdf
- Vela, P. (2019). *Piezas sueltas: el juego infinito de crear*. Litera Libros.
- Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (S. Furió, trad.; M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman, eds.). Crítica. (Trabajo original publicado en 1930)
- Vygotsky, L. S. (2010). *Pensamiento y lenguaje* (2.ª ed.; J. P. Tosaus Abadía, trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1934)
- What, How & for Whom, Garcés, M., Raqs Media Collective, Camnitzer, L., Paglen, T., Appelbaum, J., Moten, F., Harney, S. y Tamás, G. M. (2014). *Un saber realmente útil* [catálogo de exposición] (pp. 40-45). Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- Yimou, Z. (1999). *Ni uno menos* [película]. Columbia Pictures.

Índice de figuras

Figura 1. Yo de niña ilustrando las historias que personas anónimas compartían en el Maratón de Cuentos de la ciudad de Guadalajara. Fuente: fotografía de la autora	14
Figura 2. Mi abuela y su amiga en el huerto recolectando pimientos. Guadalajara, 1970. Fuente: album familiar	27
Figura 3. Memorias de la abuela. Fuente: fotografía de la autora	31
Figura 4. Variación de población en la provincia de Guadalajara entre 1996 y 2019. Fuente: reproducido del INE, 2022	34
Figura 5. Mapa provincial con población censada en la provincia de Guadalajara. Fuente: reproducido del INE, 2022	35
Figura 6. El proyecto hace el territorio, y el territorio hace el proyecto . Fuente: elaboración propia	37
Figura 7. Mujer en la siega de trigo entre los años 1950 y 1960. Fuente: adaptado de la colección de López-Palacios Cienfuegos. Imagen tomada en Imón entre los años 1950-1960. Cedida por CEFIGU, Guadalajara, 2021	41
Figura 8. Alumnado del aula de Sahún, del CRA Alta Ribagorza, durante un recreo. Fuente: imagen cedida por su autor JL. Murillo, 2017.....	43
Figura 9. Camprovinarte en la escuela . Fuente: fotografía cedida por el Ayuntamiento de Camprovín, 2021	44
Figura 10. Las Misiones Pedagógicas. Personas espectadoras ante una reproducción de la obra Las hilanderas de Velázquez, en Ávila, 1932. Fuente: Residencia de Estudiantes de Madrid. Imagen extraída del dossier de la Exposición Las Misiones Pedagógicas, llevada a cabo en el Edificio del Banco de España, en Soria, noviembre 2007. Un proyecto de la Fundación Francisco Giner de los Ríos, que fue organizado por la Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales (SECC).....	46
Figura 11. Cartografía del mapa provincial actual con las localizaciones donde podemos encontrar Colegios Rurales Agrupados en el curso 2021/2022 . Guadalajara, 2021. Fuente: elaboración propia.....	48
Figura 12. Relación de matrículas entre los cursos 2008/2009 y 2019/2020. Fuente: Datos oficiales obtenidos y cedidos por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Delegación Provincial de Guadalajara	49
Figura 13. <i>Questions and Answers</i> , de Johan Deckmann. Fuente: https://arthur.io	54
Figura 14. Preguntas de investigación territorios rurales + educación. Guadalajara, 2018. Fuente: elaboración propia.....	56
Figura 15. Preguntas de investigación territorios rurales + arte. Guadalajara, 2018. Fuente: elaboración propia.....	57
Figura 16. Preguntas de investigación educación + arte. Guadalajara, 2018. Fuente: elaboración propia.....	58
Figura 17. <i>The end</i> . Guadalajara, 2018. Fuente: elaboración propia	58

Figura 18. Mi abuela y yo en el corro de esparto. Fuente: fotografía de la autora	63
Figura 19. Sol para los oficios/tradiciones en peligro de extinción. Villel de Mesa, 2021. Fuente: fotografía de la autora	64
Figura 20. Crear identidad. Fuente: fotografía de la autora.....	65
Figura 21. Ingredientes para una sociedad sana. Guadalajara, 2021. Fuente: fotografía de la autora	65
Figura 22. Manifiesto visual Educación Pantono. Madrid, 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	66
Figuras 23. Desarrollo Fotovoz. Guadalajara, 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	67
Figuras 24. Desarrollo Fotovoz. Guadalajara, 2021. Fuente: elaboración propia.....	67
Figura 25. Contextualización y planteamiento de solución. Guadalajara, 2022. Fuente: fotografía de la autora	71
Figura 26. Sección local de la Biblioteca Pública de Guadalajara. Guadalajara, 2022. Fuente: fotografía de la autora	72
Figura 27. Abuelas bibliotecas. Guadalajara, 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	73
Figura 28. Diseño de investigación. Guadalajara, 2022. Fuente: elaboración propia	74
Figura 29. Estructura de la investigación. Guadalajara, 2022. Fuente: elaboración propia	76
Figuras 30. Pintura prehistórica de un caballo pintado en rojo en el techo de la cueva de Altamira. fotografía de Pedro Saura, fuente: culturaydeporte.gob.es (© De las reproducciones autorizadas, VEGAP, 2012).....	82
Figura 31. Registro fotográfico documental de los dibujos de adolescentes de la investigación «La hoja de atrás» de Colectivo Núbol. Madrid 2011. Fuente: https://cargocollective.com/nubol/following/all/nubol/hoja-de-atras	82
Figura 32. Dibujos infantiles encontrados en la fachada de una calle pública. Guadalajara, 2021. Fuente: fotografía de la autora	82
Figura 33. Comparativa de las leyes educativas, según las sesiones de educación artística por semana en los diferentes niveles de educación obligatoria reglada. 2022. Fuente: elaboración propia.....	89
Figura 34. Brecha arte + educación. 2021. Fuente: fotografía de la autora	92
Figura 35. Análisis de la escenografía actual arte-educación, o museo-escuela. 2021. Fuente: elaboración propia.....	93
Figura 36. Reconstruyendo personajes de nuestra infancia. 2021. Fuente: elaboración propia	96
Figura 37. Formas para un nuevo habitar. Fotograma del vídeo-cápsula para las VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores UAH, 2020. Fuente: elaboración propia.....	97
Figura 38. Dibujos cotidianos causales y casuales. Guadalajara, 2021; Guadalajara, 2022 y Kenitra, 2018. Fuente: fotografías de la autora.....	99
Figura 39. <i>Pinta la calle</i> 2021. Madrid, 2021. Fuente: Christian Fernández Mirón.....	104
Figura 40. Auca•Research•Manifiesto. Fuente: adaptado de Carla Boserman, 2022	104
Figura 41. Modelo productivo vs. modelo reproductivo. 2021. Fuente: elaboración propia.....	106
Figura 42. Manipular, tocar, dibujar, sentir, transformar. Dejar huella. Fuente: fotografía cedida por la madre, María Quesada Lizarazu. Zarauz, 2022.....	109

Figura 43. Enfoques y estudios del dibujo infantil. 2021. Fuente: elaboración propia.....	111
Figura 44. Fotografía de Iván Dalla Tana, de la serie <i>Subway</i> de Haring. Nueva York, 1982. Licencia cedida por Keith Haring Foundation. Fuente: haring.com	116
Figura 45. Obra de Banksy realizada en el londinense túnel de Leake Street (conocido como el túnel de los murales y grafitis) en mayo de 2008. Fuente: banksy.co.uk.....	117
Figura 46. Proceso de trabajo de la transformación del espacio en San Cristóbal de los Ángeles, Madrid. Licencia CC BY-NC-SA 4.0. Fuente: basurama.org	121
Figura 47. Mural de Lapeña para Festival Asalto Zaragoza, 2020. Licencia cedida por Festival Asalto. Fotografía de Marcos Cebrián. Fuente: asaltofestival.com.....	123
Figura 48. Mural de Mesa para Festival Parees Oviedo, 2020. Licencia CC BY-NC-ND 4.0. Fuente: paredesfest.net.....	123
Figura 49. Pintura mural en el colegio de Villed de Mesa, mayo de 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	128
Figura 50. Visita de un centro escolar al rebaño de la Casa de Campo. Madrid, 2020. Imagen cedida por Inland. Fuente: foto de Amelie Aranguren	133
Figura 51. Síntesis gráfica. 2022. Fuente: elaboración propia.....	134
Figura 52. Cuadro resumen del diseño de la acción. 2022. Fuente: elaboración propia	142
Figura 53. Cartel del certamen «Futuros Rurales». Guadalajara, 2020. Fuente: elaboración propia	143
Figura 54. Primer recuento manual de elementos por edades. Guadalajara, 2021. Fuente: elaboración propia.....	145
Figura 55. Transcripción del recuento manual con la obtención de porcentajes y anotaciones de estos. Guadalajara, 2021. Fuente: elaboración propia.....	146
Figura 56. Algunos de los dibujos de la etapa del garabato presentados a Futuros Rurales.....	148
Figura 57. Dibujo infantil. P. 4 años, Carrascosa de Henares, 2020. Fuente: fotografía de la autora	149
Figura 58. Dibujo infantil. P. 4 años, Carrascosa de Henares, 2020. Fuente: fotografía de la autora	149
Figura 59. Evolución de los elementos gráficos de la infancia, de la autora Rhoda Kellogg (1969). Fuente: Kellogg, 1969, p. 21	150
Figura 60. Hombre con gorra. Dibujo infantil. V. 3 años, Carrascosa de Henares, 2020. Fuente: fotografía de la autora	150
Figura 61. Elefante. Dibujo infantil. P. 3 años, Guadalajara, 2021. Fuente: fotografía de la autora	150
Figura 62. Dibujo infantil. N. 5 años, Sigüenza, 2020. Fuente: fotografía de la autora	152
Figura 63. Dibujo infantil. A. 5 años, Sigüenza, 2020. Fuente: fotografía de la autora	154
Figura 64. Dibujo infantil. A. 6 años, Sigüenza, 2020. Fuente: fotografía de la autora	155
Figura 65. Dibujo infantil. Á. 6 años, Sigüenza, 2020. Fuente: fotografía de la autora	156
Figura 66. Dibujo infantil. Representación gráfica de ángeles, por A. 6 años, Sigüenza, 2020. Fuente: fotografía de la autora	157
Figura 67. Dibujo infantil. N. 6 años, Jadraque, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	158
Figura 68. Dibujo infantil. Y. 6 años, Yunquera de Henares, 2020. Fuente: fotografía de la autora	158
Figura 69. Dibujo infantil. Á. 7 años, Sigüenza, 2020. Fuente: fotografía de la autora	160

Figura 70. Dibujo infantil. I. 7 años, Sigüenza, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	161
Figura 71. Dibujo infantil. A. 7 años, Sigüenza, 2020. Fuente: fotografía de la autora	162
Figura 72. Dibujo infantil. R. 7 años, Sigüenza, 2020. Fuente: fotografía de la autora	163
Figura 73. Dibujo infantil. B. 7 años, Sigüenza, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	164
Figura 74. Dibujo infantil. M. 7 años, Carrascosa de Henares, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	165
Figura 75. Dibujo infantil. D. 7 años, Sigüenza, 2020. Fuente: fotografía de la autora	165
Figura 76. Dibujo infantil. S. M. 7 años, Cogolludo, 2020. Fuente: fotografía de la autora	166
Figura 77. Dibujo infantil. S. 7 años, Bochones, 2020. Fuente: fotografía de la autora	167
Figura 78. Dibujo infantil. P. 8 años, Torremocha del Campo, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	168
Figura 79. Dibujo infantil. D. 8 años, Sigüenza, 2020. Fuente: fotografía de la autora	168
Figura 80. Dibujo infantil. I. 8 años, Sigüenza, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	168
Figura 81. Dibujo infantil. S. 8 años, Sigüenza, 2020. Fuente: fotografía de la autora	168
Figura 82. Dibujo infantil. H. 8 años, Jadraque, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	169
Figura 83. Dibujo infantil. M. 8 años, Atienza, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	170
Figura 84. Dibujo infantil. L. 8 años, Cantalojas, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	170
Figura 85. Dibujo infantil. N. 8 años, Sigüenza, 2020. Fuente: fotografía de la autora	170
Figura 86. Dibujo infantil. C. 8 años, Sigüenza, 2020. Fuente: fotografía de la autora	170
Figura 87. Dibujo infantil. M. 8 años, Sigüenza, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	171
Figura 88. Dibujo infantil. A. 9 años, Jadraque, 2020. Fuente: fotografía de la autora	173
Figura 89. Dibujo infantil. H. 10 años, Sigüenza, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	174
Figura 90. Dibujo infantil. J. 10 años, Jadraque, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	175
Figura 91. Dibujo infantil. A. 10 años, Jadraque, 2020. Fuente: fotografía de la autora	175
Figura 92. Dibujo infantil. F. 10 años, Cogolludo, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	175
Figura 93. Dibujo infantil. J. 10 años, Sigüenza, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	176
Figura 94. Dibujo infantil. L. 10 años, Jadraque, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	176
Figura 95. Dibujo infantil. D. 11 años, Jadraque, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	177
Figura 96. Dibujo infantil. N. 11 años, Arbankón, 2020. Fuente: fotografía de la autora	178
Figura 97. Cantidad de imágenes analizadas por edades. 2021. Fuente: elaboración propia.....	179
Figura 98. Representación de «aves» por edades. 2021. Fuente: elaboración propia.....	179
Figura 99. Representación de «animales mamíferos» por edades. 2021. Fuente: elaboración propia.....	180
Figura 100. Representación de «árboles» por edades. 2021. Fuente: elaboración propia.....	181
Figura 101. Representación de «flores» por edades. 2021. Fuente: elaboración propia	181
Figura 102. Representación de «huerto» por edades. 2021. Fuente: elaboración propia	181
Figura 103. Representación de «montaña» por edades. 2021. Fuente: elaboración propia.....	182
Figura 104. Representación de «un solo personaje» por edades. 2021. Fuente: elaboración propia.....	183

Figura 105. Representación de «varios personajes sin identificar» por edades. 2021. Fuente: elaboración propia.....	183
Figura 106. Representación de «varios personajes identificados como familia a través de texto» por edades. 2021. Fuente: elaboración propia.....	183
Figura 107. Representación de «dibujos sin seres humanos» por edades. 2021. Fuente: elaboración propia.....	184
Figura 108. Representación de «castillos y palacios» por edades. 2021. Fuente: elaboración propia.....	185
Figura 109. Representación de «una sola casa o edificio» por edades. 2021. Fuente: elaboración propia.....	185
Figura 110. Representación de «varias casas o edificios» por edades. 2021. Fuente: elaboración propia.....	185
Figura 111. Representación de «juego» por edades. 2021. Fuente: elaboración propia	186
Figura 112. Representación de «astro Sol» por edades. 2021. Fuente: elaboración propia	187
Figura 113. Representación de «nubes» por edades. 2021. Fuente: elaboración propia	187
Figura 114. Representación de «banderas» por edades. 2021. Fuente: elaboración propia.....	188
Figura 115. Dibujo infantil. D. Edad no identificada, Saúca, 2020. 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	189
Figura 116. Porcentaje de elementos. 2021. Fuente: elaboración propia	191
Figura 117. Total de técnicas gráfico-pictóricas empleadas. 2021. Fuente: elaboración propia	192
Figura 118. Dibujo infantil. P. 4 años, Guadalajara, 2022. Fuente: fotografía de la autora	193
Figura 119. Dibujo infantil. A. 8 años, Guadalajara, 2022. Fuente: fotografía de la autora.....	194
Figura 120. Dibujo infantil. Autoría desconocida. 5 años, Sigüenza, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	195
Figura 121. Dibujo infantil. Autoría y edad desconocidas. Sigüenza, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	195
Figura 122. Dibujo infantil. Autoría y edad desconocidas. Sigüenza, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	195
Figura 123. Dibujo infantil. Autoría y edad desconocidas. Sigüenza, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	196
Figura 124. Dibujo infantil. Autoría y edad desconocidas. Sigüenza, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	196
Figura 125. Dibujo infantil. Autoría y edad desconocidas. Sigüenza, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	196
Figura 126. Dibujo infantil. Autoría y edad desconocidas. Sigüenza, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	196
Figura 127. Dibujo infantil. Autoría desconocida. 8 años, Sigüenza, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	197
Figura 128. Dibujo infantil. Autoría desconocida. 9 años, Sigüenza, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	197

Figura 129. Dibujo infantil. Autoría desconocida. 7 años, Sigüenza, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	197
Figura 130. El castillo de Sigüenza. Fuente: turismocastillalamanca.com	198
Figura 131. Dibujos infantiles. Ambas 8 años y autoría desconocida. Sigüenza, 2020. Fuente: fotografía de la autora	198
Figura 132. Dibujo infantil. Autoría desconocida. 10 años, Sigüenza, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	199
Figura 133. Dibujo infantil. Autoría desconocida. 11 años, Sigüenza, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	199
Figura 134. El castillo de Jadraque. Fuente: castillosdeguadalajara.es	199
Figura 135. Dibujo infantil. Autoría desconocida. 5 años, Jadraque, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	200
Figura 136. Dibujo infantil. Autoría desconocida. 5 años, Jadraque, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	200
Figura 137. Dibujo infantil. A. 10 años, Jadraque, 2020. Fuente: fotografía de la autora	201
Figura 138. Dibujo infantil. I. 11 años, Jadraque, 2020. Fuente: fotografía de la autora	201
Figura 139. Dibujo infantil. Y. 11 años, Jadraque, 2020. Fuente: fotografía de la autora	201
Figura 140. El castillo de Atienza. Fuente: castillosdeguadalajara.es	202
Figura 141. Dibujo infantil. P. Edad desconocida, Atienza, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	203
Figura 142. Dibujo infantil. M. 8 años, Atienza, 2020. Fuente: fotografía de la autora	204
Figura 143. Dibujo infantil. R. 8 años, Atienza, 2020. Fuente: fotografía de la autora	204
Figura 144. Dibujo infantil. S. 8 años, Atienza, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	205
Figura 145. Dibujo infantil. A. 9 años, Atienza, 2020. Fuente: fotografía de la autora	205
Figura 146. Dibujo infantil. E. 10 años, Atienza, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	205
Figura 147. Dibujo infantil. D. 10 años, Atienza, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	205
Figura 148. Dibujo infantil. L. Edad desconocida, Pelegrina, 2020. Fuente: fotografía de la autora	206
Figura 149. El castillo de Pelegrina. Fuente: castillosdeguadalajara.es.....	206
Figura 150. Dibujo infantil. D. Edad desconocida, Riba de Santiuste, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	207
Figura 151. Castillo de Riba de Santiuste. Fuente: castillosdeguadalajara.es	207
Figura 152. Dibujo infantil. R. 6 años, Villanueva de Argecilla, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	208
Figura 153. Dibujo infantil. L. 10 años, Jadraque, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	208
Figura 154. Dibujo infantil. N. 8 años, Sigüenza, 2020. Fuente: fotografía de la autora	208
Figura 155. Dibujo infantil. O. Edad desconocida, Sigüenza, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	209
Figura 156. Dibujo infantil. N. 6 años, Jadraque, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	209
Figura 157. Dibujo infantil. V. 7 años, Jadraque, 2020. Fuente: fotografía de la autora	210
Figura 158. Dibujo infantil. A. 10 años, Jadraque, 2020. Fuente: fotografía de la autora	211

Figura 159. Dibujo infantil. J. 10 años, Jadraque, 2020. Fuente: fotografía de la autora.....	211
Figura 160. Futuros Rurales: representación gráfica infantil de la provincia de Guadalajara. 2021. Fuente: elaboración propia	213
Figura 161. Cartel informativo de Futuros Rurales II. 2021. Fuente: elaboración propia.....	217
Figura 162. Análisis semiótico de los dibujos de Futuros Rurales II. 2021. Fuente: elaboración propia.....	218
Figura 163. Dibujo infantil. V. 1 año, Navas de Jadraque, 2021. Fuente: fotografía de la autora	219
Figura 164. Dibujo infantil. E. 3 años, Navas de Jadraque, 2021. Fuente: fotografía de la autora	220
Figura 165. Dibujo infantil. G. 3 años, Navas de Jadraque, 2021. Fuente: fotografía de la autora	221
Figura 166. Dibujo infantil. E. 3 años, Navas de Jadraque 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	221
Figura 167. Dibujo infantil. L. 4 años, Yebes, 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	221
Figura 168. Dibujo infantil. L. 5 años, Mondéjar, 2021. Fuente: fotografía de la autora	222
Figura 169. Dibujos infantiles. Representaciones de sol, casa y flor. P. 3 años. Fuente: fotografía de la autora	223
Figura 170. Dibujo infantil. Sol, casa y flor. A. 6 años. Fuente: fotografía de la autora.....	223
Figura 171. Dibujo infantil. E. 5 años, Traid, 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	224
Figura 172. Dibujo infantil. R. 5 años, Almoguera, 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	225
Figura 173. Dibujo infantil. A. 5 años, Albares, 2021. Fuente: fotografía de la autora	226
Figura 174. Dibujo infantil. C. 6 años, Navas de Jadraque, 2021. Fuente: fotografía de la autora	227
Figura 175. Dibujo infantil. V. 6 años, Yebes, 2021. Fuente: fotografía de la autora	227
Figura 176. Dibujo infantil. M. 6 años, Mondéjar, 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	228
Figura 177. Dibujo infantil. B. 6 años, Majaelrayo, 2021. Fuente: fotografía de la autora	228
Figura 178. Dibujo infantil. A. 6 años, Driebes, 2021. Fuente: fotografía de la autora	229
Figura 179. Dibujo infantil. A. 6 años, Albares, 2021. Fuente: fotografía de la autora	230
Figura 180. Dibujo infantil. A. 7 años, Mondéjar, 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	231
Figura 181. Dibujo infantil. H. 7 años, ubicación desconocida, 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	232
Figura 182. Dibujo infantil. E. 8 años, Ablanque, 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	233
Figura 183. Dibujo infantil. M. 8 años, Mondéjar, 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	234
Figura 184. Dibujo infantil. M. 8 años, Mondéjar, 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	234
Figura 185. Dibujo infantil. M. 8 años, Mondéjar, 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	234
Figura 186. Dibujo infantil. G. 9 años, Pastrana, 2021. Fuente: fotografía de la autora	235
Figura 187. Dibujo infantil. G. 9 años, Mondéjar, 2021. Fuente: fotografía de la autora	236
Figura 188. Dibujo infantil. C. 9 años, Tórtola de Henares, 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	236
Figura 189. Dibujo infantil. B. 9 años, Salmerón, 2021. Fuente: fotografía de la autora	237
Figura 190. Dibujo infantil. J. 9 años, El Ordial, 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	237
Figura 191. Dibujo infantil. M. 9 años, Mondéjar, 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	238

Figura 192. Dibujo infantil. V. 9 años, Caspueñas, 2021. Fuente: fotografía de la autora	238
Figura 193. Dibujo infantil. C. 9 años, Mondéjar, 2021. Fuente: fotografía de la autora	238
Figura 194. Dibujo infantil. D. 10 años, Mondéjar, 2021. Fuente: fotografía de la autora	239
Figura 195. Dibujo infantil. C. 10 años, Navas de Jadraque, 2021. Fuente: fotografía de la autora	239
Figura 196. Dibujo infantil. D. 10 años, Yunquera de Henares, 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	240
Figura 197. Dibujo infantil. L. 11 años, Mondéjar, 2021. Fuente: fotografía de la autora	241
Figura 198. Dibujo infantil. A. 11 años, Albares, 2021. Fuente: fotografía de la autora	241
Figura 199. Cantidad de imágenes analizadas por edades en Futuros Rurales II. 2021. Fuente: elaboración propia.....	242
Figura 200. Porcentaje de representación de «aves» por edades. 2021. Fuente: elaboración propia.....	243
Figura 201. Porcentaje de representación de «mamíferos» por edades. 2021. Fuente: elaboración propia.....	243
Figura 202. Porcentaje de representación de «árboles» por edades. 2021. Fuente: elaboración propia.....	244
Figura 203. Porcentaje de representación de «flores» por edades. 2021. Fuente: elaboración propia.....	244
Figura 204. Porcentaje de representación de «un solo personaje» por edades. 2021. Fuente: elaboración propia.....	245
Figura 205. Porcentaje de representación de «familia» por edades. 2021. Fuente: elaboración propia.....	245
Figura 206. Porcentaje de representación de «grupos sociales o comunidades» por edades. 2021. Fuente: elaboración propia	245
Figura 207. Porcentaje de representación de «castillo o palacio» por edades. 2021. Fuente: elaboración propia.....	246
Figura 208. Porcentaje de representación de «casa u hogar» por edades. 2021. Fuente: elaboración propia.....	247
Figura 209. Porcentaje de representación de «varios edificios» por edades. 2021. Fuente: elaboración propia.....	247
Figura 210. Porcentaje de representación de «juego» por edades. 2021. Fuente: elaboración propia.....	247
Figura 211. Porcentaje de representación de «sol» por edades. 2021. Fuente: elaboración propia.....	248
Figura 212. Porcentaje de representación de «nubes» por edades. 2021. Fuente: elaboración propia.....	248
Figura 213. Dibujo infantil. A. 6 años, Mondéjar, 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	249
Figura 214. Dibujo infantil. R. 12 años, Mondéjar, 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	249
Figura 215. Porcentaje de elementos representados. 2022. Fuente: elaboración propia.....	250
Figura 216. Uso de técnicas gráfico-plásticas y pictóricas. 2022. Fuente: elaboración propia.....	250
Figura 217. Mapa provincial 1. 2022. Fuente: elaboración propia	252
Figura 218. Mapa provincial 2. 2022. Fuente: elaboración propia	252

Figura 219. Dibujo infantil. Colegio de Cobeta. O. 8 años, Cobeta, 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	254
Figura 220. Pasillo entre las aulas del CRA Rincón de Castilla. Fuente: fotografía de la autora.....	257
Figura 221. B. pintando una carbonera en el muro de su colegio. Fuente: fotografía de la autora.....	258
Figura 222. Representaciones gráficas de flores en los muros de los colegios. Fuente: fotografía de la autora.....	259
Figura 223. Dibujo infantil. <i>Las vías pecuarias de mi abuelo</i> . L. 4 años, Tortuera, 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	260
Figura 224. Dibujos infantiles. <i>El pastoreo</i> . Y. 5 años, Villed de Mesa, 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	260
Figura 225. Dibujo infantil. <i>La apicultura</i> . M. 4 años, Tortuera, 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	261
Figura 226. Cuadro resumen del diseño de la acción Generaciones Rurales. 2022. Fuente: elaboración propia.....	262
Figura 227. Cuadro resumen de la metodología de acción. 2022. Fuente: elaboración propia.....	263
Figura 228. Previa pintura mural abocetada. Corduente, 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	265
Figura 229. Desarrollo de la acción mural. Molina de Aragón, 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	266
Figura 230. Infografía del Certamen Naturaliz-Arte 2021. Guadalajara, 2021. Fuente: elaboración propia.....	267
Figura 231. Premios y obsequios del certamen. Molina de Aragón, 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	268
Figura 232. Desarrollo de la acción «mural» sobre una lona en el suelo. Tortuera, 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	269
Figura 233. Boceto mural del colegio de Tortuera. Guadalajara, 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	270
Figura 234. Resultado final del mural del colegio de Tortuera. Guadalajara, 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	270
Figura 235. Boceto del mural del colegio de Molina de Aragón. Guadalajara, 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	270
Figura 236. Resultado final del mural del colegio de Molina de Aragón. Guadalajara, 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	270
Figura 237. Asamblea realizada tras una intervención mural escolar. Fuente: fotografía de la autora.....	271
Figura 238. Lectura de bloques de información 1. Guadalajara, 2022. Fuente: fotografía de la autora.....	274
Figura 239. Cultivar cultura. Fuente: elaboración propia.....	276
Figura 240. Decálogo #EducaciónNoSinArtes. Aportaciones a la nueva ley. Fuente: educacionnosinartes.wordpress.com.....	281

Figura 241. Elaboración y agrupación en un mapa conceptual para sintetizar la información. Guadalajara, 2022. Fuente: elaboración propia	282
Figura 242. Proceso de dibujo infantil. <i>El rebaño del abu Cruz</i> . Molina de Aragón, 2021. Fuente: fotografía de la autora	284
Figura 243. Análisis en ATLAS.ti. Guadalajara, 2022. Fuente: fotografía de la autora	285
Figura 244. Captura de pantalla de algunas de las citas del análisis de datos en ATLAS.ti que nombrará uno de los bloques o categorías finales de información. Guadalajara, 2022. Fuente: fotografía de la autora	286
Figura 245. Gráfico conclusivo. Guadalajara, 2022. Fuente: Mertimer.....	288
Figura 246. Un año después en Tortuera. 2022. Fuente: CRA Rincón de Castilla.....	289
Figura 247. Mural en el CEIP Virgen de la Hoz. Molina de Aragón, 2021. Fuente: fotografía de la autora.....	293
Figura 248. Un año después en Corduente. uente: CRA Rincón de Castilla.....	294
Figura 249. Fotograma del documental colaborativo <i>Red Difusa</i> de El Cubo Verde, 2021. Fuente: elaboración propia.....	296
Figura 250. Reflexión visual del origen de la palabra cultura. Guadalajara, 2021. Fuente: elaboración propia.....	296
Figura 251. Diagrama. Futuros Rurales (FR) y Generaciones Rurales (GR). Guadalajara, 2021. Fuente: elaboración propia	298
Figura 252. Reorganización de los dibujos de FR según los bloques finales de información de GR. Guadalajara, 2021. Fuente: elaboración propia	299
Figura 253. Alumnado de la Facultad de Educación atestiguando la propuesta que han programado para el alumnado de Educación Primaria del CRA. Guadalajara, 2022. Fuente: fotografía de la autora	308
Figura 254. Talleres sobre el retrato en la primera visita. Arriba a la izquierda, Usanos; arriba a la derecha, Iriépal; abajo, Taracena. Fuente: fotografías de la autora	309
Figura 255. Procesos de intervención mural colaborativa. A la izquierda, Usanos; en el centro, Iriépal; a la derecha, Taracena. Fuente: fotografías de la autora	311
Figura 256. Intervención en la cafetería de la Facultad de Educación de la UAH. Fuente: fotografías de la autora	312
Figura 257. Juego Class Art. Guadalajara, 2022. Fuente: elaboración propia.....	313
Figura 258. Visita de estudiantes del CRA Francisco Ibáñez a la Facultad de Educación de la UAH. Guadalajara, 2022. Fuente: fotografía de la autora	314
Figura 259. Un día de lluvia en la escuela rural de Iriépal. 2022. Fuente: fotografía de la autora	319
Figura 260. Estudiantes del CRA observando a las mujeres representadas en la intervención colectiva. Iriépal, 2022. Fuente: fotografía de la autora	320
Figura 261. Mujeres Plurales en la Facultad de Educación de la UAH. Guadalajara, 2022. Fuente: fotografía de la autora	321
Figura 262. Mujeres Plurales. Una propuesta intergeneracional de intervención mural en el espacio escolar. Guadalajara, 2022. Elaboración propia junto con Meritxell Puertas.....	322

Figura 263. Síntesis gráfica final. Guadalajara, 2022. Fuente: elaboración propia.....	328
Figura 264. <i>The end</i> . Guadalajara, 2022. Fuente: elaboración propia	331
Figura 265. Glosario gráfico de los términos referentes de la investigación. Guadalajara, 2022. Fuente: elaboración propia	343

Anexos

Anexo 1. Entrevista para los equipos docente y directivo de los CRA participantes

1. Para comenzar, ¿podrías contarnos un poco la historia del centro educativo en relación a su contexto geográfico y social? (para poder presentar y conocer mejor el colegio).
2. ¿Hace cuánto tiempo conoces la Asociación Micorriza y a su Certamen Naturaliz-Arte? ¿Qué te parece?
3. ¿Qué te pareció la propuesta de la pintura mural este año?
4. ¿Cómo ves el tiempo dedicado a la pintura mural?
5. ¿Repetiríais en los próximos certámenes?
6. ¿De qué manera crees que podría mejorar la propuesta?
7. ¿Qué pueden aportar este tipo de propuestas a la escuela y al propio pueblo?
8. ¿Cómo crees que se sintieron los y las peques al participar y pintar en su centro escolar? ¿Y sus familiares?
9. ¿Qué aprendizajes crees que pueden haber adquirido los y las peques? ¿Consideras que son las únicas personas en adquirir conocimientos o alguien más lo hace?
10. Como maestra, ¿qué posibilidades del dibujo infantil destacarías?
11. ¿Qué destacarías de las escuelas rurales y la educación de los y las peques en estos territorios?
12. ¿Cómo afrontasteis desde la escuela la situación excepcional de pandemia causada por la covid-19? ¿Cómo creéis que ha podido afectar o favorecer este hecho a la población y en el territorio en el que trabajáis?

Anexo 2. Entrevista para los socios fundadores de Asociación Micorriza

1. ¿Podrías hacer una breve introducción de Micorriza? ¿Cuándo, de dónde y por qué surge?
2. ¿Cómo afrontasteis desde la Asociación la situación excepcional de pandemia causada por la covid-19? ¿Cómo creéis que ha podido afectar o favorecer este hecho a la población y en el territorio en el que trabajáis?
3. ¿Con qué finalidad u objetivo surgió este certamen?
4. ¿Qué lugar ocupa, o qué supone, el Certamen Naturaliz-Arte para la Asociación?
5. ¿Qué creéis que puede aportar este certamen al territorio sobre el que trabajáis?
6. ¿Recuerdas alguna obra que os llamó especialmente la atención algún año? ¿Por qué?
7. ¿Cuál ha sido el año que más trabajos habéis recibido y cuál menos? ¿A qué crees que se debe?
8. ¿En qué momento decidisteis acompañar la obra plástica de un relato? ¿Fue desde el inicio? Si la respuesta es no, ¿por qué lo decidisteis incluir?
9. ¿Creéis que los familiares de las y los peques son conscientes del gran trabajo e información que han aportado durante estos años?
10. ¿Cómo es la reacción y relación de las habitantes (maestras, familiares, estudiantes y vecinas) con el certamen?
11. En cuanto a la creación de la pintura mural con las obras presentadas, ¿cómo habéis vivido desde la Asociación esta colaboración?
12. ¿Repetiríais? En caso de respuesta afirmativa, ¿cómo os gustaría llevar a cabo esta acción en los próximos certámenes? ¿Cambiaríais algo?

Anexo 3. Formulario general para el personal docente y trabajadoras de las escuelas rurales

1. Comunidad autónoma y provincia donde trabajas:
2. Años de experiencia en la escuela rural:
3. Función, nivel o grado en el que ejerces como docente:
4. Área o asignatura que impartes:
5. ¿Recuerdas tu primer día como docente en la ER? ¿Podrías, por favor, comentarlo?
6. ¿Qué le dirías a tu «yo docente» de hace diez años? ¿Qué crees que será de tu «yo docente» dentro de diez años?
7. ¿Cuál crees que es la mayor amenaza para nuestras ER y, por ende, para nuestros pueblos?
8. ¿Qué rasgos dirías que identifican a un alumno/a rural?
9. ¿Cómo llevas a cabo la educación y contenidos en los grupos multigrado? ¿Hay diferencia entre asignaturas? Si esta última respuesta es afirmativa, ¿podrías indicar las diferencias y dificultades, por favor?
10. ¿Cómo estructuras tus sesiones y el espacio físico del aula para atender a esta diversidad?
11. ¿Trabajas con el entorno natural local de la zona? En caso de respuesta afirmativa, ¿podrías indicar cómo?
12. ¿Trabajas con el resto de la comunidad rural (vecinas, colectivos, entidades, empresas o instituciones)? En caso de respuesta afirmativa, ¿podrías indicar cómo?
13. En el entorno rural donde ejerces como docente, ¿hay otro tipo de centros educativos? ¿De qué tipo y en qué cantidad?
14. Durante tu formación como docente (en la universidad y/o escuelas de Magisterio), ¿cómo se nombraba o daba a conocer la ER?
15. Si has tenido experiencia tanto en centros rurales como urbanos, ¿qué destacarías de cada uno? ¿Podrías hacer una breve comparativa tratando tanto aspectos positivos como negativos?
16. ¿Hay algo más que quieras comentar porque consideres que es vital y debe darse a conocer?

Anexo 4. Formulario para el alumnado de la Facultad de Educación participante

1. Antes de colaborar con un CRA, ¿sabías que existían?
2. ¿Cómo se dan a conocer o explican los CRA y su funcionamiento en las asignaturas de Magisterio?
3. ¿Qué esperabas encontrarte antes de pisar un CRA? ¿Ha cumplido la realidad tus expectativas?
4. ¿Qué es lo que más te llamó la atención de este tipo de escuelas?
5. ¿Te gustaría ser docente en un colegio con estas características? ¿Por qué?
6. ¿Qué crees que es lo más importante en la educación rural?
7. Pros y contras que encuentras:
8. ¿Cómo te sentiste al colaborar con un CRA?
9. ¿Hay algo más que quieras comentar porque consideres que es vital y debe darse a conocer?

Anexo 5. Tablas para análisis semiótico de los dibujos infantiles

tema	nº de dibujos que lo contienen	observaciones
ANIMALES		
PERROS		
CARACOL		
GATOS		
DE GANADERIA (vaca, vaca, etc.)		
TOROS		
AVES		
MARIPosas		
OTROS ANIMALES		
VEHICULOS		
ARBITRIS	Tram	
FIGURAS	Personas	
DE BUENAS		
MONTAÑAS		
PERSONAS HUMANAS		
PERSONAS HUMANAS EN COMPANIA		
EN FAMILIA		
CON AMIGOS		
MONUMENTOS		
CASTILLOS/PALACIOS		
PUNTES		
CASA/BOGAR		
UNA SOLA CASA/BOGAR		
VARIOS EDIFICIOS		
JUEGOS		
DEPORTIVOS		
COLUMPIO/TORONCAN		
OTROS JUEGOS		
AGUA		
DEL		
FRIGIDA		
BEBIDAS		
CERVEZA		
BICICLISTA		

tema	nº de dibujos que lo contienen	observaciones
OTROS ELEMENTOS		
SOLES		
NUBES		
ESTRELLAS		
LETRAS O SIMBOLOS		
LUNA		
ARCOS DE		
BANDERAS		
COLORES		
NUMERO/BIENIA		
CAMINO O CALLE		
TECNICAS		
ROTULADOR		
CERAS		
PINTURAS DE MADERA		
MINERIA		
MIRTA		
USO DEL PUNTEADO		
USO DEL KAYAK		
CERA TENDIDA		
ESCENAS		
BEBICA		
FIESTA POPULAR		
COVID		
COMPOSICION MAPA		
CON TIERRA		
EDAD		
3 o parvulo		
4		
5		
6		
7		
8		
9		

tema	nº de dibujos que lo contienen	observaciones
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		

Dibujos en blanco: 1

Anexo 6. Consentimientos informados del Comité de Ética


UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARÉS COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA AGENTES EDUCATIVOS

Estimados docentes y agentes educativos del centro educativo:

Como ya sabe, estamos a punto de iniciar un estudio de investigación titulado "Educación Rural a través del arte en la provincia de Guadalajara" auspiciado por el investigador de la Universidad Isabel II de Zaragoza, dirigido por la Doctora María Magaña y coordinado por la Doctora Laura Magaña, ambas profesoras del Departamento de Educación de los centros universitarios de Madrid y de Alcalá, respectivamente.

Este formulario de consentimiento explica el estudio de investigación. Por favor, lea detenidamente, haga preguntas sobre cualquier cosa que no entienda, si no tiene preguntas, podrá firmar el consentimiento informado por los miembros de nuestro equipo que más tarde se facilitará. Su participación en este estudio es completamente voluntaria.

El objetivo de este estudio es conocer en profundidad la OPA de la provincia de Guadalajara. La investigación está prevista que se realice durante los años 2017-2017. Su participación es clave para el desarrollo de la investigación. Este estudio permitirá analizar los resultados de los que dependa el futuro del curso, las políticas y programas educativos, existentes y aplicables. Con el fin de asegurar, validará los resultados obtenidos, y evaluar el impacto de los posibles cambios.

Se podrá acceder a formar parte de este estudio, si primero se proporciona consentimiento en una declaración escrita del docente y funcionamiento de los datos y clases, formando agente, realizando dibujos, fotografías y videos. También se realizará sesiones de preguntas y respuestas con el fin de poder analizar videos en reuniones y sesiones. No se le informará de su participación en el estudio, así como los resultados que se deriven.

Al participar en dicho estudio, usted permite que se investigue en materia educativa actual, sus contenidos, deficiencias e innovaciones, con el fin de poder colaborar y ayudar a que los investigadores desarrollen programas educativos, videos, a corto plazo de duración.

Como docente que no desea ser parte de su participación, si no desea puede optar de participar de las observaciones y evaluaciones por parte de los investigadores. Además, tiene todo el derecho a negarse a responder a preguntas o proporcionar cualquier dato que no desea que sea incluido en el estudio de cualquier manera.

En los datos obtenidos, se garantiza el anonimato de todo sujeto de la investigación, si lo permite "negar" al lo desea. La documentación y los datos obtenidos, estarán a cargo del equipo de investigación de este estudio para el posterior desarrollo de sesiones y publicaciones.


UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARÉS COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO AGENTES EDUCATIVOS

Yo, _____, docente participante informado y consentimiento en la investigación "Educación Rural a través del arte en la provincia de Guadalajara".

Después haber sido informado de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación que se me solicita,

Después haber sido informado que la participación en este estudio se encuentra regida de la ley que regula la salud física o mental, que es voluntaria y que puede negarse a participar, a pesar de participar en cualquier momento de sus implicaciones y recibir cualquier ayuda.

Después haber sido informado de los riesgos y beneficios. Entiendo que la información será utilizada por los investigadores en forma general y que no se podrá identificar los nombres y apellidos de modo personal. Por último, la información que se recoge será guardada y utilizada por la investigación, la investigación y todo se utilizará para los fines de este proyecto de investigación.

El presente documento se firma en los siguientes apartados con el consentimiento de los partes:

Nombre docente	Nombre Investigador
_____	_____
Fecha	Fecha
_____	_____
Firma	

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA FAMILIAS

Estimadas familias e informados legítimos:
En virtud de lo normado por la Ley Orgánica de Investigación Científica...
Este proyecto de investigación respalda el estudio de investigación...
El objetivo de esta investigación consiste en analizar...
Se prevé además el uso de datos de carácter personal...
El proyecto se desarrollará en el aula de informática...
Se prevé además el uso de datos de carácter personal...
Este documento se firma en dos ejemplares...

La información recogida en este estudio puede ser utilizada...
La información recogida en este estudio puede ser utilizada...

La información que los datos personales recogidos en el estudio...
El objetivo principal del proyecto es la formación...
Este es un documento que debe ser firmado...

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO FAMILIAS

Yo,
en virtud de mi título y en nombre legítimo...
Declaro haber leído detenidamente...
Declaro haber leído detenidamente...
Este documento se firma en dos ejemplares...


UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARÉS COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO

CONSENTIMIENTO INFORMADO FOMBAI FOMBAI Y SILLAS

Estimada familia y miembros de la comunidad educativa:

Queremos darles la bienvenida y participar en la investigación **"EducaRed Rural a través del arte en la provincia de Guadalajara"**, proyecto de investigación de la doctora Sara Ortiz Ortega, dirigida por la doctora Elena Magaña y coordinada por César Magaña, ambas pertenecientes al Departamento de Educación de la Universidad de Alcalá.

El objetivo de esta investigación consiste en colaborar con un CRA, de la provincia de Guadalajara durante el periodo de tiempo 2020-2022.

Presentación:

Como parte de su participación en el estudio de protocolo han firmado tanto fotografías, vídeos, y cualquier otro dato que sirva de apoyo documental a cualquier fin que se deriven para la investigación. El dicho documento gráfico se utilizará para fines de investigación y académicos. Asimismo, cualquier parte de la investigación que genere publicación de los mismos se respetará, respetando siempre la privacidad y publicación oportuna.

Si así lo deseara, sus nombres siempre serán confidenciales, por que no se mencionará en los fin de los documentos relacionados al proyecto, ni en la representación de los mismos. Las fotografías, vídeos y demás registros son propiedad de investigadores exclusivamente en todo momento.

Se garantiza la anonimidad de los datos relativos a los registros, vídeos o demás, siempre que no se mencione nombre, apellido, sino si que se asegure que haya sido un sujeto antes de ser registrado.

Cualquier su actividad siempre podrá ser guardada tanto dentro de documentos gráficos, o cualquier otro medio que se desee.

No participarán los menores de edad. En caso de estar relacionados a personas que no lo fueren sus fotografías así como, podrá haber que partes se guarden documentos gráficos y vídeos no se mostrarán en ningún momento ni en ningún otro lugar, pero siempre que se fotografien sus cosas, si, en general que se le haga fotografías a ellos, pero no se harán que se fotografien objetos de ellos.

Si desea saber o cualquier pregunta de la participación en la investigación puede contactar en cualquier momento con la investigadora responsable, Sara Ortiz Ortega, en el correo electrónico ortizortiz@uclm.es.

Investigadora responsable:


UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARÉS COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO

Nota: En caso de que los fotografías sean utilizadas a cualquier fin, serán los participantes quienes los que obtengan de los resultados y se publicará al menos su anonimato.

Nombre de cada participante: _____

Fecha: _____

Nombre de la persona que lo autoriza: _____

Fecha: _____

Observaciones y aclaraciones adicionales:

Nombre de investigador: _____

Investigadora responsable:


UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARÉS COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO

CONSENTIMIENTO INFORMADO AUTORIDAD ORIENTE COMUNIDAD

Estimada autoridad:

Queremos darles la bienvenida y participar en la investigación **"EducaRed Rural a través del arte en la provincia de Guadalajara"**, proyecto de investigación de la doctora Sara Ortiz Ortega, dirigida por la doctora Elena Magaña y coordinada por César Magaña, ambas pertenecientes al Departamento de Educación de la Universidad de Alcalá de Henares.

El objetivo de esta investigación consiste en colaborar con un CRA, de la provincia de Guadalajara durante el periodo de tiempo 2020-2022.

Por información de este documento se le adjunta, en su calidad de autoridad del centro educativo, se autorizará a cualquier otro documento de esta investigación en su totalidad y con los mismos, siempre que se autorice la información de datos para el propósito de la investigación. Este estudio permitirá analizar y estudiar los mismos de fin que mejorar la escuela rural del mismo, sus métodos y cualquier otro aspecto. Con el fin de que presente, cualquier otro documento o, cualquier otro medio de publicación de los mismos educativos.

No participarán los menores de edad. En caso de estar relacionados a personas que no lo fueren sus fotografías así como, podrá haber que partes se guarden documentos gráficos y vídeos no se mostrarán en ningún momento ni en ningún otro lugar, pero siempre que se fotografien sus cosas, si, en general que se le haga fotografías a ellos, pero no se harán que se fotografien objetos de ellos.

Si desea saber o cualquier pregunta de la participación en la investigación puede contactar en cualquier momento con la investigadora responsable, Sara Ortiz Ortega, en el correo electrónico ortizortiz@uclm.es.

Este estudio permitirá analizar y estudiar los mismos de fin que mejorar la escuela rural del mismo, sus métodos y cualquier otro aspecto. Con el fin de que presente, cualquier otro documento o, cualquier otro medio de publicación de los mismos educativos.

Si desea saber o cualquier pregunta de la participación en la investigación puede contactar en cualquier momento con la investigadora responsable, Sara Ortiz Ortega, en el correo electrónico ortizortiz@uclm.es.

Investigadora responsable:


UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARÉS COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO

Los resultados del estudio serán utilizados con fines científicos, divulgación en revistas científicas, presentados en congresos, vídeos o conferencias académicas.

Si desea saber o cualquier pregunta de la participación en la investigación puede contactar en cualquier momento con la investigadora responsable, Sara Ortiz Ortega, en el correo electrónico ortizortiz@uclm.es.

Para el consentimiento normal en este tipo de investigación se adjunta a los participantes y adjunta su autorización correspondiente informada. Para más información contactar y obtener forma de la hoja adjunta a la presente.

Investigadora responsable:


UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARÉS COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Quedando claro los objetivos del estudio, los garantías de confidencialidad y la claridad de la información.

No existe el documento, entiendo las declaraciones contenidas en él y la necesidad de hacer constar mi consentimiento, para lo cual he leído y voluntariamente, he firmado en el acto y en plena conciencia y sin reservas.

Yo, _____, Director del centro,

consiento en autorizar en la investigación denominada EDUCACIÓN RURAL A TRAVÉS DEL ARTE EN LA PROVINCIA DE GUADALAJARA.

- He leído información de los objetivos de la investigación.
- Comprendo y he aceptado en todo en forma el consentimiento.
- Incluye información clara y precisa de la investigación, métodos, técnicas a utilizar, métodos de participación, riesgos y beneficios, confidencialidad, derecho a conocer los resultados, derecho a retirarse del estudio en cualquier momento, voluntariamente, derecho a conocer los resultados, confidencialidad, información de la investigación, de la dirección y datos de contacto de la investigadora responsable.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada uno de los partes.

Nombre Participante _____	Nombre Investigador _____
Fecha _____	Fecha _____

Investigadora responsable:



Guadalajara, 2023