

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

**BELLEZA DEGRADADA: ARTE CONTEXTUAL Y
EDUCACIÓN EN EL PAISAJE A TRAVÉS DE UN
PROYECTO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

DEGRADED BEAUTY: CONTEXTUAL ART AND LANDSCAPE EDUCATION THROUGH A
PROJECT IN SECONDARY SCHOOL

**Pablo Ramos Ramos
Esther Gómez Colchero
Verónica Bort Calvo
Fernando García García**

RESUMEN

Uno de los retos a los que se enfrenta actualmente la educación es la necesidad de conectar el currículo escolar con la realidad que los alumnos viven fuera del aula. En este sentido, la educación artística resulta especialmente relevante, ya que permite a estos establecer vínculos afectivos y emocionales con dicha realidad a través de un proceso creativo. El proyecto que se presenta fomentó un trabajo crítico y creativo sobre la degradación del paisaje en el entorno próximo de un instituto de educación secundaria. Los alumnos de las asignaturas de música y de artes plásticas y visuales trabajaron desde los paradigmas de arte contextual y de pedagogía crítica con el fin de, no solo tomar conciencia de la realidad, sino también influir en la resolución de esta problemática. El texto se articula en torno al modelo de investigación "dentro del arte" (Frayling, 1993; de Laiglesia, 2009) y en él se describe y conceptualiza el proyecto, ahondando en el concepto de la belleza de la gradación. A través de cuatro apartados –contexto, concepto, acciones y difusión– la teorización propuesta cristaliza la idea del profesor como intelectual público, permitiendo generar un pensamiento crítico en los alumnos desde postulados teóricamente fundados.

PALABRAS CLAVE

Arte contextual; educación secundaria; educación artística; educación musical; aprendizaje basado en proyectos; COVID-19.

ABSTRACT

Today educational settings face the challenge of connecting the curriculum that is taught in school with the students' reality outside the classroom. In that sense, art education can be especially relevant, allowing students to stablish affective and emotional links with this reality through a creative process. The project described in this paper promoted a creative and critical work about the degradation of the landscape in the vicinity of our secondary school. In order to internalize and to solve this problem students enrolled in music and visual arts classes worked through the paradigms of contextual art and critical pedagogy. The present text is structured around the art-based research model (Frayling, 1993; de Laiglesia, 2009), describing and conceptualizing the project and focusing in the concept of degraded beauty through four parts: context, concept, actions and publicity. After considering the teacher as a public intellectual, the object of the project was to generate a critical thinking in students from a theory-grounded perspective.

KEYWORDS

Contextual art; secondary school; art education; music education; project-based learning; COVID19

INTRODUCCIÓN

Uno de los principales problemas a la hora de motivar a alumnos adolescentes es la desconexión que se produce entre los saberes escolares y la realidad que estos viven fuera del aula. El currículo escolar y la labor docente no favorecen en muchas ocasiones que aquello que los alumnos estudian tenga una repercusión inmediata en sus vidas. En el caso de disciplinas artísticas, como música y artes plásticas y visuales, esta problemática lleva a transmitir el objeto artístico de forma descontextualizada. Así, es necesario crear conexiones entre el centro y su entorno próximo (barrio, ciudad, vecinos, asociaciones, paisaje...) para dotar de mayor sentido a estas asignaturas, máxime en un contexto de pérdida de peso dentro del currículo general (Maestracci, 2006; Aróstegui, 2016; Alvarado, 2018).

El trabajo que se presenta persiguió conectar el aula con el entorno próximo del centro educativo a través del arte y fue desarrollado por alumnos de 3º de ESO de las asignaturas de música y de artes plásticas y visuales. La degradación del distrito marítimo de la ciudad –barrio en el que se ubica el instituto y que le da nombre– sirvió como base para la creación artística. Este contexto no se pensó únicamente como objeto de contemplación, sino también como realidad susceptible de ser cambiada por los alumnos.

En lo metodológico, se propone una argumentación discursiva del proyecto desde una perspectiva estética y educativa, desarrollada a través del paradigma investigativo “dentro del arte” (Frayling, 1993; de Laiglesia, 2009). Por ello, el texto no ahonda en la descripción de los aspectos didácticos y metodológicos, sino en los conceptos teóricos que sirvieron para su creación. Para tal análisis, se han tenido en cuenta los trabajos sobre educación en el paisaje de Aguilar (2010), Girault y Barthes (2016), Otero (2000) y Palacios (2006). Este planteamiento puede ser útil para cualquier docente que desee trabajar el paisaje desde una perspectiva artística y crítica.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Educar de forma crítica en el paisaje

La conexión del aula con la realidad exterior de la que se hablaba anteriormente puede llevar a contemplar la educación no solo como un medio de crecimiento personal, sino también de mejora de la sociedad. Así lo afirma el pa-

radigma crítico en educación (Giroux, 1985; 2011; Smith, 2011), que defiende la educación de los ciudadanos como una educación transformadora capaz de mejorar la sociedad. Se trata de entender la educación escolar como “un espacio y un tiempo estructurados por un proyecto específico que conjugue a la vez, y de manera indisociable, la transmisión de conocimientos y la formación de los ciudadanos” (Meirieu, 2005, p. 66).

En este proceso de mejora de la sociedad, las cuestiones relativas al entorno próximo y al medio ambiente son esenciales. Si bien la preocupación por el medio ambiente ha formado parte durante décadas de los programas de educación primaria de una manera transversal (más allá de su presencia en la asignatura de conocimiento del medio), esta temática parece relegada exclusivamente a las clases de ciencias naturales en educación secundaria. Sin embargo, la conexión entre los saberes escolares y las inquietudes de los alumnos fuera del aula requiere de una visión multidisciplinar de la realidad (Palacios, 2006). Todas las asignaturas deben implicarse en este proceso. En el caso de las disciplinas artísticas, como señala Aguilar (2010), estas pueden ayudar a la toma de conciencia medioambiental, ya que son un medio muy apropiado para mirar, comprender y sentir el entorno.

Además, educar ambientalmente a través del arte y de la música permite el desarrollo de un componente afectivo y emocional, lo cual posibilita un aprendizaje significativo para el alumno. Según la pedagogía crítica, la conexión entre escuela y realidad pasa inexorablemente por esta conexión con lo afectivo:

“Any viable approach to critical pedagogy suggests taking seriously those maps of meaning, affective investments, and sediment desires that enable student to connect their own lives and everyday experiences to what they learn. Pedagogy in this sense becomes more than a mere transfer of received knowledge [...]; it presupposes that students are moved by their passions and motivated, in part, by the affective investments they bring to the learning process” (Giroux, 2011, p. 82).

Conectar la escuela con su contexto próximo e implementar una educación crítica en medio ambiente puede comenzar por aquello que es más evidente para los alumnos: el paisaje. Como afirma Otero (2000), la observación y

el análisis del paisaje y de los cambios paisajísticos pueden llevar a conocer y comprender la compleja estructura del medio ambiente, de manera que se pueda acceder eficazmente a la resolución de los problemas ambientales.

La aspiración a resolver los problemas de la sociedad –paisajísticos en este caso– a través de la educación es algo compartido por la pedagogía crítica. Este paradigma contempla la educación desde una vertiente transformadora, como herramienta de cambio social (Giroux, 2011). Por tanto, la educación crítica en el paisaje a través del arte debe aspirar a producir cambios en el mismo, ya sea a través de la opinión pública o mediante la toma de conciencia de unos alumnos que, en el futuro, serán los gestores de esos espacios.

Por último, es importante destacar el enfoque multidisciplinar que, de manera intrínseca, todo trabajo sobre paisaje conlleva: “permite integrar con comodidad algunos aspectos que tradicionalmente han quedado bastante desligados de la interpretación del entorno (la historia, la estética, la dinámica de los cambios, la economía, la plástica) junto con los protagonistas habituales (relacionados con las ciencias naturales y en menor medida sociales)” (Otero, 2000, p. 47). Por tanto, realizar un trabajo artístico de forma contextualizada sobre el paisaje requiere de una mirada interdisciplinar, algo esencial en la educación del siglo XXI (Morin, 2000).

El arte como arte contextual

Las formas y estilos artísticos prescritos en el currículo escolar son muy numerosos. La posibilidad de trabajar entre tanta variedad permite adaptar el trabajo de los alumnos a las necesidades de un proyecto educativo concreto. En este sentido, el arte contextual se erige como una modalidad muy adecuada para conectar los saberes escolares con el exterior a través de un proyecto sobre el paisaje.

Uno de los primeros artistas que utilizó el término arte contextual fue Jan Swidzinski. El artista polaco, en un manifiesto de 1976, señalaba que “el arte contextual se opone a aquello que excluye al arte de la realidad en tanto que objeto autónomo de contemplación estética” (Swidzinski, 1997, p. 46). Así, proponía tratar el arte como una de las formas de la actividad cultural humana y no como un dominio autónomo con reglas propias.

Según Blanc-Maximin y Barthes (2017), esta concepción del arte implica un cambio de mentalidad esencial. El arte contextual dirige a los artistas hacia creaciones multiformes, hacia la ruptura con la tradición de la producción y de la recepción, lo que lleva a interesarse por los lugares y las técnicas de ejecución: la noción de contexto exige que el arte sea vivido y compartido. En la misma línea, Ardenne (2006) afirma que el arte contextual se entiende como un conjunto de formas de expresión artística que difieren de la obra de arte en sentido tradicional: arte de intervención y comprometido de carácter activista, *happenings*, *street art performance*, *net art*, creaciones en red, arte paisajístico en situación... Aunque de naturaleza distinta, todas estas manifestaciones encuentran una coherencia de conjunto, asentada en un principio fundacional: la realidad.

El arte contextual pasa necesariamente por una modificación del espacio en el cual se genera. Una muestra de ello serían muchos de los trabajos de Christo y Jean-Claude, como su *Valley Curtain* de 1972 –en el que una cortina de nylon naranja de 350 metros de largo atraviesa un valle en el estado de Colorado– o su conocido embalaje del Reichstag en 1995. También el artista francés Daniel Buren, explora esta modificación del contexto mediante la obra de arte. Si bien, en su caso, la obra es permanente, como *Les deux plateaux* –un conjunto de columnas erigidas en la plaza del Paris Royal de París desde 1986. Entre los artistas que han explorado la modificación del entorno también podemos destacar a Gordon Matta-Clark –con la obra *Conical intersect* (1975)– o Michel Semeniako –con *Dieux de la nuit*, de 1995– entre otros.

Como señala Ardenne (2006), el arte contextual representa más un paradigma artístico que un estilo o escuela concretos, por lo que nociones como *Land art* o Arte ambiental pueden incluirse en este. La implicación del contexto en el arte significa, según Crickmay (2003), sacar la práctica artística del estudio para acercarla a la vida diaria. Por tanto, el arte contextual es un tipo de expresión que solo tiene sentido (o incluso solo puede llegar a existir) dentro del entorno en el cual se desarrolla. Este entorno puede ser natural o urbano, sin embargo, el impacto sobre los espacios urbanos puede ser mayor dada la mayor audiencia que puede alcanzar la obra artística (Ardenne, 2006). Además, Palacios (2006) alude a las enormes posibilidades estéticas y sensoriales del paisaje

urbano.

La presencia del arte en el espacio público posibilita el descubrimiento –o el redescubrimiento– del territorio urbano por la ciudadanía. No obstante, el arte contextual no se trata de una escultura en una rotonda, es un arte que lleva a la reflexión y al cambio. Al igual que la pedagogía crítica, el arte contextual busca intervenir el contexto para cambiarlo. Para Jimenez (2005), a pesar de las diferentes crisis por las que ha pasado, el arte contemporáneo sigue siendo una forma de pensar el mundo, de cambiar la realidad tangible, ya sea esta social, política, religiosa o ideológica. En el caso concreto del arte contextual, la reivindicación es algo consustancial al mismo (Ardenne, 2006), por lo que se puede llegar a entender como praxis social (Swidzinski, 1997).

Como muestra el trabajo de Blanc-Maximin y Barthes (2017), el desarrollo de un proyecto de educación ambiental a través de la creación de arte contextual permite una mirada socio-ecológico del paisaje. Además, realizar una intervención de arte contextual bajo el paradigma de la pedagogía crítica en educación secundaria tiene una doble capacidad transformadora de la realidad: la ofrecida por el arte contextual y aquella del paradigma crítico en educación. En este sentido, como afirma el artista francés Daniel Buren (2005), la intervención contextual *in situ* es la única que puede permitirse adaptarse inteligentemente a las necesidades de cada lugar, pudiendo dialogar directamente con el pasado, la memoria y la historia de este y permitiendo, incluso, la transformación del propio espacio.

Música contemporánea en contexto

El trabajo artístico sobre el paisaje puede concretarse a través de diferentes disciplinas. El arte contextual se ha valido en numerosas ocasiones del sonido como elemento esencial para pensar el entorno y generar acciones para cambiarlo: “atentar contra la política tradicional de la visión que el sistema del arte instaura, sin sorpresa, es también para el artista explorar otras vías sensoriales, preludio a una investigación inédita de lo sensible” (Ardenne, 2006, p. 23). De ahí la necesidad de explorar el paisaje no solo de forma visual sino también sonora.

Para Schafer (2003), la historia de la música culta ha sido la historia del confinamiento de la música en espacios cerrados (el monasterio, la catedral, la sala de conciertos, el estudio de

grabación...) por lo que, en occidente, se ha aniquilado la relación entre música y contexto, entre música y ruido. Inspirado por el movimiento futurista italiano, el interés por el ruido y por los sonidos que escuchamos en nuestro día a día fue ganando fuerza frente a la idea de la música como arte aislado: “cada día estoy menos interesado en la música –afirmaba el compositor americano John Cage– creo que los sonidos ambientales y los ruidos son más estéticamente útiles que los sonidos producidos por las diferentes culturas musicales del mundo” (1967, p. 9).

Situar el ruido en el centro del debate estético se tradujo en la creación del concepto de paisaje sonoro. Como señala Botella (2020), este término fue acuñado por el compositor Murray Schafer en 1933 y se refiere a todo aquello que, dentro del medio ambiente sonoro, puede percibirse como una unidad estética. Esta idea se amplió posteriormente hasta identificarse con composiciones visuales acompañadas de sonido o con la percepción de los sonidos propios de un determinado paisaje natural como obra musical (Botella y Hurtado, 2016).

Al igual que el arte contextual, la obra de Murray Schafer utilizó frecuentemente el contexto natural para crear composiciones en las que la música solo tiene sentido en el lugar para el que han sido creadas. Por ejemplo, la obra *Music for Wilderness Lake* (1979) fue concebida para que doce trombonistas la interpretaran alrededor de un pequeño lago. La influencia de la obra de Cage y Schafer se extendió a las artes plásticas y visuales, dando como resultado nuevas formas de expresión, como la escultura sonora. Este tipo de manifestaciones tratan de volver a “la unidad original de creación” (Bosseur, 1998), eliminando las barreras técnicas que existen entre las diferentes artes para crear un producto interdisciplinar.

Las instalaciones sonoras de Max Neuhaus son una buena muestra de ello, ya que se entienden como una forma de arte medioambiental en el que el sonido interactúa con un espacio físico concreto. Su obra *Times Square* (1977-1992; 2002-presente) marcó un hito en la creación sonora contemporánea. La obra es una escultura sonora que surge del suelo en la famosa plaza neoyorquina. En general, el trabajo de Neuhaus desarrolla la idea de la espacialización del sonido, la cual se basa en la contraposición sonido-espacio, en lugar de la tradicional sonido-tiempo (Neuhaus, 1974). Otros artistas que han desarrollado la idea de

la escultura sonora en contexto han sido Niko-la Bašić (*Órgano de mar*, 2005), Erik Samakh (*Les joueurs de flûte*, 2005) o Manuel Rocha (*Mecanismos de absolución de deshechos*, 1997), por poner solo algunos ejemplos.

Todas las manifestaciones citadas anteriormente pueden englobarse dentro del concepto de arte sonoro. Como señala Molina (2008), existen dos líneas principales de trabajo en este ámbito artístico. La primera, se desarrolla mediante la idea de la escultura sonora, en la que se plantea un diálogo forma-sonido, a través del objeto y de la ausencia del intérprete. La segunda, toma se basa en la instalación sonora como medio para interrelacionar sonido-espacio-tiempo-oyente, lo cual conlleva una valorización del contexto donde se recrea la obra. Es esta última la que se plantea en el proyecto referido en este texto.

Por último, si el arte contextual es un arte de reivindicación y denuncia —como se ha señalado anteriormente— el arte sonoro en contexto también lo es. En este sentido, se puede hablar de una ecología sonora (Boivin, 2003), insistiendo en la urgencia de preservar el equilibrio sonoro de los diferentes ecosistemas en los que vivimos, especialmente los que se desarrollan en medios urbanos e industriales (Schafer, 1979).

BELLEZA DEGRADADA: EL PAISAJE EN EL DISTRITO MARÍTIMO DE VALENCIA¹

Como afirman Blanc-Maximin y Barthes (2017), el artista y la obra de arte pueden participar en la evolución del territorio. Dado que el arte contextual se genera a partir de problemáticas locales y globales con el fin de desarrollar en el público una mirada crítica sobre el contexto, este puede constituir una herramienta muy poderosa en la educación ambiental de nuestros jóvenes (Girault y Barthes, 2016). En este sentido, el proyecto que se presenta persiguió la toma de conciencia de la realidad paisajística en alumnos de 3º de Educación Secundaria Obligatoria a través de la creación de arte en contexto. Los alumnos de las asignaturas de música y de artes plásticas y visuales trabajaron durante cinco meses en torno a la degradación del contexto próximo del instituto, el barrio marítimo de Valencia.

Dividido en tres fases, el proyecto persiguió sacar el trabajo de los alumnos al exterior y visibilizar una problemática que afectaba a todo el barrio. En la primera fase, los grupos participantes realizaron visitas al distrito marítimo y estudiaron *in situ* la historia y fisonomía del lugar. En la segunda fase, se elaboraron los productos artísticos en los que se reflexionaba sobre la degradación del paisaje de esta zona de la ciudad. En la tercera fase, se expusieron públicamente estos productos para que tuvieran un impacto sobre los vecinos del barrio.

El contexto

¡A mí vais a decirme
a qué suenan las escolleras
pulsadas por las olas;
qué es lo que canta el cielo
tras su concertación de transparencias;
qué aromas llevan las embarcaciones
a donde no florece el limonero!
¡A mí vais a decírmelo!
¡A mí vais a decirme
que no es la luz que emana de los cuerpos
el origen del mediodía!
Y aquellos nombres —Carolina,
Azucena, Jacinta—,
¡a mí vais a decirme
si fueron nombres de mujeres, barcas,
flores! ¡Como si yo no lo supiera,
como si hubiese yo olvidado
qué, quiénes fueron esas sombras
que daban vida a estos espacios mágicos!
¡A mí vais a decírmelo!
José Hierro (1991)

¹ Los resultados del proyecto pueden verse en la página web del mismo: <https://bellezadegradada.wixsite.com/2020>

La Valencia que describe José Hierro en su poema es una ciudad onírica, llena de aromas, sonidos y paisajes de otra época, cuando –como también se intuye en los cuadros de Sorolla– el puerto y los barrios marítimos bullían con sonidos naturales. Sin embargo, la industrialización del puerto y su posterior desindustrialización –a partir de la década de 1980 (Velasco y Plaza, 2003)– hizo que todas esas imágenes se diluyeran en paisajes de grúas, camiones, cruceros y naves abandonadas. A este paisaje se sumó durante unos años el circuito de Fórmula 1. Tras la cancelación de las carreras, el circuito abandonado ha venido a reforzar la degradación del distrito marítimo de la ciudad.

El contexto físico del presente proyecto puede definirse como un espacio en continuo cambio en el que el paisaje se ha ido degradando cada vez más. En este sentido: “el arte contextual –señala Swidzinski– opera en un mundo que no es un campo de axiomas formalizados, sino de reglas constantemente desactualizadas que buscan fijar una realidad que cambia” (1997, p. 48). La relación de las palabras del artista polaco con nuestro objeto de estudio es evidente. El paisaje posindustrial refleja a la perfección esta idea de cambio, un movimiento que el arte contextual intenta captar y analizar, para posibilitar el cambio.



Figura 1. Antigua estación del Grau- Distrito marítimo de Valencia. Fotografía de los autores.

Aunque a primera vista estos paisajes degradados nos puedan parecer feos, lo cierto es que el arte puede hacer de ellos algo bello. Así, el título de nuestro proyecto tiene una doble interpretación: por un lado, alude a aquella belleza de la que habla José Hierro en su poema y que se ha degradado con el paso del tiempo. Por otro lado, alude a esos elementos que degradan el paisaje (vías de tren, grafitis,

escombros, etc.), y que, sin embargo, pueden resultar bellos a través de una mirada artística.



Figura 2. Cementerio del Grau y valla del antiguo circuito de Fórmula 1. Fotografía de los autores.

El concepto: la belleza de la degradación

“¿De dónde sabes tú Sócrates,
qué cosas son bellas y qué otras son feas?”

(Platón, *Hipatias Mayor*; cit. en Eco, 2015, p. 33)

La pedagogía crítica convierte al docente en un intelectual público que genere en los alumnos la capacidad de pensar por sí mismos (Giroux, 2011). Si planteamos esta pedagogía desde el arte, la utilización de conceptos teóricos sólidos como base para la creación resulta imprescindible. Es decir, la capacidad de análisis que se intenta generar en los alumnos debe partir de un arte teóricamente fundamentado. En este sentido, el proyecto aquí descrito se desarrolla alrededor de una idea artísticamente compleja: la belleza de la degradación.

Como afirma Gardner (2011), la idea de la belleza en el arte cambió radicalmente con la llegada del siglo XX y la ambigüedad actual del término hace que algunos observadores lo eludan por completo en su discurso, mientras que otros lo utilicen en sentidos muy distintos de los que tenía en el pasado. Una de las formas de entender la belleza actualmente pasa por observar lo bello y lo feo, no como una dicotomía –como dos regímenes contradictorios propios de la forma de las cosas o de los seres– sino como dos elementos complementarios de nuestra sensibilidad (Mondzain, 2017).

La contemplación de una obra artística en apariencia fea puede conducirnos a la belleza estética. Así, Goodman (1976, cit. en Gardner, 2011) establece tres síntomas que anteceden a la experiencia de la belleza. El primero de estos síntomas es el interés. Los espectadores deben sentir un interés por la obra que se presenta ante sus ojos. Mientras que para algunas personas una obra artística puede ser horrible, para otras la misma obra resulta sobrecogedora; en ambos casos se suscita el interés del espectador. El segundo rasgo que precede a la experiencia de belleza es la “memorabilidad de la forma”, es decir, la obra debe perdurar en el recuerdo de quien la observa una vez ya no se encuentre ante ella. Finalmente, para que exista una experiencia de belleza artística, debe existir un impulso, una inclinación de volver a presenciar el objeto. Esta última inclinación puede surgir, sin embargo, de diferentes fuentes: que la experiencia resulta grata, de la curiosidad por conocer mejor la obra, por el sobrecogimiento que le ha producido, etc.

Uno de los movimientos que más influyó en el desarrollo de esta idea fue el expresionismo alemán, en el que la fealdad se asociaba además a una denuncia social (Eco, 2015). La capacidad de impactar y remover conciencias, de eliminar las barreras entre lo bello y lo feo y cuya función ontológica consiste en cerrar el abismo abierto entre lo ideal y lo real (Gadamer, 1991, p. 24) ha perdido fuerza en las últimas décadas. Como explica Han, la estética del siglo XXI se aleja de aquella de Courbet en su conocido cuadro *El origen del mundo*:

“Lo pulido, pulcro, liso e impecable es la seña de identidad de la época actual [...] ¿por qué lo pulido nos resulta hoy hermoso? Más allá de su efecto estético, refleja un imperativo social general: encarna la actual sociedad positiva. Lo pulido e impecable no daña. Tampoco ofrece ninguna resistencia. Sonsaca los “me gusta” [...] Toda negatividad resulta eliminada” (Han, 2019, p. 11).

La idea de pulcritud estética tiene su máximo exponente en Jeff Koons, en cuya obra –según Han (2019)– no hay desastre, ni vulneración, ni nada que interpretar ni que pensar: la negatividad del dolor ahonda en la belleza y esta ha desaparecido en muchas de las obras de arte actuales.

La impecabilidad estética también ha eliminado la idea de la fealdad que oculta belleza. Para Han (2019), la belleza está ligada al ocultamiento: “el objeto es bello en su envoltorio, en su encubrimiento, en su escondrijo” (p. 47). Así, hablar de *belleza transparente* sería un oxímoron. La belleza es velada por naturaleza. En cuanto a la belleza de la degradación, es esta degradación lo que constituye el velo, lo que difumina el objeto de nuestra mirada.

Como afirma Marzo (1989), durante el Romanticismo aparece el simbolismo de la decadencia y la conciencia de pérdida de futuro, en oposición al carácter utópico del pensamiento ilustrado. En el ideario romántico la ruina representa al mismo tiempo la potencialidad destructora de la naturaleza y la fascinación nostálgico por las construcciones humanas. La degradación del paso del tiempo es el velo del que habla Han (2019), un velo que oculta la belleza de la naturaleza o de las construcciones humanas. En este caso, “el velo es más esencial que el objeto velado” (Han, 2019, p. 48).

Para Cauquelin (2001), el amor por el paisaje ya no es un objeto de contemplación, incluso de éxtasis, sino que es objeto de discusiones, de estrategias, de acción. Contemplar un paisaje degradado y realizar un acto de creación artística a partir de él puede conducir a nuestros alumnos adolescentes a la reflexión y al cambio, no solo del paisaje sino también de ellos mismos. Abandonar la estética de lo pulido –omnipresente en las redes sociales que utilizan– y adoptar aquella de la degradación –del óxido, de los escombros, de la ruina...– puede ampliar su sensibilidad artística y su forma de entender el mundo.

Las acciones

El proyecto se desarrolló a lo largo de seis meses y culminó con tres grandes acciones artísticas. Hasta llegar ahí, los alumnos realizaron varios trabajos de campo sobre el entorno próximo del centro (estudio *in situ* de la historia del distrito marítimo, visitas a los espacios más degradados del mismo, realización de fichas de observación, visita al centro cultural las Naves, realización de encuestas a los ciudadanos del barrio, etc.). La tabla 1 muestra la secuenciación de las actividades llevadas a cabo.

Tabla 1. Secuenciación de las actividades durante el proyecto

Fase 1	1. Definición del proyecto: debate con los alumnos sobre las diferentes formas de actuar frente al paisaje próximo y su degradación
(general)	2. Visita al barrio marítimo y al centro cultural las Naves (realización de un cuaderno de campo sobre los problemas ambientales del mismo y entrevistas a los vecinos)
Fase 2	<p>Asignatura de artes plásticas y visuales</p> <p>1. Teoría sobre el arte contextual</p> <p>2. Realización de esculturas en plástico como forma de denuncia medioambiental</p> <p>3. Preparación de la instalación (red de pescadores)</p> <p>4. Montaje de la instalación (12 de marzo de 2020)</p>
(por asignaturas)	<p>Asignatura de música</p> <p>1. Visita al barrio para grabar vídeos cortos del paisaje que servirán como base para la composición musical</p> <p>2. Teoría sobre la música contemporánea</p> <p>3. Composición de fragmentos de música contemporánea que acompañarían a los vídeos tomados por los alumnos (esta fase se acabó mediante video-tutoriales durante el confinamiento)</p>
Fase 3	- Elaboración del documental (mediante video-tutoriales)
(teletrabajo durante el confinamiento)	<p>- Creación de la página web-museo</p> <p>- Difusión (redes sociales, página web del centro y página web del proyecto)</p>

Reconstruir el paisaje sonoro a partir de la imagen

La creación sonora a partir del contexto ha sido explorada por artistas como Murray Schaffer, Pauline Oliveros, Bill Fontana, Max Neuhaus o Luc Ferrari, entre otros. La creación de instalaciones sonoras permite reflexionar en torno al espacio y desarrollar ideas que, de otra forma, no podrían generarse. A partir de este tipo de obra, los alumnos de la asignatura de música implementaron la primera de las acciones del proyecto.

Tras estudiar de forma teórica la música de la primera mitad del siglo XX, los alumnos grabaron vídeos en plano fijo de zonas degradadas del distrito marítimo. Posteriormente, cada uno realizó –mediante el software *Audacity*– una composición de música contemporánea a partir de los elementos visuales de dichos vídeos. La utilización de dos elementos artísticos –imagen y sonido– pretendía influir de forma más profunda el espectador, ya que, en palabras de Bosseur (1998), el sonido puede intervenir “como necesario contrapunto crítico a lo visual” (p. 280). Transformando la imagen en sonido mediante un lenguaje contemporáneo, el resultado debía incidir en la belleza de la degradación de ese entorno: un acorde de piano que simbolizaba una estructura de metal oxidada, un *pizzicato* de violín que representaba un árbol, un *frulatto* de flauta en referencia a un pájaro...

A final del proyecto, se planificó una exposición en el centro cultural Las Naves, el cual se encuentra rodeado por las naves abandonadas y los solares que se tomaron como referencia en las composiciones. En esta exposición los vídeos de los alumnos serían difundidos mediante un proyector, acompañados por el resto de productos generados durante el proyecto. En este sentido, se perseguía la idea de que “la conjunción del sonido y de la imagen [insistiera] en la implicación del espectador, forzando su participación en el espacio real y concreto, en lugar de responder a un espacio imaginado y pensado” (Hellerman y Goddard 1983, cit. en Molina, 2008, p. 237).

A final del proyecto, se planificó una exposición en el centro cultural Las Naves, el cual se encuentra rodeado por las naves abandonadas y los solares que se tomaron como referencia en las composiciones. En esta exposición los vídeos de los alumnos serían difundidos mediante un proyector, acompañados por el resto de productos generados durante el proyecto. En este sentido, se perseguía la idea de que “la conjunción del sonido y de la imagen [insistiera] en la implicación del espectador, forzando su participación en el espacio real y concreto, en lugar de responder a un espacio imaginado y pensado” (Hellerman y Goddard, 1983, cit. en Molina, 2008, p. 237).



Figura 3. Fotograma de unos de los vídeos usados para recrear el paisaje sonoro. Fotografía de los autores.

Instalación efímera y esculturas en plástico

En la fase final del proyecto, los alumnos de dibujo y artes plásticas planificaron una instalación que sería expuesta en uno de los solares más emblemáticos para nosotros del barrio marítimo: el solar del antiguo instituto. La instalación, una vez desmantelada pasaría a formar parte de la exposición planificada a final de curso en el centro cultural Las Naves.

La idea de realizar una instalación efímera viene del propio concepto de arte contextual:

“La obra realizada en medio urbano [...] no se presenta forzosamente como un objeto reconocible, estable, eterno. Al contrario, como intervención efímera, *work in progress*, está sometida al tiempo, tiempo de la ciudad, que sabemos fluctuante y pulsativo más que cualquier otro” (Ardenne, 2006, p. 77).

Por tanto, la instalación sería expuesta durante solo unas horas en el solar. Además, y contraviniendo los cauces administrativos estipulados para cualquier actividad en la vía pública, no se pidió permiso al ayuntamiento para su instalación: “el artista que en medio urbano interviene fuera de los marcos aprobados por la institución, no espera que se le conceda algún lugar público. Se apodera de él” (Ardenne, 2006, p. 55).

La instalación, construida con redes de pescadores y plásticos, suponía una denuncia de la degradación ambiental, no solo en la ciudad,

sino también a nivel marino. Lo omnipresencia del plástico se muestra como un continuo que nace en la ciudad para extenderse hasta el mar y que es especialmente palpable en los espacios degradados que constituyeron la esencia de este proyecto. Además, la idea de la red –suspendida en el aire– hacía referencia a la interconexión de los diferentes espacios del distrito marítimo, entendiendo estos como un todo.



Figura 4. Instalación efímera. Fotografía de los autores.

Durante la sesión del montaje de la instalación efímera se realizó también un concurso de escultura en plástico. Cada equipo de alumnos explicó frente a un jurado el significado de su creación. Las esculturas perseguían la denuncia de la contaminación marina. Después de que cada grupo explicara su creación, esta era expuesta en la valla metálica que delimitaba el recinto y pasaba a formar parte de la instalación efímera.



Figura 5. Escultura en plástico realizada por un alumno y expuesta en la valla de la instalación efímera. Fotografía de los autores

El documental²³

La última acción del proyecto fue la creación de un documental en el que se abordó la historia de la degradación del distrito marítimo y en el que también se mostraban las acciones llevadas a cabo previamente (paisajes sonoros e instalación efímera). Además de ser los alumnos los encargados de realizar el guion y la narración, toda la música que se escucha durante el mismo fue compuesta por ellos.

Ardenne (2006) afirma que el arte contextual también contempla la posibilidad de llevar la obra creada en un contexto concreto a otros lugares, volverse móvil. Según el autor, este acceso del arte a la movilidad se potenció con la llegada de internet, permitiendo a la obra en contexto transgredir las fronteras políticas y geográficas. En este sentido, el valor del documental era principalmente divulgativo, ya que uno de los objetivos del proyecto fue llevar un mensaje crítico sobre el paisaje a los vecinos del distrito marítimo y también al conjunto de la ciudad de Valencia. Así, el documental se concibió para ser mostrado a través de redes sociales y expuesto, a la vez, en la exposición que se celebraría en el centro cultural Las Naves. Con el fin de alcanzar una audiencia institucional, el vídeo también fue enviado al ayuntamiento para su distribución a los centros escolares y las asociaciones que pudieran estar interesadas.

La difusión (en confinamiento)

Para Crickmay (2003), el arte en los espacios públicos tiene una larga historia como arte en conjunción con la arquitectura y con el diseño urbanístico, sin embargo, en las últimas décadas ha surgido una nueva forma más participativa, en la que los artistas intentan involucrar a la ciudadanía en el trabajo y a reflejar el contexto en el cual se desarrolla la obra. En este sentido, el proyecto que se presenta intentó involucrar a la ciudadanía, no solo con el montaje de la instalación efímera, sino también con la exposición planificada en el centro cultural Las Naves, en junio de 2020.

2 Esta obra obtuvo el premio a mejor documental en la quinta edición del Festival Escolar y Universitario de las Artes Audiovisuales Emove 2020.

3 El documental puede verse en una de las secciones de la página web: <https://bellezadegradada.wixsite.com/2020/el-documental>

Desgraciadamente, el COVID-19 irrumpió en medio del proyecto: la instalación efímera se montó tres días antes del confinamiento, las composiciones musicales y el documental fueron acabadas por los alumnos durante el confinamiento mediante vídeo-tutoriales (las imágenes habían sido previamente grabadas) y la exposición hubo de suspenderse. A pesar de las enormes dificultades que encontramos durante estos meses, los profesores tuvieron la determinación de llevar el proyecto hasta el final. Así, en lugar de realizar la exposición física, se optó por realizar una exposición virtual (la página web del proyecto). Esta modalidad museística permitió alcanzar uno de nuestros objetivos principales, a saber, acercar la problemática expuesta a los vecinos del distrito marítimo de Valencia. Lo que comenzó como un problema se convirtió en una de las mayores fortalezas del presente trabajo: su difusión.

El *Net art* puede llevar el arte contextual más allá del sitio donde se genera la obra (Ardenne, 2006). Además, “la intangibilidad del lugar de emisión en la Red engendra una nueva relación con la audiencia” (Bureaud y Magnan, 2001; cit. en Ardenne 2006, p. 116). El hecho de tener planificada una exposición física hizo que no nos preocupáramos en exceso por la difusión digital. Hasta que llegó la pandemia. Como afirma Hernando (2020), el *Net art* se ha revalorizado a partir del confinamiento y este proyecto de educación artística se adaptó a las nuevas circunstancias, lo que indica que el trabajo de los alumnos estuvo vinculado a la realidad.

Por último, hay que señalar que llevar la obra contextual a internet permite no solo un cambio en la percepción de la obra en sí, sino también en la función de la propia red. Para Han (2019), el mundo digital conduce a estar de manera continúa mirándose a sí mismo, ya que la negatividad de lo distinto (a nosotros) se ha eliminado por completo. Así, llevar la exposición a la red permitió sacar a las personas que la contemplaron de ese ensimismamiento digital, haciéndoles reflexionar sobre una realidad que tenían delante, pero ignoraban.

CONCLUSIONES

La conexión de los saberes escolares con la realidad fuera del aula es esencial para desarrollar una mentalidad de aprendizaje para toda la vida. En este sentido, las asignaturas artísticas —educación plástica y visual y música—

tienen el potencial de conectar el currículo escolar con la realidad social a través de un proceso educativamente significativo como es la creación artística. El presente proyecto muestra que el arte puede abordar temáticas como la ecología o la degradación paisajística desde un punto de vista diferente a como se trataría en otras asignaturas, permitiendo así una conexión afectiva, además de curricular, con los alumnos.

El hecho de crear arte en contexto pasa inevitablemente por una pedagogía crítica en la que los alumnos no solo analicen el entorno, sino que también establezcan mecanismos para cambiarlo. Aunque se piense que el trabajo de estos tiene un impacto muy limitado en la sociedad, lo cierto es que pueden crear obras artísticas que ayuden a solucionar problemáticas concretas. En primer lugar, porque su obra tiene una influencia especial sobre su entorno próximo, familia y amigos. En segundo lugar, porque esos mismos alumnos serán quienes dentro de unos años ostenten cargos de poder y recuerden el mensaje que intentaban transmitir con sus acciones artísticas.

La idea, desarrollada por la pedagogía crítica, de contemplar al profesor como intelectual público conlleva generar discursos teóricamente fundamentados. A partir de ahí, hay que trasladar esa capacidad crítica al alumno, lo que implica introducir esos mismos fundamentos teóricos en sus acciones educativas. La conceptualización llevada a cabo en el presente texto ahonda en la necesidad de, no solo pensar los modelos teóricos que se van a utilizar en cada proyecto, sino además exponerlos a la prueba de la pluma, es decir, ver qué solidez tienen los mismos cuando son redactados de forma profusa.

Por último, queremos hacer referencia a las dificultades encontradas a raíz de la llegada de la pandemia y a sus inesperados beneficios. Como se ha explicado anteriormente, el confinamiento impulsó la innovación, generando ideas en las que no hubiéramos reparado en condiciones normales. La transformación digital del proyecto hizo que nos adaptáramos —a la fuerza— a un contexto de difusión del arte que puede tener mayor relevancia en el futuro (lo cual no implica que sea el futuro). Utilizar la red como extensión de la obra de arte en contexto permite llevar su mensaje a más gente y, además, hacer de la propia internet un lugar más crítico, alejado del narcisismo que

promueven las redes sociales en las que nos movemos.

REFERENCIAS:

Aguilar, M. (2010). La educación ambiental a través del collograph: propuesta dirigida a la enseñanza del grabado en la educación secundaria obligatoria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22(1), 49-58.

Alvarado, R. A. (2018). La crisis de la educación musical como consecuencia de la decadencia de la institución educativa. *Revista Educación*, 42(2), 1-15. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.29055>

Ardenne, P. (2006). *Un arte contextual. Creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación*. Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo.

Aróstegui, J. L. (2016). Exploring the global decline of music education. *Arts Education Policy Review*, 117(2), 96-103. <https://doi.org/10.1080/10632913.2015.1007406>

Blanc-Maximin, S. y Barthes, A. (2017). L'art contemporain dans un territoire rural: quelle contribution à l'éducation relative à l'environnement? *Arts et Éducation relative à l'environnement*, 14(1), 1-20.

Boivin, J. (2003). Musique et nature. En J. J. Nattiez (ed.), *Musiques: une encyclopedie por le XXIeme siècle. Vol. 1* (pp. 484-507). Actes-sud/Cité de la musique.

Bosseur, J.-Y. (1998). *Musique et arts plastiques. Interactions au XXe siècle*. Minerve.

Botella, A. M. (2020). El paisaje sonoro como arte sonoro. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 15 (1), 112-125.

<https://doi.org/10.11144/javeriana.ma-vae15-1.epsc>

Botella, A. M. y Hurtado, A. (2016). Innovación docente en el grado de maestro de la Universitat de València: la percepción auditiva y visual del paisaje a través de las TIC. *Revista Opción*, 32(7), 215-230.

Bureau, A. y Magnan, N. (2001). Net art. En M. Ferrer y M. H. Colas-Adler (eds.),

Groupes, mouvements et tendances de l'art contemporain depuis 1945. École nationale supérieure des Beaux-Arts.

Buren, D. (2005). *À force de descendre dans la rue, l'art finira-t-il par y monter? Sens et Tonka.*

Cage, J. (1967). *A Year from Monday: New Lectures and Writings*. Wesleyan University Press.

Cauquelin, A., (2001). Site: paysage du troisième type?, *Techniques et architecture*, 456, 66-69.

Crickmay, Ch. (2003). 'Art and Social Context', its background, inception and development. *Journal of Visual Art Practice*, 2(3), 119-133. <https://doi.org/10.1386/jvap.2.3.119/0>

de Laiglesia, J. (2009). El rizo metódico y el retruécano: archivos vacíos, método necesario. *Arte, Individuo y Sociedad*, 21, 171-188.

Eco, U. (2015). *Historia de la fealdad*. DeBolsillo.

Frayling, Ch. (1993). Research in Art and Design. *Royal College of Art Research Papers*, 1(1).

Gadamer, H.-G. (1991). *La actualidad de lo bello: El arte como juego, símbolo y fiesta*. Paidós.

Gardner, H. (2011). *Verdad, belleza y bondad reformuladas: la enseñanza de las virtudes en el siglo XXI*. Paidós.

Girault, Y. y Barthes, A. (2016). Postures **épistémologiques** et cadres théoriques des principaux courants de l'éducation aux territoires. *Education Relative à l'Environnement: Regards-Recherches-Réflexions*, 13, 25-43. <https://doi.org/10.4000/ere.755>

Giroux, H. A. (1985). Critical pedagogy and the resisting intellectual. *Phenomenology and Pedagogy*, 3(2), 84-97.

Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum International Publishing Group.

Goodman, N. (1976). *Languages of art*. Hackett.

- Han, B-Ch. (2019). *La salvación de lo bello*. Herder.
- Hernando, S. (2020). 'Net art': el arte al que el tiempo dio la razón. *El País*. 22 de junio.
- Hierro, J. (1991). *Agenda*. Editorial de la Universidad Popular José Hierro.
- Jimenez, M. (2005). *La querelle de l'art contemporain*. Gallimard.
- Maestracci, V. (2006). L'éducation artistique à la croisée de la création et des logiques scolaires. *Revue Internationale d'Éducation*, 42(septembre), 21-29. <https://doi.org/10.4000/ries.1109>
- Marzo, J. L. (1989). La ruina o la estética del tiempo. *Revista Universitas*, 2(3), 49-52.
- McPhail, G. (2018). Too Much Noise in the Music Classroom? Towards a Praxis of Conceptualisation. *Philosophy of Music Education Review*, 26(2), 176-198. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.26.2.05>
- Meirieu, Ph. (2005). Lettre à un jeune professeur. ESF **Éditeur**.
- Molina, M. (2008). El arte sonoro. *Itamar. Revista de investigación musical: territorios para el arte*, 1, 213-234.
- Mondzain, M.-J. (2017). Un tas d'ordures assemblées au hasard: le plus bel ordre du monde. *Le visiteur*, 22, 70-76.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future*. Éditions du Seuil.
- Neuhaus, M. (1974). *Program Notes*. York University.
- Otero, I. (2000). Paisaje y educación ambiental. *Observatorio Medioambiental*, 3, 35-50.
- Palacios, T. (2006). Educación artística y ambiental: un estudio del caso británico a través del proyecto "art and the built environment". *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 57-76
- Poe, E. A. (2001). *Cuentos completos*. Alianza Editorial.
- Schafer, R. M. (1979). *Le paysage sonore*. Latès.
- Schafer, R. M. (2003). Musique/non-musique: intersections. En J. J. Nattiez (ed.), *Musiques: une encyclopedie por le XXIeme siècle*. Vol. 1 (pp. 1189-1202). Actes-sud/Cité de la musique.
- Smith, J. (2011). *Critical pedagogy for social justice*. Continuum Books.
- Swidzinski, J. (1997). L'art comme art contextuel (manifeste). *Inter*, 68, 46-50.
- Velasco, R. y Plaza, B. (2003). La industria española en democracia: 1978-2003. *Economía industrial*, 349, 155-180.