

UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA
FACULTAT DE BELLES ARTS DE SANT CARLES



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA



**Pintura mural en el
Parque Colegio Santa Ana**

Técnicas de creatividad aplicadas a un proyecto de trabajo cooperativo

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

Tipología 5.2

**Realización de un proyecto expositivo y/o
de intervención propio de carácter inédito**

La presentación de una posible intervención y/o instalación –no necesariamente
realizable– destinada a un espacio concreto

JOSÉ JAVIER POVES PLUMED

Dirigido por JUAN ANTONIO CANALES HIDALGO

Valencia, septiembre de 2011

A mi familia y al Parque Colegio Santa Ana

0 Índice

1	Introducción	5
1.1	Datos y motivaciones del autor	6
1.2	Relación con el Máster en Producción Artística	10
1.3	Hipótesis de trabajo	13
1.4	Título y definición de conceptos	14
1.5	Objetivos (generales y operativos)	16
2	Desarrollo conceptual. La pintura mural con función educativa	18
3	Referentes conceptuales y plásticos	25
3.1	Arte en búsqueda de utilidad social y educativa	26
	- El muralismo público de la Work Progress Administration (WPA)	26
	- Las pinturas murales comunitarias en Estados Unidos	28
	- Itinerario Muralístico de Vitoria-Gasteiz (IMVG)	30
	- El colectivo Tim Rollins + KOS (Kids of Survival)	32
	- Las experiencias didácticas del Grupo Keks	35
	- El proyecto pedagógico de la Bienal del Mercosur	37
	- Sociedad Internacional para la Educación a través del Arte (INSEA)	39
	- Museo Pedagógico de Arte Infantil (MUPAI)	40
	- Grupo de Investigación UCM: Arte al servicio de la sociedad	41
3.2	Influencias visuales y procesuales	44
	- Abstracción geométrica. De Stijl	44
	- Abstracción expresionista. Vasily Kandinsky	46
	- Arte concreto. Theo van Doesburg	47
	- Op art. Victor Vasarely	48
	- Conceptualismo y minimalismo. Sol LeWitt	51
	- Arte callejero. Keith Haring	55
	- Stencils. Blek le Rat	60
	- Trabajo colectivo en barrios desfavorecidos. Mônica Nador	60

4	Metodología y realización práctica	67
4.1	El Parque Colegio Santa Ana	70
4.1.1	Ubicación y características del muro	72
4.2	Utilización de técnicas de creatividad	74
4.2.1	Brainstorming	76
4.2.2	Sinéctica	79
4.3	División reticular del muro	83
4.4	Adaptación de la metáfora visual a la retícula	84
4.5	Paleta de colores	86
4.6	Simulación	88
4.7	Realización de las plantillas	89
4.7.1	El estarcido	90
4.7.2	Sesión introductoria	92
4.7.3	Primeros ensayos	93
4.7.4	Diseños definitivos	94
4.8	Realización del mural	96
4.8.1	Fondo	96
4.8.2	Marcado de espacios para las plantillas	98
4.8.3	Reserva, estarcido y secado	99
4.8.4	Acabado final	102
5	Materiales	105
6	Presupuesto	111
7	Conclusiones	112
8	Bibliografía	114

1 Introducción

El presente trabajo pretende involucrar a parte del alumnado del Parque Colegio Santa Ana de Valencia en el proceso de concepción y realización de una pintura mural en su entrada principal, con la intención de personalizar el espacio y vincularlo afectivamente a la comunidad que lo habita.

Defendiendo la condición de artista mediador, el profesor de educación artística de los alumnos participantes en la intervención ejerce de intermediario entre la obra y sus creadores potenciales, otorgando así una gran importancia al proceso y la metodología empleada.

Cada alumno diseña, al menos, dos plantillas en formato DIN-A4 con símbolos gráficos que representen aspectos positivos a destacar de su experiencia en el colegio. Ellos mismos pintan, mediante estarcido, los motivos diseñados sobre la pared. Este pequeño gesto individual, sumado al de cientos de alumnos, se traduce en la composición final del mural, decidida entre todos previamente.

A partir de estas premisas básicas, se potencia el trabajo cooperativo utilizando técnicas de creatividad para escoger tanto el motivo general del mural, relacionado con el colegio, como los motivos particulares que los niños realizan a nivel individual en sus plantillas.

En última instancia, este proyecto pretende situarse en relación con un arte con finalidad social y educativa, para lo cual aportamos una breve investigación sobre referentes que trabajan en estos ámbitos.

1.1 Datos y motivaciones del autor

José Javier Poves Plumed (Valencia, 1978).

Licenciado en Bellas Artes por la Facultad de Bellas Artes de San Carlos, Universidad Politécnica de Valencia.

Beca Leonardo Da Vinci en la empresa de diseño web Alloi Ltd., situada en Southport (Reino Unido).

Ingeniero Técnico en Diseño Industrial por la Escuela Técnica Superior de Ingeniería del Diseño, Universidad Politécnica de Valencia.

Premio Bancaja de Proyecto Final de Carrera.

2º premio en el 7º **Concurso de Diseño Industrial de la Región de Murcia** y finalista en la 9ª edición del mismo.

Como diseñador industrial y gráfico ha trabajado para empresas de diversos sectores. Las más destacadas son: **FJM Design, Anzadi Mobiliario, Mújica Muebles, Tinto Mobiliario, Suinta, Feria de Muestras de Valencia, Heroncity, Murviedro, Abordo, Logopost** o la **Orden Hospitalaria de San Juan de Dios.**

Certificado de Aptitud Pedagógica por la Universidad Politécnica de Valencia.

Profesor de educación secundaria y bachillerato en el Parque Colegio Santa Ana de Valencia.

Asignaturas:

Educación Plástica y Visual

Taller de Diseño

Dibujo Técnico I y II

El trabajo personal ejercido como profesor de educación artística en el Parque Colegio Santa Ana nos lleva día a día hacia la búsqueda, a través de la docencia, de metodologías diversas que involucren activamente a los alumnos en la ideación y creación de diferentes actividades. Estas propuestas didácticas se intentan relacionar con el entorno más inmediato de los alumnos, su propio colegio, de tal manera que sirvan para dotarlas de funcionalidad.

Podemos citar algunos ejemplos realizados en los últimos cursos, como la elaboración de diseños para el rótulo exterior del aula de Educación Plástica y Visual. A partir de las propuestas entregadas por los alumnos, fueron ellos mismos los que votaron el diseño que finalmente se colocó. Mediante esta sencilla actividad de grupo se logró llegar a una solución consensuada por todos.



Propuestas y diseño definitivo para el rótulo exterior del aula de Educación Plástica

En estas actividades se intenta implicar al alumnado de acuerdo con el nivel de dificultad del proyecto. Así, podemos citar otro ejemplo en el que alumnos de primer curso de bachillerato decidieron los fondos para las distintas actuaciones del certamen cultural de nuestro colegio. Ellos

diseñaron las propuestas, eligieron las definitivas y las realizaron adecuándose a cada actuación musical y de baile.

Familiarizarse con este tipo de trabajos predispone a los alumnos a mejorar las aportaciones que se realizan año tras año, por lo que se trata de una buena forma de aumentar su calidad final así como de rediseñar, si fuera necesario, la propuesta metodológica para su realización.



Realización y puesta en escena de algunos fondos del certamen cultural

Uno de los trabajos más satisfactorios fue realizado durante el tercer trimestre del curso 2009-2010, cuando los 17 alumnos de la asignatura de Taller de Diseño, optativa de 2º de ESO, fueron los encargados de diseñar alternativas para decorar los viejos armarios del aula de Educación Plástica y Visual. Al igual que en los ejemplos anteriores, tras realizar sus propias composiciones, los alumnos votaron qué diseños serían los que finalmente se pintarían sobre los armarios, de tal manera que se hizo una escala de colores donde cada puerta tenía un color y un motivo asociado elegido de entre todos los que se habían dibujado.

Los resultados ofrecidos por este trabajo en grupo fueron muy satisfactorios y, sin duda, fue el precedente principal para valorar las posibilidades que nos podía ofrecer una intervención mural en la entrada principal del colegio, pero con la ambición de implicar a muchos más

alumnos en el proceso y de trabajar sobre una superficie de unas dimensiones notablemente mayores a las de los armarios o los fondos del certamen cultural.

La metodología empleada debía ser bien estudiada para aprovechar las ideas de tantos participantes, de ahí la necesidad de recurrir a técnicas de creatividad para potenciar su aparición y su posterior valoración e idoneidad.

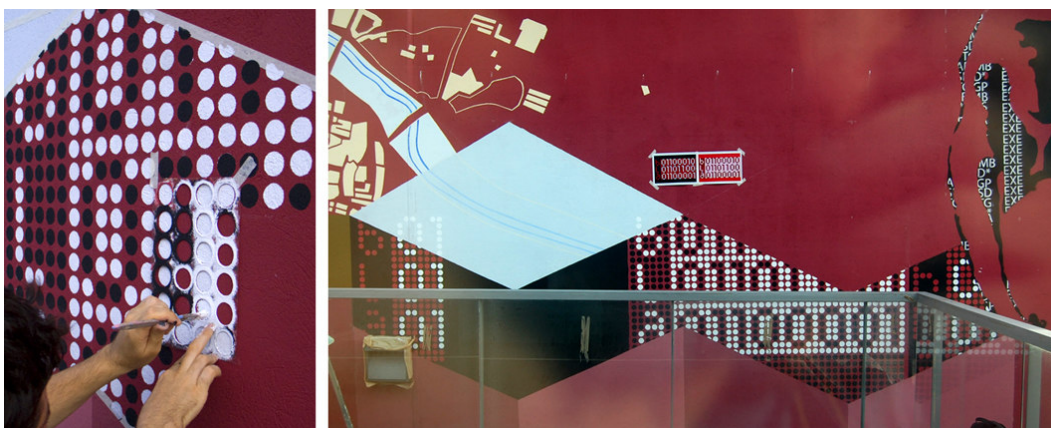


Distintos momentos de la intervención sobre los armarios de la clase

1.2 Relación con el Máster en Producción Artística

La oportunidad de conocer mejor el proceso de trabajo en grupo para la creación de una pintura mural ha sido una de las aportaciones más directas del Máster en Producción Artística a este proyecto en particular.

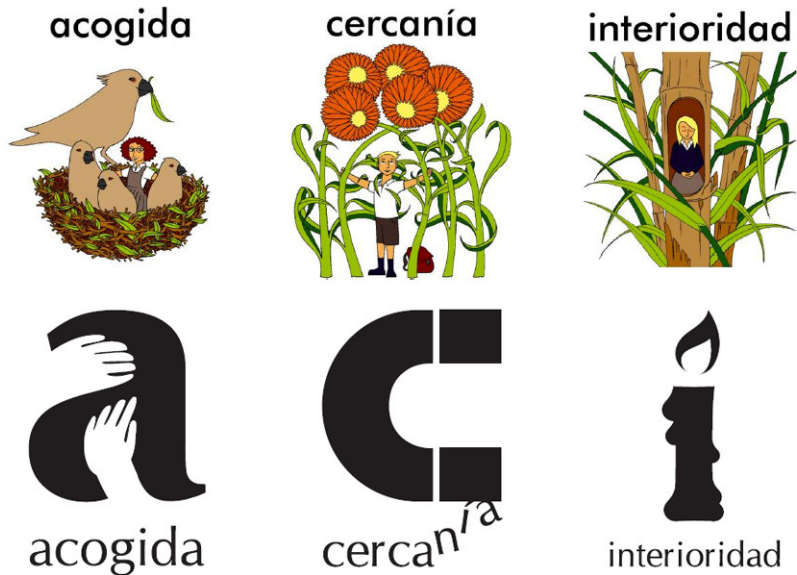
Concretamente, en la asignatura de Contextos del Arte Urbano, impartida por Juan Bautista Peiró y Juan Canales, los alumnos diseñamos aportaciones propias para un mural colectivo situado en el edificio 4P de la Universidad Politécnica de Valencia. En él se encuentran el Departamento de Comunicaciones (DC) y el Departamento de Lingüística Aplicada (DLC), los cuales nos facilitaron un listado de palabras clave para relacionar con ellos los motivos diseñados. Tras trabajar todas las propuestas individuales, los alumnos combinamos el trabajo de cada compañero en varias alternativas globales, a partir de las que se pintó la más adecuada al encargo.



Realización de la aportación individual al mural del edificio 4P de la UPV

Este proyecto también sirvió para conocer mejor la técnica del estarcido y la realización de plantillas que implica este procedimiento pictórico. A este respecto otra de las asignaturas del máster, Diseño y Creación Artística, impartida por Nuria Rodríguez, nos ofreció la oportunidad de adaptar

imágenes sobre algunos valores propios del colegio a otros diseños más adecuados para su uso como plantillas.



Imágenes adaptadas a diseños más acordes para su uso como plantillas

A nivel teórico, las aportaciones de estas asignaturas, así como las de otras como Obra Gráfica y Espacio Público, en la que se analizaron las grafías urbanas y los imaginarios locales representados a lo largo de las calles del centro histórico de Valencia, también han sido de gran valor para conocer mejor las intervenciones sobre el espacio público que nos rodea y con el que nos identificamos, de una u otra forma. En esta última asignatura los profesores responsables, José Manuel Guillén y Dolores Pascual escogieron el Barrio de Velluters para realizar un proyecto colectivo que pretendía, mediante una actuación efímera y desde el lenguaje gráfico, una conexión con el entorno urbano y el medioambiente a través de una reflexión sobre el paisaje.

La técnica elegida para realizar las obras fue el *"frottage"*, ya que no requiere una gran infraestructura y puede cubrir la pretensión de producir imágenes inmediatas, permitiendo plantear una acción en forma de

proyecto colectivo de intervención en un espacio público en el que es posible contar con la participación y colaboración de la gente del barrio.

De hecho, así fue como ocurrió, puesto que se aprovechó la circunstancia del lugar, calle Villena, esquina con la calle Carniceros, donde se encuentra el Colegio de las Escuelas Pías, y también del momento, ya que los niños acababan las clases a esa hora de la tarde. Así, fueron ellos mismos quienes participaron en el frotado del polvo de grafito sobre el papel, registrando sobre éste el empedrado de la calle, un gesto que les permitió percibir de distinto modo su entorno más inmediato.

Mención especial merece también la asignatura Pintura y Comunicación en la que los profesores, Ximo Aldás y Paula de Santiago, nos mostraron una intervención mural realizada por sus alumnos del año anterior en el Colegio San Pedro Pascual. Este trabajo sirvió de influencia para encaminar el presente proyecto hacia una pintura realizada por los propios alumnos del colegio, por lo que le da un valor añadido al resultado final, un vínculo emocional entre los niños y el espacio que habitan.

Por último, otra asignatura de características más teóricas como Metodología de proyectos, cuya docencia fue dirigida por María Zárraga, nos permitió conocer los pasos a seguir en la elaboración de nuestra investigación, así como los aspectos más formales de su materialización, de tal manera que se estableciera un equilibrio adecuado entre el rigor del contenido y su formato final como publicación impresa.

Relacionado con la especialización de Espacio Público ofertada por el máster, este proyecto se enmarca en la tipología 5.2: *Realización de un proyecto expositivo y/o de intervención propio de carácter inédito. Presentación de una posible intervención y/o instalación –no necesariamente realizable– destinada a un espacio concreto.*

1.3 Hipótesis de trabajo

La hipótesis defendida por este proyecto es la idoneidad de la pintura mural como manifestación pictórica para aplicar técnicas de trabajo cooperativo y de estimulación de la creatividad, incluso en escolares de corta edad y con mínimos conocimientos artísticos y técnicos.

La persona encargada de guiar esos grupos de trabajo y de asegurar la correcta aplicación de las técnicas de creatividad, así como de supervisar los logros funcionales de la pintura mural, se revela como un mediador necesario entre la obra final y las personas involucradas en su realización.

Este proceso de trabajo se convierte así en una valiosa herramienta educativa, a partir de la cual se potencian aspectos como la colaboración entre pequeños grupos, la generación de ideas, el conocimiento y la aplicación de las técnicas empleadas, tanto de concepción como de realización, así como la adecuación de la obra final al encargo efectuado.

La particularidad del proyecto, el cual supone la intervención en la pared de la entrada principal al Parque Colegio Santa Ana, intenta dotar de personalidad propia a ese espacio tan significativo para sus habitantes, creando un vínculo entre la obra, el contexto en el que se ubica, los alumnos implicados en su realización y el resto de personas que, de una manera u otra, tienen relación con el colegio o la pueden llegar a tener.

En última instancia, este trabajo defiende la utilidad social y pedagógica del arte y su necesaria aportación a la educación general desde edades tempranas, como campo complementario a la ciencia y las humanidades.

1.4 Título y definición de conceptos

Pintura mural en el Parque Colegio Santa Ana.

Técnicas de creatividad aplicadas a un proyecto de trabajo cooperativo.

El título de nuestro trabajo hace hincapié en el uso de tres conceptos fundamentales: la *pintura mural*, las *técnicas de creatividad* y el *trabajo cooperativo*.

El término de *pintura mural* nos lleva a buscar la etimología del nombre mural, proveniente del genitivo latín *muralis*, el cual significa literalmente relativa o perteneciente al muro. Así, pintura mural sería la obra pictórica ejecutada sobre un muro. Con esta definición reductora hacemos referencia al soporte físico, pero hemos de añadir necesariamente la estrecha relación que la vincula con la arquitectura y el contexto que la rodea, así como la indispensable funcionalidad que le da sentido, ya sea estética, decorativa o publicitaria¹.

En cuanto a las *técnicas de creatividad o del pensamiento creativo*, son propuestas basadas principalmente en el trabajo en grupo que tienen como objetivo alguno o algunos de los cinco objetivos del proceso creativo: dirigir el pensamiento, facilitar los procesos de análisis-síntesis, buscar nuevas relaciones a nivel subconsciente, pasar del subconsciente al nivel consciente y por último, verificar y comprobar el valor de las soluciones².

¹ Canales, Juan A., *Pintura Mural y Publicidad Exterior. De la función estética a la dimensión pública*, Valencia, Tesis Doctoral, Dpto. de Pintura, Universidad Politécnica de Valencia, 2006, pp. 29-33.

² Gómez-Senent, Eliseo, *Introducción al proyecto*, Valencia, Servicio de Publicaciones de la UPV, 1989, p. 152.

En nuestro trabajo, utilizaremos dos de las técnicas de generación de ideas más conocidas y experimentadas, el *Brainstorming* (tormenta mental o torbellino de ideas) y la *sinéctica*, que definiremos y analizaremos con mayor detalle en el apartado dedicado a la metodología y el proceso de trabajo.

Por último, la expresión *trabajo o aprendizaje cooperativo* indica un conjunto de prácticas en las cuales el docente da directrices a un grupo de alumnos sobre cómo trabajar juntos y descansa en la creencia (basada en la investigación) de que el aprendizaje escolar se incrementa cuando los estudiantes, a partir de cualquiera de los procedimientos de aprendizaje, trabajan en situación grupal. Este aprendizaje supera al que realizan solos o en competición con otros³.

³ Fabra, María LI., *Técnicas de grupo para la cooperación*, Barcelona, Ceac, 1999, p.140.

1.5 Objetivos

Generales

- Involucrar a parte del alumnado del Parque Colegio Santa Ana en la concepción y realización de un mural en la entrada principal del centro.
- Potenciar el trabajo cooperativo como parte fundamental de la metodología del proyecto.
- Utilizar técnicas de creatividad para estimular la generación de ideas en grupo.
- Defender la idoneidad de la pintura mural como manifestación pictórica para aplicar técnicas de creatividad y trabajo cooperativo.
- Mostrar al docente como un mediador necesario entre la obra final y las personas implicadas en su creación.
- Personalizar el espacio intervenido con la intención de crear un vínculo emocional entre el colegio y sus múltiples habitantes.
- Reivindicar la utilidad social y educativa del arte.

Operativos

- Usar el *Brainstorming* para generar ideas que sirvan para los diseños de las plantillas.
- Emplear la *sinéctica* para encontrar una metáfora visual del colegio adecuada para nuestra pintura mural.
- Diseñar plantillas con motivos que se refieran al imaginario positivo sobre la experiencia escolar en el Parque Colegio Santa Ana.
- Agrupar a los alumnos en pequeños grupos de trabajo cooperativo.
- Utilizar el estarcido como procedimiento pictórico sencillo a emplear sobre el muro, el uso del cual no precisa grandes conocimientos previos.

2 Desarrollo conceptual.

La pintura mural con función educativa

La pintura mural es la más antigua de las manifestaciones pictóricas, vinculada desde el hombre primitivo a la necesidad, aunque ésta sea interior, de embellecer las paredes de su cueva.

Por esta razón, la pintura mural constituye uno de los casos más claros de interrelación entre arte y funcionalidad. Existen tres tipos de funciones ligadas a este tipo de pintura y las tres coexisten, en mayor o menor medida, en cualquier mural público de dimensiones considerables. Nos referimos a la función estética, la decorativa y la publicitaria⁴.

Desde Egipto, Creta y Pompeya, pasando por la antigua Grecia, la pintura mural fue sinónimo de pintura hasta el pleno Renacimiento, el cual dio pie a la división del saber, a la especialización. Esta fragmentación de la funcionalidad provocó la distinción paulatina entre artes puras y artes decorativas (o aplicadas), entre artes con alguna función (utilitaria) y artes con valor estético (única y exclusivamente).

A finales del siglo XIX y principios del XX, esta división llega a su extremo más radical con la negación por parte de importantes arquitectos como Adolf Loos del papel ornamental de determinadas artes. Sin embargo, también en la misma época surgieron una serie de intentos reintegradores de las diferentes disciplinas artísticas por la práctica totalidad de Europa: Arts & Crafts (Inglaterra), Wiener Werkstätte (Austria), Deutscher Werkbund y Bauhaus (Alemania)...

⁴ Peiró, Juan B., "La pintura mural: Función estética, decorativa y publicitaria" en VV.AA., *Arte y Funcionalidad*, Valencia, Editorial de la UPV, 2002, p. 145.

Este proceso no logró, ni mucho menos, recuperar la situación unitaria que se dio hasta el Renacimiento. La pintura mural ha estado desde entonces entre los límites de la funcionalidad y el arte. Con todo ello, puede decirse que el mural ha sufrido un claro desplazamiento desde su función estética hacia su función decorativa.

En cuanto a la función publicitaria, comentemos que hacer público, difundir, divulgar, son claras acepciones tanto de publicar como de publicitar. Lo publicitario se asocia hoy a lo estrictamente comercial, pero el arte ha sido utilizado para conseguir también otros objetivos extra-artísticos: religiosos, sociales, políticos o económicos, ya fuera como herramienta legitimadora del poder o como reacción en contra. Uno de estos objetivos, el que más nos interesa a nosotros en la pintura mural que nos ocupa, es el didáctico y/o educativo, la razón fundamental para involucrar a un gran número de alumnos en la concepción y realización práctica de este proyecto.

La pintura mural que atañe al presente proyecto pretendía decorar la entrada principal del Parque Colegio Santa Ana. Para ello, los alumnos implicados realizaron plantillas con diseños sobre iconografía escolar (asignaturas, materiales, actividades relacionadas con la vivencia en el colegio...) que se aplicaron uno al lado del otro mediante estarcido creando una trama que, en conjunto, reveló un motivo general decidido entre todos.

Aunque el número de repeticiones de cada diseño no era grande, sí lo fue el acto de colocar y estarcir cada uno de ellos, que se iba sucediendo de igual manera a lo largo y ancho de la superficie, aunque cambiaron aspectos como el color o el símbolo representado.

Este acto repetitivo, buscando un patrón de regularidad que ordene el espacio intervenido, nos vincula con un principio elemental de la

ornamentación: la retícula y el seriado, a modo de greca y trama repetida a partir de motivos planos. En la tradición occidental, esa repetición asociada a una necesidad estructural, se ha vinculado peyorativamente a la gratuidad, a la falta de concepto, al contrario que en oriente, donde el acto repetitivo se identifica con lo espiritual⁵. En nuestro caso, serialidad y repetición no nos llevan tanto hacia la trascendentalidad como a la reiteración que evidencia la construcción ordenada y concreta del objeto.

La idea de sistema y ordenamiento explorada por Gombrich, remitida a la profusión inadvertida de patrones ornamentales que decoran nuestro mundo, funda su cuestionamiento en “ese impulso universal de expandir grandes cantidades de energía para cubrir cosas con motas y volutas, cuadros o dibujos florales”⁶, a lo que el autor, en la línea de Worringer⁷, concluirá que nuestra tendencia a buscar sistemas de orden surge por contraste con la excesiva estimulación de la naturaleza y el entorno que nos circunda.

Así pues, la función decorativa del mural realizado, a partir de una estética basada en la repetición de determinados motivos en una retícula predefinida, podría confundirse con la función principal de nuestra intervención. Sin embargo, pensamos que es la función publicitaria la que define la verdadera razón de nuestro trabajo. Una publicidad de la educación ofrecida en nuestro colegio, a través del trabajo de sus propios alumnos en una pintura mural concebida y realizada por ellos mismos.

⁵ Vargas, Cielo, *Habitar desde la superficie: espacio y gesto decorativo. Un acercamiento a las intervenciones artísticas sobre muro desde el minimalismo a nuestros días*, Valencia, Universidad Politécnica de Valencia, 2010, p. 93.

⁶ Gombrich, Ernst H., *El sentido de orden. Estudio sobre la psicología de las artes decorativas*, Gustavo Gili, Barcelona, 1980, p. 9.

⁷ Worringer, Wilhelm, *Naturaleza y abstracción*, Fondo de Cultura Económica, México, 1975, pp. 30-31.

Esta última reflexión nos hace pensar qué definición de arte puede ser la más adecuada para transmitir a los jóvenes alumnos de un colegio como el nuestro. La siguiente presenta para nosotros dos ventajas:

“El arte, dentro de una sociedad dada, es el conjunto de los trabajos que aspiran a satisfacer las necesidades estéticas de esta sociedad”⁸.

En primer lugar, insiste sobre el carácter de utilidad social del arte⁹; luego, recuerda al artista que su vocación y su actividad tienen un determinado fin. Al hablar, pues, del arte al servicio de la sociedad, se hace necesaria la educación en el lenguaje artístico y, para ello, la figura del artista-profesor o viceversa aparece como intermediario esencial para potenciar la comunicación entre las personas a las que dirige sus conocimientos (alumnado) y las obras artísticas a crear o sobre las que reflexionar.

“El principal objetivo de la enseñanza del arte es que los alumnos lleguen a entender los mundos sociales y culturales en los que viven”¹⁰.

Hablar de educación artística en general y del valor de la misma supone el convencimiento de que, independientemente de la cultura a la que se pertenezca, es determinante en la formación del ser humano poder desarrollar la capacidad de admiración por la belleza y saberse capaz de producirla, a partir de diferentes contenidos estéticos. Las artes poseen la virtud de la implicación afectiva y el aprendizaje participativo, significan el triunfo de la vida de los sentimientos y la imaginación. La virtud de la ciencia, en cambio, consiste en el distanciamiento objetivo y la precisión,

⁸ Soriau, Étienne, “L'esthétique et l'artiste contemporain”, *Leonardo*, vol. 1, núm. 1, 1968, p. 67, citado en, Popper, F., *Arte, acción y participación*, Madrid, Akal, 1989, p. 296.

⁹ Popper, Frank, *Arte, acción y participación*, Madrid, Akal, 1989, p. 296.

¹⁰ Efland, Arthur D., Freedman, K. y Stuhr, P., *La educación en el arte posmoderno*, Barcelona, Paidós, 2003, p. 125.

supone el triunfo del pensamiento racional, mientras que las humanidades poseen la virtud del interés por la acción moral. Cada uno de estos campos de estudios requiere sus propias formas de conocimiento y es esencial para completar la imagen de la realidad¹¹. Por lo tanto, las artes tienen un papel que desempeñar como parte de la educación general.

Como se ha explicado con anterioridad, este trabajo tiene como finalidad la realización de un mural colectivo en la entrada principal del Parque Colegio Santa Ana (Valencia). A través de la planificación y de la posterior realización del proyecto, pretendemos reflexionar sobre la validez del trabajo en grupo en edades tempranas y con la educación artística como vehículo de acción.

“El trabajo en grupo, para mí, es mucho más que una técnica o una serie de técnicas: es una actitud, una manera de entender las relaciones humanas, es un ejercicio constante de creatividad que promueve la invención de sistemas para fomentar la interacción entre las personas y así ayudarlas a ensanchar su campo relacional y a dejar de lado prejuicios y etiquetas en relación con los demás, y que facilita un conocimiento más profundo de gentes con las que, de otro modo, apenas nos relacionaríamos”¹².

Para ayudar a estimular la creatividad del alumnado implicado en el proyecto, se ha optado por emplear una serie de técnicas de generación de ideas que tienen una larga tradición en el campo empresarial y que son de gran utilidad en las actividades que requieren trabajo cooperativo.

Dos tendencias principales se derivan de la teoría pedagógica de la creatividad. La primera es la “propedéutica”, definida por la Bauhaus en su programa de fundación. La otra tendencia se refiere a las

¹¹ Efland, Arthur D., *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*, Barcelona, Paidós, 2002, p. 385.

¹² Fabra, Maria Lluïsa, *Técnicas de grupo para la cooperación*, Barcelona, Ceac, 1999, p. 10.

investigaciones llevadas a cabo en los Estados Unidos y basadas en un conjunto de métodos considerados como estímulos de la creatividad: *Brainstorming*, asociación, acumulación, test de creatividad, métodos semiológicos, etc. A este respecto, el desarrollo de las técnicas de la “dinámica de grupos” (el conjunto de leyes que determinan el comportamiento de un grupo en base a las fuerzas que operan en su interior) se han revelado muy eficaces¹³. Como ya apuntamos anteriormente, las técnicas utilizadas son el *Brainstorming* y la *sinéctica*, uso de analogías o metáforas visuales. Cuando pasemos a la descripción de la metodología y el proceso de trabajo del proyecto, definiremos y detallaremos la utilización de estas estrategias.

Al trabajar en grupo el profesor o la profesora no tienen un papel pasivo: eligen las técnicas, planifican, proporcionan guías y recursos relativos tanto a contenidos como a procesos y siguen, controlan y analizan –junto con el grupo- el desarrollo del trabajo realizado¹⁴. Así, la figura del docente se perfila como un intermediario esencial entre el alumnado, los participantes en la acción artística a desarrollar, y el propio proyecto en sí. Defendemos así la privilegiada posición del profesor como el equivalente al artista que reivindicaba Frank Popper en su publicación *Arte, acción y participación*:

“Tenemos que definir el papel del artista dentro de una situación en la que el arte es creado por todos. Éste puede desempeñar un papel de intermediario o de educador, de animador o de organizador, de técnico o de programador. Renuncia a sus privilegios. No es ya más que un eslabón indispensable de la cadena que lleva al arte democrático”¹⁵.

¹³ Popper, Frank, Op. Cit., p. 199.

¹⁴ Fabra, Maria Lluïsa, Op. Cit., p. 14.

¹⁵ Popper, Frank, Op. Cit., p. 248.

Esta redefinición del artista como mediador aparece como consecuencia de una nueva forma de arte que Popper defiende y en la que es indispensable la intervención directa de los observadores, anteriormente entendidos como sujetos pasivos y de los que ahora se busca su papel activo como potenciales creadores¹⁶. Se trata de que el arte busque otras vías de difusión diferentes a las tradicionales de la hegemonía de las galerías o del individualismo del artista: acciones artísticas en la calle, acciones universitarias, acciones constructivas que aspiren a edificar un nuevo entorno o a modificar el antiguo y, sobre todo, la participación del espectador.

“El arte no es una cosa ni un objeto, sino un acto. Y un acto de comunicación, es decir, un medio de relación entre los hombres”¹⁷.

La transmisión de la educación artística en edades tempranas no es una tarea fácil por la amplitud de su campo; por ello hay que procurar que el arte acompañe todos los contenidos, expresiones, manifestaciones que se den en el colegio, en los distintos espacios y tiempos. Es cierto que deben aprenderse destrezas, técnicas, oficios específicos y concretos que pondrán a los alumnos en contacto con el arte, pero siempre lo artístico tendrá que hacer referencia de manera especial a una experiencia cognitiva, un modo de construir sentido, una forma peculiar de ser del pensamiento¹⁸. La educación artística debe ayudar al alumno a buscar y crear la estética, la belleza. Habilidad del docente será ayudar a sus alumnos a que lleven a cabo su propia creación, a que sean una vez más los protagonistas de su aprendizaje.

¹⁶ Ibídem, p. 246.

¹⁷ Renau, Josep, *Arte contra las élites*, Madrid, Debate, 2002, p. 8.

¹⁸ Del Pozo, Montserrat, *Aprendizaje Inteligente*, Barcelona, Colegio Montserrat, 2009.

3 Referentes conceptuales y plásticos

Este apartado está dividido en dos partes. En la primera de ellas, *Arte en búsqueda de utilidad social y educativa*, los referentes presentados tienen el nexo con nuestro trabajo en la finalidad pedagógica y social a través del arte. Se muestran varios ejemplos de muralismo público comenzando desde el primer tercio del siglo XX hasta nuestros días. Posteriormente, enlazamos con algunos colectivos que investigaron tanto aspectos de integración social (Tim Rollins + KOS) como de didáctica y aprendizaje lúdico (Grupo Keks). Estos colectivos llamaron la atención de exhibiciones de arte a partir de los años setenta, y hoy día tienen en la Bienal del Mercosur un claro exponente que centra sus intereses en proyectos pedagógicos enfocados a los escolares. Acabamos este recorrido con la *Sociedad Internacional para la Educación a través del Arte* (INSEA) y con dos iniciativas de la Universidad Complutense de Madrid, el *Museo Pedagógico de Arte Infantil* (MUPAI) y el grupo de investigación *Arte al servicio de la sociedad*.

En la segunda parte, *Influencias visuales y procesuales*, hemos seguido un orden cronológico para la ordenación de los referentes plásticos y procedimentales según el momento histórico en el que se ubican, relacionándolos con las características de nuestra pintura mural en las que influyen. Así, mostramos estilos que van desde la abstracción geométrica desarrollada por *De Stijl* o posteriormente por el *op art*, hasta aspectos en relación con el planteamiento conceptual de la propuesta artística y su proceso de realización (Sol LeWitt). A continuación, comparamos el estilo directo, icónico y con afán comunicativo de Keith Haring con la iconografía utilizada en nuestra pintura mural. Después relacionamos el uso del estarcido con el *street art* y, para concluir, nos centramos en la figura de Mônica Nador como vínculo entre las dos partes de este apartado, tanto por su búsqueda de una utilidad social para el arte como por su influencia visual y procesual en este trabajo.

3.1 Arte en búsqueda de utilidad social y educativa

El muralismo público tiene sus raíces en Estados Unidos y Latinoamérica, donde se encuentran importantes instituciones con décadas de experiencia en pintura mural comunitaria. El movimiento predecesor a este tipo de producción colectiva surgió durante los años treinta del siglo XX, momento de la Gran Depresión en Estados Unidos, donde los artistas habían estado protegidos por la **WPA, Work Progress Administration** (Administración para el Progreso del Trabajo), un proyecto del Gobierno destinado a sostener las artes y financiar a un gran número de artistas. Empezó en 1933 bajo el mandato del presidente Roosevelt y su doctrina del New Deal (Nuevo Trato)¹⁹ y dio trabajo a más de cinco mil quinientos artistas en todo el territorio de Estados Unidos.

Bajo el manto protector de la WPA los pintores se definían por una pintura realista en dos vertientes principales. Por un lado, una visión nostálgica de la América rural anterior a la industrialización en un momento en que también la industria se había hundido, una imagen romántica del país de los pioneros. Por otro lado, un realismo de carácter social, menos evasivo, más comprometido con la situación contemporánea y muy atento a lo que sucedía en la Unión Soviética, tanto desde el punto de vista político como plástico. Estas obras, fuertemente politizadas, iban destinadas a un público muy amplio, con el que intentaban conectar, al recoger sus aspiraciones, y educarle por medio de la imagen.

La WPA produjo una cantidad importante de imágenes en pintura, cine y, sobre todo, fotografía. Se hicieron documentales y se pintaron cuadros de caballete y numerosos murales subvencionados por el estado y que daban empleo temporal a artistas locales y personas cualificadas en mayor o menor medida para colaborar en su realización.

¹⁹ Traducción literal.



Ralph Stackpole, Bernard Zakheim y asistentes, *Mural en la torre Coit*, San Francisco, 1930 y emblema del programa WPA, respectivamente

Pintores como Ben Shahn, Reginald Marsh, Moses y Raphael Soyer, William Gropper e Isabel Bishop, a menudo denominados “realistas urbanos”, documentaron el coste humano de las tragedias políticas y económicas cotidianas. Sus temas los relacionaban con fotógrafos como Dorothea Lange, Walker Evans y Margaret Bourke-White, caracterizados por la misma combinación de reportaje y comentario social mordaz en su obra, la cual contiene algunas de las imágenes más perdurables de los Estados Unidos de entreguerras²⁰. Para los realistas sociales, la inspiración provenía de la escuela de Ashcan y de la obra de los muralistas mexicanos Diego Rivera, José Clemente Orozco y David Alfaro Siqueiros, quienes pintaron grandes murales en Estados Unidos y ofrecieron un ejemplo de arte figurativo popular con contenido social.

“Es imposible imaginarse una pintura mural sin lenguaje pedagógico-social”²¹.

²⁰ Dempsey, Amy, *Guía enciclopédica del arte moderno. Estilos, escuelas y movimientos*, Barcelona, Blume, 2008, p. 166.

²¹ Siqueiros, David A., *Cómo se Pinta un mural*, Cuernavaca, Taller Siqueiros, 1979, p. 33.

Con una clara influencia de los trabajos murales encargados por la WPA, a partir de los años sesenta se produjo en **Estados Unidos** una radical renovación de la creación a escala urbana, al menos en el plano temático y social, gracias a los proyectos del City Arts Workshop de Nueva York, del Chicago Mural Group y del Public Art Workshop de Chicago, del Graffiti Alternatives Workshop de Filadelfia y de las **pinturas murales comunitarias** de Boston, Los Ángeles y San Francisco²².

El City Arts Workshop de Nueva York puso en pie un programa colectivo en el que el artista se define como el catalizador de una comunidad, el cual debe ayudar en la realización de una obra pública destinada a un barrio determinado. Estas obras públicas son generalmente pinturas murales, pero no se excluyen los mosaicos y la escultura. Son individuos de todas las edades y especialmente adolescentes quienes escogen los temas y las formas y llevan a cabo el trabajo necesario para la ejecución de cada proyecto. El artista les guía utilizando un lenguaje formal “profano” para transmitir a los participantes las técnicas imprescindibles.

El principio director de este programa nació de la convicción de que un talento creador inexplorado está latente en todo individuo que no ha tenido la posibilidad de expresarlo o de perfeccionarlo. Al ofrecer esta posibilidad, el City Arts Workshop proporciona también, gracias a la obra así realizada, la prueba permanente de una creación colectiva. Esta experiencia estética puede tener profundas consecuencias en el plano pedagógico para quienes han participado en ella directamente y para los observadores que experimentan una acción colectiva sobre el entorno.

Hay que destacar que sus esfuerzos se centraron en la abolición del estatuto privilegiado del artista y en la exploración de cierto número de medios capaces de colmar la zanja que separa al profesional del amateur.

²² Popper, Frank, Op. Cit., p. 253.

Como ejemplo de las realizaciones del City Arts Workshop, podríamos citar su primera pintura mural titulada *Anti Drug Abuse*, creada en el Al Smith Recreation Center por un grupo de adolescentes negros interesados por el movimiento “Black Boston Murals”.

El Chicago Mural Group, asociación cooperativa multirracial de artistas muralistas, pintó, desde 1970 a 1977, más de cien pinturas murales. John Weber ocupó en el grupo un destacado papel junto a sus actividades de educador y escritor.

El compromiso de John Weber y su grupo ha de entenderse como un cuestionamiento, a través de la creación plástica, de todos los problemas sociales concretos que se le pueden plantear a una comunidad urbana en el sentido más amplio del término. En sus murales y otras manifestaciones, se hace hincapié no sólo sobre la unidad de acción de una comunidad racial, sino también sobre las cuestiones sociales que afectan a esta comunidad²³.



John Pitman Weber y un grupo de asistentes, *Together we Overcome*, Chicago, 1971.

²³ *Ibíd*em, p. 256.

En un libro publicado en colaboración con Eva y James Cockcroft, *Toward a People's Art (Hacia un arte popular)*²⁴, John Weber realiza su ambición: recorrer la historia del movimiento muralista en los Estados Unidos, con la ayuda y desde la sola perspectiva de los propios muralistas. En él se evocan todos los problemas fundamentales, desde las cuestiones económicas (como la financiación), hasta los problemas estéticos (teoría del arte). Se hace especialmente hincapié sobre el “proceso humano” y la significación social del nuevo arte. La pintura mural es un arte público concebido para un espacio dado que depende de un contexto humano específico. La transformación que provocan va más allá de la habilidad artística de los murales, las verdaderas obras de arte son los cambios que estos proyectos de colaboración inspiran en las comunidades²⁵.

En esta misma línea de muralismo público, en España existe la iniciativa **IMVG “La ciudad pintada”** (Itinerario Muralístico de Vitoria-Gasteiz), una herramienta de expresión pública y comunitaria para Vitoria-Gasteiz²⁶. Este programa está patrocinado y financiado en su totalidad por el Departamento de Educación del Ayuntamiento de Vitoria, dentro de su programa Ciudad Educadora y desarrolla proyectos e intercambios con organizaciones ya comentadas de Estados Unidos, como el Chicago Public Art Group (CPAG), el Mural Arts Program Philadelphia (MAP) o el Social and Public Art Resource Center (SPARC) en Los Ángeles.

²⁴ Cockcroft, Eva S., Cockcroft, J. y Weber, J. P., *Toward a People's Art: The Contemporary Mural Movement*, Albuquerque, University of New Mexico Press, 1977, citado en Popper, Frank, *Arte, acción y participación*, Madrid, Akal, 1989, p. 256.

²⁵ Greaney, Maura E., *The Power of the Urban Canvas. Paint, Politics and Mural Arts Policy*, disponible en: http://www.mccormack.umb.edu/centers/nejpp/articles/18_1/5_maura.pdf (citado en 5 de julio de 2011).

²⁶ IMVG “La ciudad pintada” (Itinerario Muralístico de Vitoria-Gasteiz), disponible en: <http://www.muralismopublico.com/> (citado en 29 de agosto de 2011).

A través de esta herramienta cultural y artística, pretenden facilitar la cohesión social ciudadana y fomentar su participación mediante la producción de obras de arte públicas con la implicación de artistas profesionales y la sociedad en general. Con una estructura altamente colaboradora se han creado murales sobre fachadas del Casco Medieval de Vitoria-Gasteiz, generando una galería de arte "a ras de suelo", donde proceso y producto cobran igual valor. IMVG impulsa a creadores y artistas a implicarse en su entorno y a vecinos e interesados en participar activamente en creaciones que mejoran y embellecen su propio barrio.

Los talleres de muralismo del IMVG duran 6 semanas repartidas en 2 fases. Las primeras dos semanas los artistas se reúnen con todos los participantes en varias sesiones. En esta fase se hacen tormentas de ideas, se discute y se propone, se dibuja y se compone. Al final de las 2 semanas el grupo crea un boceto a escala de lo que será el mural.

Los artistas directores, asistentes y "*brigadas de la brotxa*" trabajan 8 horas diarias para trasladar el boceto a la pared. Los voluntarios participan cada uno el tiempo que puede durante el período laboral. Se trata de crear un horario flexible para que todos los que quieran tengan la oportunidad de participar con un mínimo de compromiso. Al final del taller se hace una inauguración: una fiesta pública de ciudad y de barrio.



Verónica y Christina Werckmeister, *Al Hilo del Tiempo*, fachada original y mural realizado durante el primer taller exterior del IMVG, Vitoria-Gasteiz, 2007

Así mismo, IMVG imparte talleres de muralismo en centros escolares en los que se consigue embellecer el entorno (algunos muy afectados por graffiti no artístico) y a la vez implicar a los niños, padres, profesores, etc. en la actividad a nivel de diseño y producción. Los talleres se imparten en inglés por artistas nativos, en un ambiente lúdico y educativo de colaboración y creación.

A través de sus actividades, IMVG apuesta por el muralismo como una herramienta de aprendizaje para niños y niñas de todas las edades; es una propuesta constructiva y común para todas las personas del centro, una forma de practicar el idioma extranjero fuera del aula y una oportunidad para expresar temas, verdades e ilusiones particulares al centro.

Volvemos a Estados Unidos para referirnos a un colectivo activista que trabajó básicamente con jóvenes desfavorecidos en varios proyectos artísticos. Más que ninguna otra tendencia, el arte activista fue fruto de agrupaciones (entre ellos Group Material, **Tim Rollins + KOS**, Guerrilla Girls o General Idea) que encontraban su primera manifestación de censura al sistema del arte en la pérdida de la individualidad o en el anonimato de sus componentes.

Uno de los componentes de Group Material, Tim Rollins (1955) se separó del colectivo y constituyó el autodenominado KOS (Kids of Survival, Chicos de supervivencia) que practicó un activismo social prioritariamente implicado en cuestiones educativas²⁷. Después de cursar estudios en la School of Visual Arts de Nueva York junto a Joseph Kosuth y haber colaborado desde finales de los sesenta en colectivos de artistas políticamente comprometidos, como el Artists' Meeting for Cultural Change y Group Material, en 1982 Tim Rollins fundó el Art and Knowledge Workshop (Taller de arte y de conocimiento). En él participaron algunos

²⁷ Guasch, Anna M., *El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural*, Madrid, Alianza Editorial, 2001, p. 493.

alumnos discapacitados (oficialmente “inútiles para el aprendizaje”) o analfabetos, la mayoría de ellos hispanos, de una escuela pública del South Bronx, en la que T. Rollins daba clases de arte. Aunque Rollins no pretendió convertir a estos muchachos en artistas, sino en ciudadanos responsables de su propia cultura, su afán pedagógico y de trabajar en comunidad –afán en ocasiones no comprendido e incluso censurado- le llevó a compartir experiencias artísticas con ellos y a realizar colectivamente obras, la autoría de las cuales fue desde entonces de “Tim Rollins and the Kids of Survival”.



El colectivo Tim Rollins + KOS y una muestra de su trabajo *Invisible Man*, 1999

Con la influencia del conceptualismo de J. Kosuth y del debate pedagógico-político de J. Beuys, el colectivo Tim Rollins + KOS trabajó en una pintura de grandes dimensiones en la que, aparte puntuales citas a P. Guston y L. Golub, está muy presente el arte de los graffitistas y las constantes alusiones a la historia (“*el hecho de trabajar con pintura es un medio más directo y permite trabajar sobre la historia reflejada en imágenes*”, afirmaba T. Rollins) y a la literatura²⁸. Ello queda patente en las series que aluden directamente a obras literarias: *Scarlet Letter*, de Nathaniel Hawthorne; *Animal Farm*, de George Orwell, o *Amerika*, de

²⁸ Rollins, Tim, “Tim Rollins + KOS”, Parkett, 20, 1989, pp. 36-38, en Guasch, Anna M., *El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural*, Madrid, Alianza Editorial, 2001, p. 494.

Franz Kafka. En la expresión de este contenido literario, los trazos gestuales fueron cediendo ante una estética más fría y ante imágenes de marca o logotipos del colectivo, como los cuernos dorados (gold horns) que aparecen en la serie *Amerika*.



Tim Rollins + KOS: trabajos de las series *Scarlet Letter* y *Amerika*, respectivamente

La mayoría de los muchachos que colaboraban con Tim Rollins no sabían leer, por lo que éste les leía los libros creándoles en la mente las imágenes de lo narrado: *“Muchos de mis chicos –comenta Rollins- tenían problemas de aprendizaje y percibían los libros como objetos inútiles, el enemigo, cosas que los hacían sentir estúpidos e inferiores. Por ello decidí leer en voz alta los libros considerados demasiado difíciles para los chicos dejándoles dibujar lo que les pasaba por la cabeza, no ilustrando en ningún momento el texto, sino relatando su significado en la vida cotidiana”*²⁹. Tim Rollins nunca ha querido que su trabajo sea confundido ni con una terapia ni con un acto de beneficencia: *“No queremos pintarnos a nosotros mismos y a nuestras comunidades. Queremos descubrir algo nuevo de nuestro mundo. Ello hace que los chicos sientan que son capaces de hacer algo, que pueden hacer cosas útiles y agradables”*³⁰.

²⁹ *Ibíd*em, p. 494.

³⁰ Gablik, S., “Making Art As If The World Mattered. Models of Partnership”, en *The Rechantment of Art*, Nueva York, Thames and Hudson, 1991, p. 108.

En Europa, y desplazándonos hacia investigaciones más orientadas a la didáctica infantil, quisiéramos detenernos en las aportaciones del **Grupo Keks**, arte/didáctica/cibernética/sociología, formado por profesores y estudiantes, operante hacia 1970 en Nuremberg y Munich, el cual destacó por sus experiencias orientadas al instinto lúdico del hombre, en especial de los niños³¹. En la bienal veneciana de este mismo año causó gran interés su “espacio activo para la acción didáctica”, donde la relación arte-público no pretendía tanto intensificarse como integrarse en un proceso de modificación regulado por la acción: análisis de la eficacia del arte sobre el público, activación de los niños a través de la acción, destrucción del comportamiento consumista y, por último, documentar toda actividad a través de la imagen y de la palabra, teniendo como finalidad la reflexión crítica. Esto tiende a una reestructuración de la relación arte-didáctica y la acción crea en la conciencia estructuras nuevas determinadas por las exigencias de cada uno.

En estas experiencias el espacio es un lugar donde el niño puede obrar libremente con los materiales puestos a su disposición: simples –colores, formas elementales, materias sintéticas, nylon, tela, madera, hierro, etc.- y más complejos –ciclostil, monitor, proyectores, etc.-. El material es variado, pero siempre es “pobre” y el niño puede hacer con él lo que le apetezca. El espacio no se limitaba a la sala, sino que se prolongaba a cualquier lugar en donde pudieran realizarse acciones: plaza, calle, ambientes naturales, etc. la insistencia en la dimensión activa tiende, como en otras experiencias artísticas, a superar la tradicional escisión creación-recepción, estimulando la potencialidad formativo-artística de toda persona. Se trata de crear situaciones de estímulos a través de una sistematización del material y de posibles acciones sobre las cosas. Son decisivas la acción y posición respecto a sus compañeros y la exigencia de participación. Ambas remiten a relaciones lúdico-creativas, instauradas

³¹ Marchán Fiz, Simón, *Del arte objetual al arte de concepto*, Madrid, Akal, 1997, p. 189.

entre el niño y el material. En la *documenta* de Kassel de 1972, toda una sección estaba dedicada a *Juego y realidad*, teniendo como punto de partida una concepción pedagógica del juego, la hostilidad del medio ambiente a los tiempos o espacios lúdicos del niño y la crítica social a la actual manipulación de los juegos y juguetes infantiles.

Las bases pedagógicas de todas estas experiencias están tomadas de las investigaciones de Freud, Klein, Piaget y su escuela³². En todas ellas se subraya la dimensión activa, libre en la relación del niño al adulto, con objeto de que la educación sea un proceso de autoformación. Esto permite una manifestación de la personalidad y de la espontaneidad sin imposiciones autoritarias. En segundo lugar, trabajando con materiales “pobres”, se da un amplio margen a la destrucción de lo realizado, como posibilidad de experimentar momentos de antítesis y diversas opciones, en procedimientos no muy distantes del arte objetual. Por último, se pretende dilatar no sólo la experiencia lúdica, sino todas las actividades estructurales y formativas del niño. En los años setenta se intensificaron las experiencias sobre acciones lúdicas y situaciones de aprendizaje, concebidas como proyectos de educación estética, como demuestran H. Mayrhofer y W. Zacharias en 1973. En la acción lúdica del grupo se elaboran nuevos modelos de aprendizaje y se desarrolla espontáneamente una necesidad de comunicación que exige y practica una conducta social. Muchas de sus propuestas sintonizan con las prácticas del arte objetual y, sobre todo, con el arte de acción. Las posibilidades abiertas en este decisivo campo requerían, sin lugar a duda, trabajos interdisciplinarios, y se comprometían en la recuperación del valor de uso de la obra artística.

Aquellas primeras experiencias en el campo de la educación a través del arte que llamaron la atención de bienales como la de Venecia o en la *Documenta* de Kassel durante los años setenta, tienen hoy día en la

³² *Ibíd*em, p. 190.

Bienal del Mercosur un referente claro en estas investigaciones. La *Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul* es la entidad responsable de la organización de esta bienal que nace en 1997 para mostrar, principalmente, el trabajo de aquellos artistas nacidos o residentes en los países que forman parte del "Mercado Común del Sur", integrado por Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia y Chile.



Espacio educativo. 6ª Bienal del Mercosur.

El modelo Bienal del Mercosur es peculiar porque prioriza al público escolar. Un considerable aporte de recursos, tanto humanos como financieros, se invierte en proyectos educativos para cada una de las exposiciones de esta bienal. El proyecto pedagógico de la Bienal del Mercosur empieza en sala de aula, con ejercicios preparados especialmente para los alumnos y entrenamiento de mediadores y profesores, seminarios especializados y conferencias, con derivaciones durante todo el evento³³.

³³ Bienal del Mercosur (en línea), <http://www.bienalmercosul.art.br/> (citado en 6 de julio de 2011).

Construido a partir de demandas y necesidades del escenario escolar y artístico, la fundación coloca en práctica un proyecto de acción educativa continuada que busca auxiliar en la calidad de la enseñanza del arte en el estado y en la formación de público para las artes visuales. Dentro de la *Conexión Bienal* las acciones permanentes – como la edición de libros y material pedagógico, cursos de formación, conferencias, talleres y encuentros con artistas - están integradas con las acciones realizadas en los períodos de bienal, de forma que se desarrolla un trabajo acumulativo y coherente. Estas actividades se ofrecen gratuitamente a la comunidad.

Los encuentros de formadores ayudan en la calidad de la enseñanza del arte en clase, ampliando las posibilidades de discusión sobre la relación entre educación y arte en la rutina de la escuela. Entre las acciones desarrolladas a través del Proyecto Pedagógico permanente está la publicación de un libro de Arte-Educación que documenta importantes investigaciones referenciales en el área de arte-educación, realizadas en países de América Latina, Estados Unidos y Europa.



Espacio educativo: Oficina de pintura. 6ª Bienal del Mercosur.

Una entidad que nos gustaría destacar es la **Sociedad Internacional para la Educación a través del Arte (INSEA)**, organización no gubernamental de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que fue fundada al finalizar la Segunda Guerra Mundial³⁴.

En las primeras conferencias de la UNESCO, celebradas en 1946 y 1947, se adoptaron resoluciones para investigar la educación artística, y en 1948, el Dr. Herbert Read fue nombrado presidente de un "Comité de Expertos" para investigar sobre esta materia. En 1951, un seminario llamado *Las Artes Visuales en la Educación General* fue el primer congreso de artes visuales con asistentes de 20 países. La constitución del INSEA fue adoptada formalmente en París en julio de 1954 con Edwin Ziegfeld como el primer Presidente. Según esta sociedad internacional, la educación a través del arte es un medio natural de aprendizaje en todos los períodos del desarrollo de la persona; fomenta los valores y disciplinas esenciales para el pleno desarrollo intelectual, emocional y social de los seres humanos en una comunidad. Esta asociación a nivel mundial formada por profesionales de la educación a través del arte es necesaria para que puedan compartir experiencias, mejorar las prácticas y reforzar la posición del arte en relación con toda la educación.

La cooperación internacional y la mejor comprensión entre los pueblos se ven favorecidos por una estructura permanente para la difusión de creencias y prácticas relativas a la educación a través del arte, de modo que el derecho del hombre a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y de crear belleza por sí mismo en relación recíproca con su medio ambiente, se debe convertir en una realidad viva. La sociedad INSEA ha logrado establecer una comunidad internacional dedicada a la promoción, contactos y el avance de la

³⁴ Sociedad Internacional para la Educación a través del Arte (en línea), <http://www.insea.org/> (citado en 29 de agosto de 2011).

investigación en la educación artística a través de internet, así como la organización de congresos regionales e internacionales y publicaciones en revistas especializadas, además de ofrecer recursos didácticos y poseer acuerdos con museos y galerías de todo el mundo.

Para concluir, nos gustaría destacar dos iniciativas de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. La primera de ellas es el **Museo Pedagógico de Arte Infantil (MUPAI)**, cuyo responsable es el Departamento de Didáctica de Expresión Plástica de esta facultad. Este museo se creó en la Cátedra de Pedagogía de la Facultad de Bellas Artes de Madrid y el fundador del proyecto fue Manuel Sánchez Méndez, (catedrático emérito del Departamento de Didáctica).

El museo tiene como objetivo mejorar los recursos para la formación docente ofreciendo un lugar de documentación en donde se pueda investigar la expresión plástica-artística infantil³⁵. También es un lugar de encuentro para niños y adolescentes. Es el primer museo dedicado especialmente al arte infantil y su pedagogía en España y una herramienta pedagógica de primer orden para fomentar el interés de los niños por el mundo del arte, un lugar en donde las actividades que se realizan están enfocadas a la creatividad infantil mediante talleres y exposiciones. Este museo pretende ser un centro interactivo al servicio de las necesidades de los educadores y servir de estímulo a la creación infantil, convirtiéndose en un centro innovador dentro del campo educacional.

Otros de sus objetivos son:

- Ser un centro abierto a la comunidad de investigadores de todo el mundo en cuanto al tema creativo-artístico infantil.

³⁵ Museo Pedagógico de Arte Infantil (en línea), <http://www.ucm.es/info/mupai/> (citado en 29 de agosto de 2011).

- Ofrecer los resultados de las investigaciones realizadas al servicio de Centros y Organismos nacionales e internacionales.
- Facilitar el acceso a los fondos del Museo así como a la Biblioteca especializada.

El Museo Pedagógico de Arte Infantil pretende ser además de un museo para ver, un lugar para aprender y hacer, en donde la educación es el objetivo principal.

La segunda de las iniciativas de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid parte de su Departamento de Escultura. Su director, José Luís Gutiérrez Muñoz (Madrid, 1963), es el responsable del **Grupo de Investigación UCM: Arte al servicio de la sociedad**, con el cual ha realizado diversos proyectos de cooperación al desarrollo desde 2004 en orfanatos de India, Nepal y Ecuador³⁶.



Huérfanos del orfanato de Bal Mandir, Katmandú (Nepal), 2006.

³⁶ Gutiérrez M., José L. (blog personal), disponible en: <http://www.gentedigital.es/blogs/sonrisas/> (citado en 11 de julio de 2011).

Con la idea de implicar a sus alumnos en actividades creativas que estuvieran cargadas de utilidad social, José Luís Gutiérrez reunió a siete con los que diseñó un proyecto que proponía trabajar con los niños de dos orfanatos de la India, Matruchhaya y Shisuvadán, el orfanato que fundó la Madre Teresa en Calcuta. La realización del proyecto le permitió comprobar, lo que intuía: que el ejercicio creativo mueve energías, inquietudes, emociones y sentimientos, al extremo de suponer una extraordinaria terapia para enfrentarse a traumas psicológicos, y que crear es siempre una apasionante experiencia que generalmente provoca euforia, optimismo y alegría.

En cuanto comenzaron a trabajar con los niños, fue para estos pequeños como una fiesta. Una de las tantas actividades que desarrollaron consistía en sacar a los niños mayores de tres años al parque de recreo del orfanato, -unos 27 o 30 niños en Shisuvadán, y unos 50 en Matruchhaya-, colocarlos contra la pared en distintas posiciones y con tiza marcar su silueta. Inmediatamente les dieron botes de pintura para que ellos mismos se colorearan, y de esta forma pintar un mural en su patio de recreo. Deseaban integrarlos lo más posible en esta actividad.

La identificación de los niños con la obra fue muy importante, al punto tal que pintaron sus nombres sobre sus pinturas. *“Salías al patio de Matruchhaya y aunque había pocos niños parecía que estaba siempre lleno. Aún continúan esos dos murales, se conservan intactos, y es un motivo de alegría entrar allí y encontrarte con toda esa colección de niños con ropas coloristas y alegres. Fueron unos días maravillosos, porque más allá de que aprendieran, nuestro objetivo no era enseñarles a pintar, sino que pasaran unos días felices y agradables con nosotros, y en tal sentido cada día le dábamos más importancia al sentido lúdico de nuestra estancia.”*³⁷

³⁷ Gutiérrez M., José L., entrevista con *Entre Pinto y Valdemoro (guía de cultura, ocio y tiempo libre)*, 29 de abril de 2008, disponible en: <http://www.pintoyvaldemoro.com/document.php?ID=2953> (citado en 11 de julio de 2011).



Huérfano del orfanato de Bal Mandir, Katmandú (Nepal), 2006.

José Luis Gutiérrez sostiene que *“...las experiencias de estos últimos años, nos reafirman en la certeza que el arte puede encontrar una forma de utilidad social directa e inmediata, ofreciéndose como instrumento de inclusión social, como herramienta generadora de alegría y comunicación afectiva con los niños y niñas que habitan los orfanatos. Pero además, todo esto nos ha puesto en contacto con una realidad que en buena medida ignorábamos, y nos hace sentir que también nosotros, por qué no, desde nuestra limitada parcela, podemos luchar por transformarla³⁸”*.

³⁸ *Ibíd.*

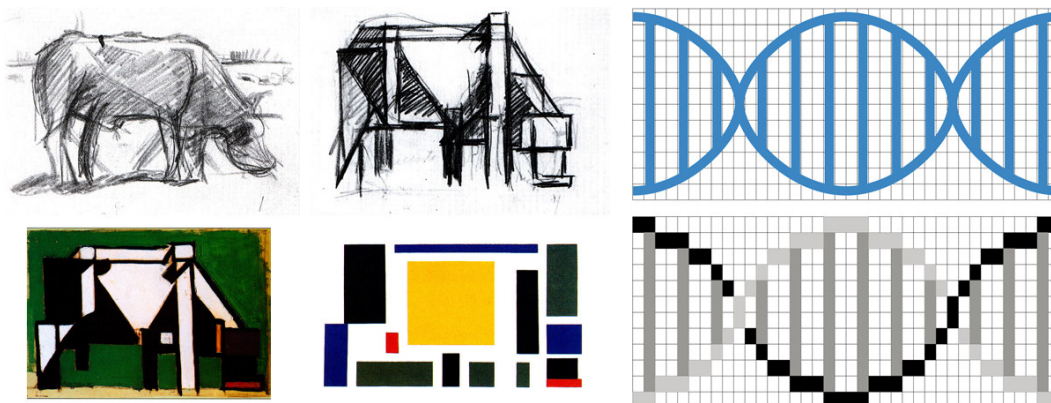
3.2 Influencias visuales y procesuales

Para la ordenación de los referentes visuales y procesuales hemos seguido un orden cronológico según el momento histórico en el que se ubican, relacionándolos con las características de nuestra pintura mural en las que influyen. Dado que la realización práctica de nuestro proyecto se expone más adelante en este trabajo, cuando sea necesario remitiremos a los apartados adecuados para entender mejor las influencias mostradas a continuación.

Comenzamos con anotaciones sobre algunas vanguardias del primer tercio del siglo XX, a partir de las que comparamos el proceso de abstracción que propusieron con los pasos seguidos en la construcción de nuestra pintura mural.

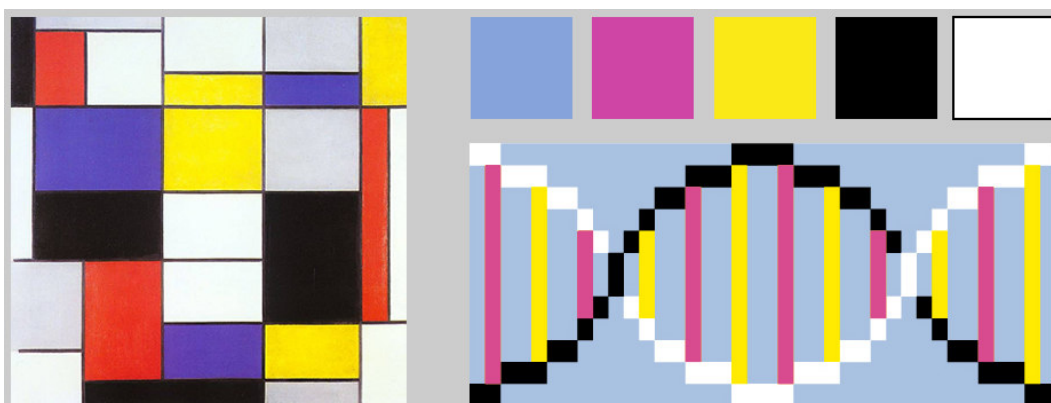
De Stijl (“El estilo”) fue una alianza de artistas, arquitectos y diseñadores unidos por el arquitecto holandés Theo van Doesburg. Además de éste, Mondrian, Vantongerloo y Van der Lek ya habían trabajado juntos en un intento de crear un vocabulario visual abstracto que pudiera utilizarse con propósitos prácticos. La utilización de líneas horizontales y verticales, ángulos rectos y zonas rectangulares de colores lisos caracterizan su obra de esa época. Al evolucionar, su gama se reduciría eventualmente al empleo de los colores primarios (rojo, amarillo y azul) y los colores neutros (blanco, negro y gris)³⁹. Para describir este estilo reductor, Mondrian forjó el término “neoplasticismo”. Según sus seguidores, estos medios plásticos universales se descubrieron en la pintura moderna a través del proceso de la abstracción de la forma y el color, lo que enfatiza el carácter plano de sus obras con la búsqueda de superficies lisas.

³⁹ Dempsey, Amy, Op. Cit., p. 121.



Theo van Doesburg, *Abstracción de una vaca*, 1917. Comparación con la adaptación de la representación gráfica de la estructura del ADN a la retícula del muro intervenido.

Como vemos en la imagen, el proceso de abstracción que Theo van Doesburg realizó para la representación gráfica más realista de una vaca es similar a la adaptación de la metáfora visual⁴⁰ elegida para nuestro mural a la retícula formada por los rectángulos de formato DIN-A4. Además, el uso de los colores primarios y neutros a los que evolucionaría, sobre todo, Piet Mondrian, también ha influido en nuestro trabajo⁴¹.

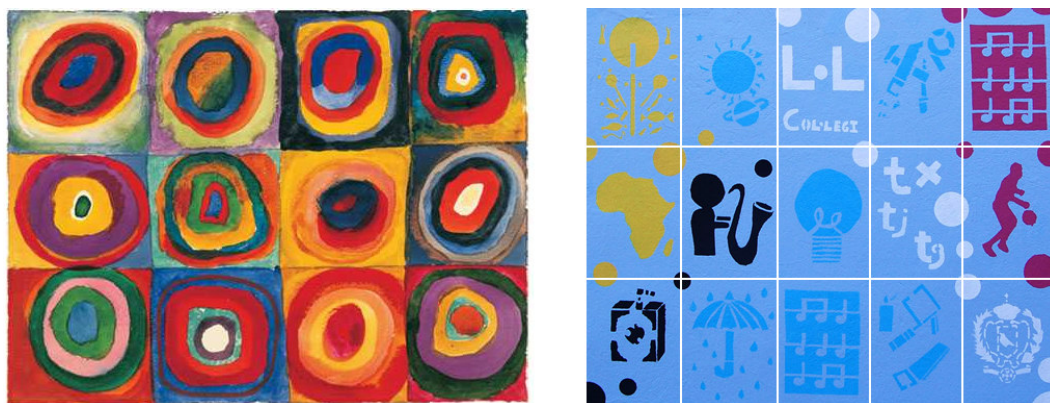


Piet Mondrian, *Composición A*, 1923. Comparación con la paleta de colores utilizada en nuestra pintura mural.

⁴⁰ La metáfora visual está ampliamente explicada en el apartado 4.2.2 de esta memoria, dedicado al uso de la sinéctica para encontrar una analogía simbólica del colegio como motivo general del mural.

⁴¹ Ver los apartados 4.3 a 4.5 de esta memoria, dedicados a la división reticular, la adaptación de la metáfora visual y la paleta de colores utilizada.

Esta vertiente de la abstracción, la geométrica, derivó en el arte concreto, el cinético y el *op art*. Su deliberado alejamiento de cualquier propiedad formal de la naturaleza o sentimentalismo lo diferenció de otras formas de arte abstracto, como la abstracción expresionista de **Vasily Kandinsky (1866 – 1944)** y las obras de naturaleza abstracta como el cubismo o el futurismo. Kandinsky mostró su interés por el misticismo, el arte primitivo, el arte popular, el arte infantil y el de los discapacitados psíquicos, todos ellos considerados como valiosas fuentes de inspiración. Lo más importante de todo es que, en sus ensayos, Kandinsky, Marc y Macke, que formaron el grupo de artistas conocidos como Der Blaue Reiter (“El jinete azul”, declararon su fe en la eficacia simbólica y psicológica de las formas abstractas⁴².



Vasily Kandinsky, *Cuadrados con círculos concéntricos*, 1913. Comparación con un detalle de la intervención mural en el Parque Colegio Santa Ana.

Así pues, para nuestro trabajo es importante la defensa que Kandinsky hizo del uso de la geometría con fines expresivos y simbólicos. Este hecho diferencia sus trabajos frente a la abstracción geométrica más racional y formalista, y también desmarca nuestro mural porque la estructura geométrica nos sirve para ordenar símbolos gráficos⁴³ y

⁴² Dempsey, Amy, Op. Cit., p. 94.

⁴³ Ver el apartado 4.2.1 de esta memoria, dedicado al uso del *Brainstorming* para generar ideas gráficas sobre la experiencia escolar. Además, en el apartado 4.7 se explica cómo esas ideas se transforman en las plantillas estarcidas después sobre el muro.

colores, pero la carga emotiva que surge después con toda la iconografía representada es mucho más importante en la obra final que los aspectos racionales de abstracción y ordenación del espacio, aunque sean imprescindibles para obtener los resultados deseados.

Una de las derivaciones de la abstracción geométrica fue el **arte concreto**, comentado anteriormente. **Theo van Doesburg (1884 – 1931)**, artista y teórico holandés fundador de *De Stijl* y del elementalismo, definió este movimiento en el manifiesto “Las bases del arte concreto” que apareció en el primer y único ejemplar de la publicación *Art Concret*, en abril de 1930. En él, Doesburg defendía la construcción de la pintura con elementos puramente plásticos, es decir, planos y colores. La composición del cuadro, así como de sus elementos, debía ser simple y controlable visualmente. La técnica debería ser mecánica, exacta, y sería necesario esforzarse por conseguir una claridad total. Las características anteriores se relacionan directamente con el proceso de trabajo seguido en nuestra pintura mural. Al fin y al cabo, su consecución está basada en la repetición sistemática de elementos gráficos que comparten tamaño y color en toda la superficie delimitada⁴⁴. En las obras de arte concreto se hacía también hincapié en los materiales y el espacio real, y el interés por los entramados, las formas geométricas y las superficies lisas. A menudo, los artistas se inspiraban en conceptos científicos y fórmulas matemáticas⁴⁵.

Una vez más, el arte concreto se definía a sí mismo en oposición a la corriente principal, recuperando la herencia utópica de la abstracción geométrica frente a la nueva actitud “existencial” hacia la materia y el gesto, y permaneciendo frío, impersonal y preciso. Desde esta posición,

⁴⁴ Ver el apartado 4.8.3 de esta memoria, en el que se explica el proceso de reserva, estarcido y secado de las plantillas para la realización práctica de nuestra pintura mural.

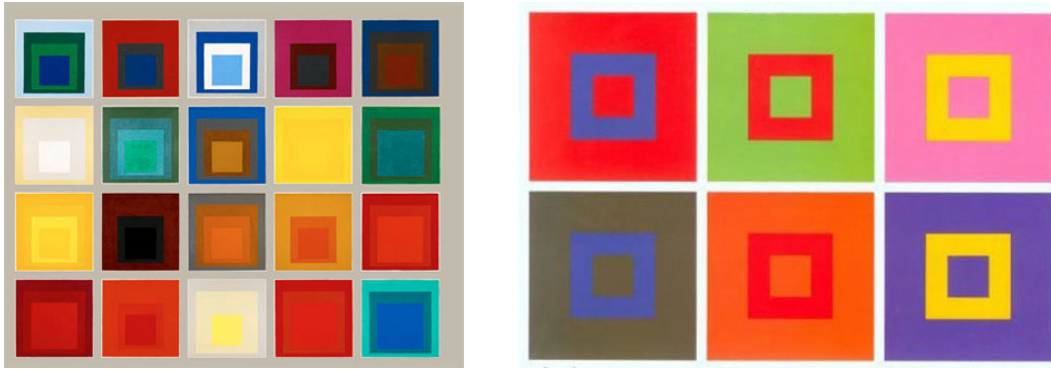
⁴⁵ Dempsey, Amy, Op. Cit., p. 160.

emergió una nueva generación de artistas del arte concreto que continuaron difundiendo sus formas y posibilidades con obras que, ocasionalmente, tendían al arte abstracto pospictórico, al minimalismo y al *op art*.

Con respecto al **op art** nos vamos a detener en su trabajo con estructuras geométricas y de repetición. Es frecuente remontar los orígenes de este movimiento al neoimpresionismo. El interés de éste por los fenómenos visuales y su práctica artística fundamentan esta referencia. En el uso sistemático del color, en su toque dividido, aflora el elemento morfológico primario de las microestructuras de repetición⁴⁶. Su técnica es metódica y científica, se acerca a un proceso formativo racional opuesto a la técnica impresionista del instinto. La aparición de formas geométricas planas en el arte óptico se debe a la influencia suprematista de Malevich, así como la simplicidad de los medios se remonta a Mondrian.

Los comienzos más explícitos del óptico se inician con el futurismo en su etapa divisionista y orfista, si bien ya contaba con antecedentes como la técnica tradicional del *trompe l'oeil* (trampantojo). Giacomo Balla instaura estructuras de repetición en algunas obras figurativas de 1912 y en "Compenetraciones iridiscentes" (1912-1915) aboca a la abstracción y a la repetición de triángulos de colores contrastados, es decir, a las estructuras periódicas. Así mismo, en ciertas experiencias de la Bauhaus tropezamos con frecuentes ejemplos que tipifican estructuras de obras ópticas, en especial los ejercicios de clase de Josef Albers o Johannes Itten. Por último, destaca la influencia de M. Hill y R. Lohse y su empleo de la repetición de elementos simples, series, módulos, cálculo, uso de colores complementarios, etc.

⁴⁶ Marchán Fiz, Simón, Op. Cit., p. 107.



Estudios ópticos sobre forma y color. Josef Albers y Johannes Itten, respectivamente

Como ya hemos señalado, las obras ópticas suelen ser estructuras de repetición. Son trabajos que reflejan en líneas generales un orden estructural. Normalmente son sistemas seriales, apoyados en la reincidencia de los mismos elementos y signos gráficos lineales o cromáticos. La estructura serial da origen a la redundancia, que mostrará sus repercusiones en las relaciones de la obra con el espectador. La redundancia es la repetición en el espacio, con o sin variaciones, de un mismo infrasigno: una línea o un color repetidos. Esta redundancia con sus posibles alteraciones, nos introduce en la noción de ritmo. En cuanto a los cambios en los signos repetidos, el empleo sistemático de propiedades geométricas como la simetría, la traslación, la rotación o la permutación, la interrupción o la combinatoria de signos y colores, son características comunes en gran parte de las obras de arte óptico, ampliamente trabajadas por sus artistas más representativos como Vasarely, Albers, Yvaral, Stein, Tomasello, Mari, Mavignier, Riley o Wilding.

De todos ellos, el que más ha influido en nuestra pintura mural es **Victor Vasarely (1906 – 1997)**. Entre los elementos de mayor interés en su obra se encuentra el hecho de que la racionalidad y el carácter científico vayan unidos a una evocación prácticamente romántica de lo cósmico⁴⁷.

⁴⁷ Holzhey, Magdalena, *Victor Vasarely. La visión pura*, Colonia, Taschen, 2005, p. 64.

Esta visión particular de su trabajo apareció tras eliminar de su imaginario gráfico cualquier referencia con la realidad visible, momento a partir del cual Vasarely operaba por así decirlo en el plano de la micro y macroestructura de un mundo que ya no es perceptible por los sentidos: *“Mis unidades plásticas: círculos y cuadrados de muchos colores son los equivalentes de las estrellas, los átomos, las células y las moléculas, pero también de los granos de arena, los cantos rodados, las hojas y las flores. Me siento mucho más cercano a la naturaleza que cualquier pintor paisajista; me encuentro con ellos en el plano de la estructura interna, del orden de sus elementos”*⁴⁸. No en vano, Vasarely, en su *Nota para un manifiesto* (1955), atribuiría a Cézanne la primera geometrización del mundo exterior⁴⁹. Sin embargo, los puntos de referencia en la obra de Vasarely no serían ya el objeto ni la apariencia de la naturaleza, sino la percepción de sus leyes y órdenes, que el artista busca llevar intuitivamente a la realidad. Esta analogía que, conscientemente, hace Vasarely entre sus unidades plásticas y las moléculas o los átomos, nos sirve para relacionarla con nuestra metáfora visual de la estructura del ADN, además de con su representación gráfica abstraída en nuestra retícula rectangular.

Vasarely desarrolló un alfabeto permutable de módulos básicos con forma cuadrada y del mismo tamaño. El principio de esta unidad plástica es muy sencillo. Cada módulo cuadrado incluía una figura geométrica de otro color: un cuadrado más pequeño, un rectángulo, un triángulo, un círculo, una elipse, etc. de tal manera que figura y fondo se combinaban mediante seis colores básicos que, posteriormente, amplió con gamas de tonos claros a oscuros. Las composiciones realizadas de esta forma resultan alegres y de vivos colores. Vasarely empleó aquí un repertorio cromáticamente poco matizado y compuso sus cuadros por alineación

⁴⁸ Vasarely, Victor, *Folklore Planétaire*, Munich, 1973, p. 20, en Holzhey, Magdalena, *Victor Vasarely. La visión pura*, Colonia, Taschen, 2005, p. 65.

⁴⁹ Marchán Fiz, Simón, *Op. Cit.*, p. 363.

vertical y horizontal de las moléculas o módulos, formando así zonas de color de ricos contrastes.



Victor Vasarely, *Orion MC*, 1964 y el juego de montaje *Folklore Planétaire*, 1969

El desarrollo de esta unidad plástica es la contribución fundamental de Vasarely, sobre todo debido a las repercusiones que tuvo sobre el concepto del arte y su papel en la sociedad. Este sistema le ofreció la oportunidad de llevar a cabo su idea de una producción artística colectiva, de tal manera que comercializó en serie sus unidades plásticas bajo el nombre de "Folklore Planétaire" con la intención de reivindicar el acceso de todo el mundo a la cultura a través de su fe humanística en el valor educador de lo bello. Es por esta razón que su obra resulta un referente importante para nosotros no sólo por su proceso de trabajo, muy parecido al nuestro, sino por su afán de compartirlo para hacerlo servir de herramienta didáctica, en la búsqueda de una democratización del arte.

Cambiamos ahora de movimiento para centrarnos en otro heredero de la abstracción más racional, impersonal y precisa, individualizada en la figura de **Sol LeWitt (1928 - 2007)**. El uso de estructuras geométricas tridimensionales, estables y primarias, resueltas con materiales y colores industriales hizo que los escultores minimalistas fuesen considerados sucesores de la tradición europea cubista, neoplasticista y constructivista.

Sin embargo, la escultura minimalista rechazó las relaciones jerárquicas internas de las partes, negando cualquier principio de equilibrio compositivo. Los artistas minimalistas no crearon a partir de lo compositivo, sino de lo estándar y lo repetible en función de los principios de claridad estructural, economía de medios y simplicidad máxima. Con el arte minimalista se produjo un desplazamiento del interés de realización del objeto hacia el proyecto operativo de éste, el arte comenzaba a reflexionar sobre el propio arte y el concepto empezaba a suplantar al objeto⁵⁰.

El carácter procesual y temporal que se fue apoderando de la práctica minimalista no sólo afectó a la relación entre el creador y la obra, sino a las relaciones obra/espectador/espacio circundante. La obra había que entenderla como una presencia en relación al espacio ambiente que la circundaba y a expensas de la interacción del espectador. En tal sentido, las situaciones ambientales llevadas a cabo por los artistas minimalistas son obras pensadas y realizadas en función del espacio que, como tales, conferían un carácter de experiencia única e irrepetible al hecho de exponer y a aquello que se exponía.

Esta profunda revisión de la idea de arte producida durante las décadas sesenta y setenta del siglo XX en Estados Unidos, de la mano de las corrientes conceptuales y minimalistas, tuvo a partir de 1964 en Sol LeWitt a uno de sus protagonistas más lúcidos.

En sus numerosos textos teóricos, al igual que en su obra tri- y bidimensional, LeWitt hizo saltar por los aires las nociones tradicionales de pintura y escultura, dentro de cuyos estrechos límites decidió no buscar su línea original de trabajo. Coherente con el planteamiento conceptual de que en una obra de arte, más que el proceso de realización o el acabado final, lo importante es la Idea, la cual trasciende tanto al

⁵⁰ Guasch, Anna M., Op. Cit., p. 29.

sujeto como al objeto, LeWitt desarrolló una impecable y rigurosa trayectoria basada en obras de aparente extrema sencillez que, sin embargo, nos han provocado para ver y entender nuestra realidad.

Con los artistas minimalistas, Sol LeWitt compartía su amor por las formas elementales, por la geometría y la disciplina que ésta conlleva. Con los conceptuales, su interés por el universo de las ideas y del pensamiento. Sin embargo, prácticamente ahí se acaban las coincidencias. Mientras que los demás artistas minimal recurrieron casi exclusivamente a formas compactas, a figuras únicas: el cuadrado, el círculo, el cubo, el triángulo, Sol LeWitt, que empezó por ahí, terminó realizando composiciones que sin perder una más que notable capacidad de impactar físicamente al espectador, son mucho más complejas.

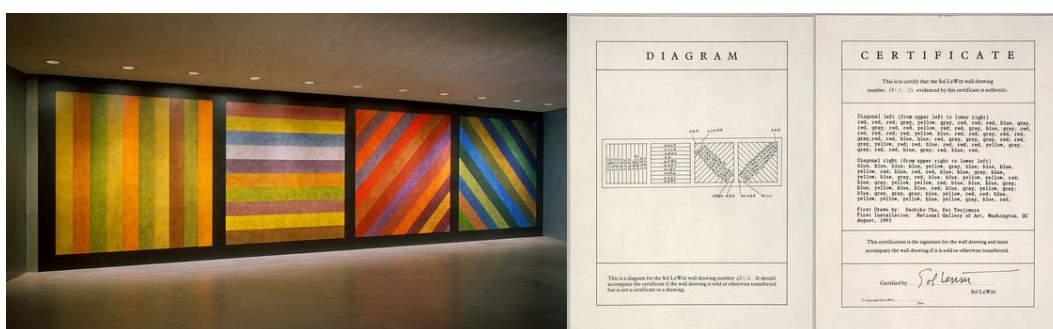
En cuanto al arte conceptual, aunque en un primer momento, entre los años 1967 y 1969, fue uno de quienes lo abanderó, defendiéndolo en varios textos de gran precisión, está claro que Sol LeWitt, luego, se alejó de esos planteamientos, y en su obra de madurez la realización de las ideas contaba, y mucho. En oposición al conceptualismo lingüístico, la vertiente de la cual se considera iniciador Sol LeWitt, no sólo no se opone a la materialización de la obra, sino que el proyecto tiende a su realización fáctica, empírica o mental⁵¹. En sus Wall Drawings, la obra no era sólo el objeto, sino el conocimiento de todo el proceso. Se distinguen así las fases del proyecto y su visualización, en la que el objeto poseía un carácter instrumental.

Los Wall Drawings eran pinturas murales destinadas en su mayoría a una vida efímera, y realizadas a base de tintas de imprenta transparentes y luminosas, y generalmente por sus ayudantes, a los que él mismo dejaba una cierta libertad a la hora de la ejecución, comparando su papel al de los intérpretes de una obra musical, o al de los actores de un drama.

⁵¹ Marchán Fiz, Simón, Op. Cit., p. 262.

Efectivamente, en los Wall Drawings se incorporaba, como una dimensión más de la obra, su propia ejecución, no mecánica, no fría, y en la que un aspecto a valorar son las irregularidades del soporte, y las imprevistas y azarosas consecuencias que aquellas pueden tener sobre el resultado final.

La idea de Wall Drawing conlleva una deliberada asunción de lo efímero. Sus obras estaban en su mayoría destinadas a perecer, a no sobrevivir sino como conceptos, bocetos y certificados por una parte, y por otra como recuerdos, como documentos fotográficos.



Sol LeWitt, *Wall Drawing n° 681 C*, 1993. Diagrama de ejecución y certificado del mismo

Otro aspecto peculiar de este tipo de realizaciones es que, estando tan presente en ellos la subjetividad del artista, su sensibilidad, su gusto, a la hora de la realización el proceso era antipersonal. La ejecución de un Wall Drawing poseía una técnica específica establecida con extrema precisión por Sol LeWitt. Las fórmulas y procesos estaban minuciosamente establecidos al objeto de que, con independencia de quién llevara a cabo la obra, los resultados fueran siempre los deseados por el artista. Así, todos los Wall Drawing de LeWitt ofrecían la impresión de haber sido realizados por la misma persona. Sin embargo, es bien sabido que LeWitt no participaba en el proceso de materialización, sino que ponía esta tarea en manos de equipos de colaboradores que se desplazaban hasta el punto en el que, "in situ", se deseaba instalar la obra artística. Los planos dibujados por LeWitt son portadores de todas las indicaciones relativas a

la pintura⁵². Con ellos en la mano, tanto los colaboradores permanentes como los esporádicos, artistas con obra propia, renunciaban temporalmente a sus lenguajes y expresividad para subordinar su esfuerzo físico al servicio de la consecución de la obra de otro artista.



Colaboradores de Sol LeWitt realizando algunos de sus *Wall Drawings*.

Un último aspecto que merece ser apuntado es el de la continuidad del arte del Wall Drawing. Sol LeWitt les enseñó el camino a seguir a no pocos artistas europeos y americanos más jóvenes, que como él se plantearon la inscripción mural de su arte, el trabajar aunando rigor geométrico y sensibilidad para la línea, para el color o para ambas cosas a la vez, y que también eran conscientes de la inevitable condición efímera de la mayoría de sus realizaciones. Así pues, este referente es para nosotros clave en varios aspectos: el planteamiento conceptual de la idea y su proceso riguroso de concepción, su posterior materialización colectiva y la consideración del espacio en el que se ubica.

Vamos ahora a centrarnos en la iconografía utilizada en nuestro mural en relación a un referente que se aleja bastante de los que hemos ido viendo hasta el momento. Nos referimos a la figura de **Keith Haring (1958-1990)**.

⁵² Marzona, Daniel, *Arte minimalista*, Barcelona, Taschen, 2009, p. 64.

El reconocimiento del arte del graffiti en los años ochenta y en los noventa fue fruto, en gran medida, a su actividad artística⁵³. Haring se formó junto a Joseph Kosuth en su etapa de profesor en la School for Visual Arts de Nueva York. De “acción conceptual” y de “arte público” hay que calificar sus primeros dibujos (pictografías) realizados con tizas blancas sobre paneles de pizarra negros en las estaciones del ferrocarril metropolitano de Nueva York, dibujos en los que combinaba personajes de Mickey Mouse y de los Smurfs con otros inventados por él: el Atomic Baby, el Dogman, las mujeres embarazadas, etc., y en los que confrontaba símbolos sexuales y políticos.

Al tiempo que llevaba a cabo estas obras efímeras, K. Haring fue accediendo paulatinamente a las galerías del East Village que permitían que los jóvenes artistas mostrasen su rechazo a la ideología y al mercado de los “consagrados”.

Una muestra de pinturas (óleos y acrílicos) de K. Haring inauguró, en 1981, la Fun Gallery, la primera galería del East Village que apostó abiertamente por el arte del graffiti. Las telas expuestas estaban pobladas de escrituras automáticas, personajes danzantes, pequeñas figuras medio hombres-medio animales, símbolos geométricos, perros ladrando enmarcados por pantallas de televisión, artefactos de antiguas culturas (máscaras tribales, momias egipcias, urnas funerarias, etc.), todo ello resuelto con un estilo lineal, esquemático y primitivo. Copió e integró lo que le rodeaba influido en gran parte por los tebeos y los dibujos animados. Y eligió el entorno urbano como lugar para su actividad artística, de tal forma que se comunicaba directamente con la gente que pasaba ante sus dibujos, ya estuvieran realizados en el metro o en las calles de Nueva York, siguiendo el modo de actuar de los artistas del graffiti. Su lenguaje constaba de una comunicación visual concreta y de símbolos no verbales. Con sus trabajos, Haring buscaba desarrollar

⁵³ Guasch, Anna M., Op. Cit., p. 373.

conscientemente una postura contra la pintura abstracta, que en su opinión no estaba en condiciones de decir nada al mundo⁵⁴. Le importaba, más que nada, la comunicación. Le interesaba la novedad y la fuerza comunicativa del graffiti aunque no trabajara con spray. Utilizó ese modo de actuar para llevar a cabo sus propios objetivos, para romper los moldes del acceso tradicional al mundo del arte y de la cultura.

De modo similar al que se sigue en un procedimiento de aprendizaje, Haring introdujo sus figuras progresivamente en el espacio público. El principio que siguió era el de la comprensión fácil: la estructura de los dibujos estaba pensada para un público que pasaba con prisas a lo largo de ellos; se trataba de que éste pudiera comprender los motivos sencillamente viéndolos rápido. Keith Haring extrajo sus iconos de un depósito de signos que empleaba una y otra vez combinados con ligeras modificaciones o de un modo nuevo. Trataba sus motivos como módulos cuyo significado podía cambiar dependiendo de cada configuración. Con esta forma de genial ingenuidad, Keith Haring difundía verdades simples, que no necesitaban explicaciones exactas.

El uso consciente de un fondo monocromo, la fluidez y rapidez de una línea que mantiene su anchura constante y el repertorio de formas, sencillo y previsto para ser reconocido, son las propiedades características de su efecto inmediato. Por esta razón sus obras adquirieron el status de iconos. Los colores rojo, azul, amarillo y verde forman la paleta preferida por el artista. Aplicados de modo puro y superficial proporcionan un efecto llamativo, que señala, remarca y no precisa de reflejos de luces y sombras⁵⁵. Todos estos aspectos formales, unidos a la búsqueda de comunicación rápida de conceptos sencillos en

⁵⁴ Kolossa, Alexandra, *Keith Haring. Una vida para el arte*, Colonia, Taschen, 2004, p.18.

⁵⁵ *Ibíd*em, p. 35.

el espacio público mediante una simbología directa, relacionan su trabajo muy directamente con nuestra pintura mural.



Iconografía de Keith Haring y comparación con símbolos de nuestra pintura mural

Además, en su actividad profesional también incluyó el trabajo en colaboración con niños. A pesar de que Haring no puede ser considerado como un pintor infantil, defendió enérgicamente sus intereses. En los años ochenta, el arte experimentó una promoción muy fuerte en la opinión pública, de modo que el interés de Haring por los niños y su arte pudieron ir eficazmente unidos. Los encargos públicos y las ayudas de patrocinadores para actividades con niños se complementaron con cuadros y esculturas con temas infantiles. Haring disfrutaba del contacto con los niños y en no pocas ocasiones prefirió su compañía a la de los adultos. En las obras que pintó explícitamente para niños enlazó su dibujo con el estilo de cómic de su época juvenil. Su interés por los niños tenía diversas facetas: dio clases de dibujo en escuelas y museos de Nueva

York, Ámsterdam, Londres, Tokio y Burdeos y esbozó motivos para campañas de alfabetización en Alemania y Estados Unidos. Muchos de sus murales públicos los realizó en colaboración con jóvenes. En 1986, con ocasión del centenario de la Estatua de la Libertad de Nueva York, Keith Haring pintó un retrato gigante con los contornos de la estatua, cuyo interior fue pintado después por mil niños. El estandarte, que se colocó en una fachada, cubría más de diez plantas. Al año siguiente Haring pintó un carrusel para el parque de atracciones Luna Luna de Hamburgo. Como siempre que pintaba en el espacio público, estaba rodeado por niños y adolescentes, llevaba siempre consigo diversas pegatinas y libros de dibujo que distribuía gratuitamente entre sus pequeños seguidores.



Keith Haring, *We the Youth*, Philadelphia, 1987. Mural realizado en colaboración con jóvenes locales para conmemorar el bicentenario de la constitución de Estados Unidos

En el verano de 1989 le llevó a Pisa un encargo: pintar el muro exterior de la iglesia de Sant'Antonio; sería su última obra pública. Haring mismo calificó su estancia en Pisa como uno de los momentos cumbre de toda su carrera. Con una amplia participación pública llevó a cabo Tuttomondo. Las grandes figuras y animales, realizadas según el estilo del artista, reproducen todos los ámbitos de las actividades humanas. Este mural se convirtió en el último himno a la vida de Haring.

Con una iconografía prácticamente invariable hasta 1990, año en el que moriría víctima del sida, K. Haring, tanto en sus pinturas como en sus intervenciones en espacios públicos y en obras realizadas en los soportes más diversos (vestidos, objetos, cuerpos desnudos, etc.), creó un

microcosmos de imágenes testimoniales de la situación vital de cualquier ciudadano medio enfrentado a la autoridad y al poder y ahogado por el conservadurismo y el puritanismo a ultranza. Antes de su muerte, el artista estadounidense creó una fundación que lleva su nombre y que colabora especialmente con sociedades benéficas para niños y con organizaciones que luchan contra el sida.

Una de las diferencias técnicas fundamentales entre el proceso de trabajo de Keith Haring y los procedimientos pictóricos utilizados en nuestro mural es el uso del estarcido. Este aspecto relaciona más nuestro trabajo con los artistas callejeros que utilizan la técnica del **stencil**⁵⁶ (*plantilla* en inglés), como el parisino **Blek le Rat (1952)**. Sin embargo, para finalizar este recorrido por los referentes conceptuales, procedimentales y visuales de nuestro trabajo, hemos creído oportuno acabar con la figura de **Mônica Nador (1959, São Paulo)**, ya que es una artista que aglutina tanto la búsqueda del arte al servicio de comunidades desfavorecidas trabajando colectivamente con ellas, por lo que hay una clara finalidad social y didáctica en su trabajo, como también el proceso conjunto de concepción de las ideas y los procedimientos pictóricos empleados, ya que apuesta por el uso de las plantillas y el estarcido para la realización de sus murales y decoraciones colectivas, al igual que nosotros hemos hecho en nuestro colegio.

La obra de Mônica Nador nos vincula con la idea de personalizar espacios dados sin ninguna identidad, así como a la idea del nido, aquella estructura que se constituye con el propio esfuerzo, adecuando –con lo que hay a mano- un lugar y techo⁵⁷.

⁵⁶ En el apartado 4.7.1 de esta memoria, dedicado al estarcido, aparecen otros referentes plásticos vinculados al uso del *stencil* como Blek le Rat, Banksy y Obey.

⁵⁷ Vargas, Cielo, Op. Cit., p. 340.

Resolver problemas cotidianos realizando objetos manualmente a través de elementos sencillos y, en la mayoría de ocasiones, reciclados, se convierte cada vez más en una práctica frecuente, no sólo como un camino transgresor, sino también como solución a las reparaciones diarias de la vivienda, así como la personalización del espacio y otros objetos. En Latinoamérica, así como en la mayoría de los países otrora mal llamados tercermundistas, la situación económica siempre ha estado inclinada hacia esta serie de soluciones, procesos autónomos bastante empíricos, en ocasiones, pero muy personales.

En esta línea de ideas, la obra de la artista Mônica Nador se mueve dentro de la idea de un arte que se construye conjuntamente entre ella y la gente, la comunidad. Una pintura cooperativa que se instaure allí donde más se necesita; Nador siente cómo su arte debe poblar aquellos espacios alejados del sistema tradicional del arte, como una necesidad o mejor un deseo de la artista de reflexionar activamente dentro de la realidad social de pobreza y desigualdad de su país.



La artista Mônica Nador

Desde mediados de la década de los noventa, la obra de Mônica Nador cambia a partir de varios estímulos. Uno de ellos aparece gracias a una invitación del MAM de São Paulo para realizar una pintura mural. Nador pide la colaboración técnica de un grafitero para realizar las plantillas. En ese momento la artista decide que el paso del lienzo hacia la pared es decisivo, así como la idea de involucrar mucho más a la gente en torno al proyecto. A través de las plantillas, la obra puede adquirir mayor replicabilidad, a la par que es una forma económica y sencilla de involucrar a otras personas sin necesaria formación artística. Nador decide alejarse del circuito del arte para pintar muros más necesitados. En ese momento comienza toda una exploración y apertura del arte y de su papel como mediador estético, antes que como artista protagonista.

Quizá uno de los aspectos más sobresalientes es el compromiso de la artista respecto a unas convicciones que ella misma denomina ineludibles. Esta idea prematura de no querer pintar para la burguesía y de ansiar involucrar el arte dentro de la cotidianidad menos favorecida, lleva a Nador a vivir en una *favela* de la periferia de São Paulo.

Inicialmente colabora en un proyecto cuya participación es muy corta, sin embargo la artista permanece por su cuenta logrando desarrollar uno de sus primeros proyectos llamado: *Paredes pinturas*. El proceso de trabajo de Nador se establece involucrando al habitante activamente en todas las fases del proyecto. Partiendo de la propuesta, donde se concreta un diseño que surge del gusto de los residentes, hasta su consumación a través de pintar la fachada de su vivienda a manos de la artista y las mismas personas, elaborando las plantillas en acetato, para luego pasarlas a la pared o telas con pintura tipo vinilo.

La participación de las personas es clave, ya que la artista plantea su trabajo como una obra conjunta entre ella y la comunidad. Nador ha llevado esta propuesta por invitación a otras ciudades de Brasil, Cuba y

México, actuando siempre dentro de territorios periféricos, que es la población a la que se dirigen las intervenciones de la artista.

Dentro del mismo impulso, Nador estableció en 2004 en conjunto con un grupo de artistas y antropólogos el espacio JAMAC, *Jardim Miriam Arte Clube*, situado en un barrio de las afueras de São Paulo. El JAMAC se funda como un espacio de experimentación cultural y artística para la comunidad que lo rodea.

La dinámica de trabajo parte de un estudio colectivo entre niños y adultos para encontrar aquellas imágenes con las cuales se sientan identificados, por tradición o simplemente por gusto. Nador trata de indagar en aquella iconografía popular, autóctona, que se superponga a las imágenes publicitarias y vacías. *“A través de las prácticas artísticas amplían los medios, la recuperación de las referencias, cuestionando los valores de la imagen actual”*⁵⁸. La colaboración activa de la gente se potencia como un acercamiento hacia el espacio, de esta manera aquel concepto de habitar como un derecho humano se logra, dentro de condiciones difíciles.

La obra de Mônica Nador se ha generado como un proyecto de trabajo social cuyo instrumento es el arte. Este tipo de experiencias se han multiplicado en otros espacios que comparten con la *favela* un estatus de espacio entrópico y carencia exaltada. El espacio de JAMAC se ha transformado en un lugar abierto, de encuentro y a la vez como un taller de arte. *“Hoy en día, mi estudio es la calle”*⁵⁹.

⁵⁸ Furegati, Sylvia, “O antes e o depois de Mônica Nador”, texto elaborado para la muestra individual de la artista Mônica Nador para Prometo Rio-Locho, París, 2005, disponible en: <http://www.pparalelo.art.br/docs/2008/07/monica-nador/> (citado en 11 de julio de 2011).

⁵⁹ Nador, Mônica, en: Oliva, Fernando, “As paredes estão ruindo ou sendo pintadas?”, citado en: Freyberger, Gisele, *“El arte necesario: intervenciones artísticas efímeras en espacios públicos”*, *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*, Universidad de Barcelona, celebrado del 26 al 30 de mayo de 2008, disponible en: <http://www.ub.es/geocrit/-xcol/202.htm> (citado en 11 de julio de 2011).

Nos permitimos introducir un fragmento de la entrevista realizada al colectivo JAMAC por Ramón Pimentel y José Leonardo Guaglianone, ya que consideramos que, en palabras de la propia artista, los propósitos y alcances de su trabajo quedan satisfactoriamente apuntados.

¿Qué papel juega en sus proyectos la comunidad?

Mônica Nador: *Nuestros trabajos son para ellos. Ellos son la razón del trabajo. Son el alma de la cosa.*

¿Sus murales buscan comunicar mensajes a, o de, la comunidad, o son más bien ornamentales, decorativos, digamos?

M. N.: *Son más bien ornamentales y decorativos. Con los dibujos de las personas que participan de las oficinas (talleres). Pienso que la decoración es un elemento muy importante de nuestra cultura. Es muy importante habitar en un lugar donde tú te sientas bien. Es muy importante darnos nociones de organización del espacio, de la casa, nociones de civilidad, para las personas con quien trabajo.*

¿Cómo se involucran los habitantes de las comunidades en las intervenciones, los colores, los diseños?

M. N.: *Los dibujos son hechos deliberadamente por ellos mismos. Siempre les estoy pidiendo elementos que hagan parte de su repertorio más ancestral, más viejo. Para recuperar la cultura local, para valorizar la transmisión de los abuelos, para valorizar aquí y ahora la tierra que se habita, aquí y ahora, por eso estoy en contra de la realidad virtual, de la televisión. Se trata de volver a valorizar lo que es tuyo, porque en general en las favelas viven personas que vinieron del interior del país hacia las grandes ciudades. Entonces, sus propios valores desaparecen, se pierde el respeto a los más viejos...*⁶⁰

⁶⁰ Nador, Mônica y Meira, Paulo (miembros del colectivo JAMAC), entrevistados por Pimentel, Ramón y Guaglianone, José L., "JAMAC, artistas brasileiros creando desde las comunidades", *Corneta semanario cultural de Caracas*, 17-23 septiembre, N° 63, 2009, disponible en: http://www.corneta.org/no_63/jamac.html (citado en 11 de julio de 2011).

Uno de los últimos proyectos del colectivo JAMAC, en conjunto con el CDHU (*Centro de Desenvolvimento de Habitação Urbana*) en *Jardim Santo Andrade*, en el municipio de Santo Andrade en São Paulo, se trata de una experiencia piloto para ser replicada. El grupo de JAMAC trabajó con un grupo de 26 familias para transformar sus viviendas en un período de tiempo de aproximadamente seis meses, entre 2008 y 2009⁶¹. El proyecto se orientó dentro de un marco donde se *“están rehabilitando villas, en vez de trasladarlas a otros lugares, a casas construidas sin ninguna identidad, por ingenieros que ni visitan el sitio donde están construyendo”*⁶². La artista fue invitada para desarrollar una experiencia social entre la comunidad y su espacio, para estrechar *“el vínculo del morador con su casa, y por consiguiente con su calle, su barrio, responsabilizándose también por su calidad de vida”*⁶³.

La idea de esta iniciativa va de la mano con el ejercicio del trabajo de Nador, ya que se trata de un proyecto que, en ausencia de los promotores puede continuar a través de las mismas personas, apoyadas en la idea de un arte cuyo medio de transmisión es la reproductibilidad a través del uso de plantillas; de esta manera la gente se apropia del concepto y puede realizarlo en el interior de su casa e incluso en telas y ropa. La idea no pretende solucionar los problemas de vivienda de las personas, sino rescatar dentro del contexto –espacios al margen de la ciudad- la creatividad y riqueza cultural de los habitantes.

⁶¹ Documental del proyecto disponible en:
<http://www.youtube.com/watch?v=oZUcuUUL1gY> (citado en 11 de julio de 2011).

⁶² Nador, Mônica, entrevista con Cambariere, Luján, “Pinta tu aldea”, *Diario Página/12*, Argentina, 12 de julio de 2008, disponible en:
<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/m2/10-1461-2008-07-12.html> (citado en 11 de julio de 2011).

⁶³ *Ibíd.*



Intervención en el barrio de favelas Jardim Miriam, en São Paulo, a través de la asociación JAMAC, fundada por Mônica Nador, 2004

4 Metodología y realización práctica

La motivación principal del proyecto ha sido involucrar a un gran número de alumnos en la concepción y posterior elaboración de un mural en la entrada principal de su colegio.

Los alumnos pertenecían a distintos cursos de educación secundaria y primer curso de bachillerato. Por lo tanto, tenían diferentes edades y niveles educativos. Su vínculo con el proyecto era compartir docencia con el profesor encargado de la intervención mural, a través de las asignaturas de Educación Plástica y Visual (en 1º y 3º de ESO), Taller de Diseño (en 2º de ESO) y Dibujo Técnico (1º de Bachillerato). En total estamos hablando de, aproximadamente, 200 alumnos a participar en el trabajo, pertenecientes a 8 grupos distintos (3 de 1º y 3º de secundaria, 1 de 2º de secundaria y 1 de bachillerato).

El primer paso supuso dar a conocer al alumnado la propuesta de intervención. Para ello se aprovechó la circunstancia de compartir asignaturas con el profesor responsable, de tal manera que no fue necesario programar reuniones con todos los alumnos a la vez, sino que se utilizó el tiempo de clase con cada asignatura y grupo involucrado, lo cual facilitó la adecuación en la explicación de la actividad dependiendo de la edad del alumnado.

El muro intervenido está en la entrada principal del colegio y, a pesar de estar dentro del recinto del centro, se ve perfectamente desde el exterior puesto que lo separa de la vía pública una valla que no impide su visión. Así, la directiva y el profesor decidieron que la temática del mural debía ser escolar y servir de bienvenida o presentación, ya que se trata del primer elemento visual definitorio del colegio que tienen las personas que

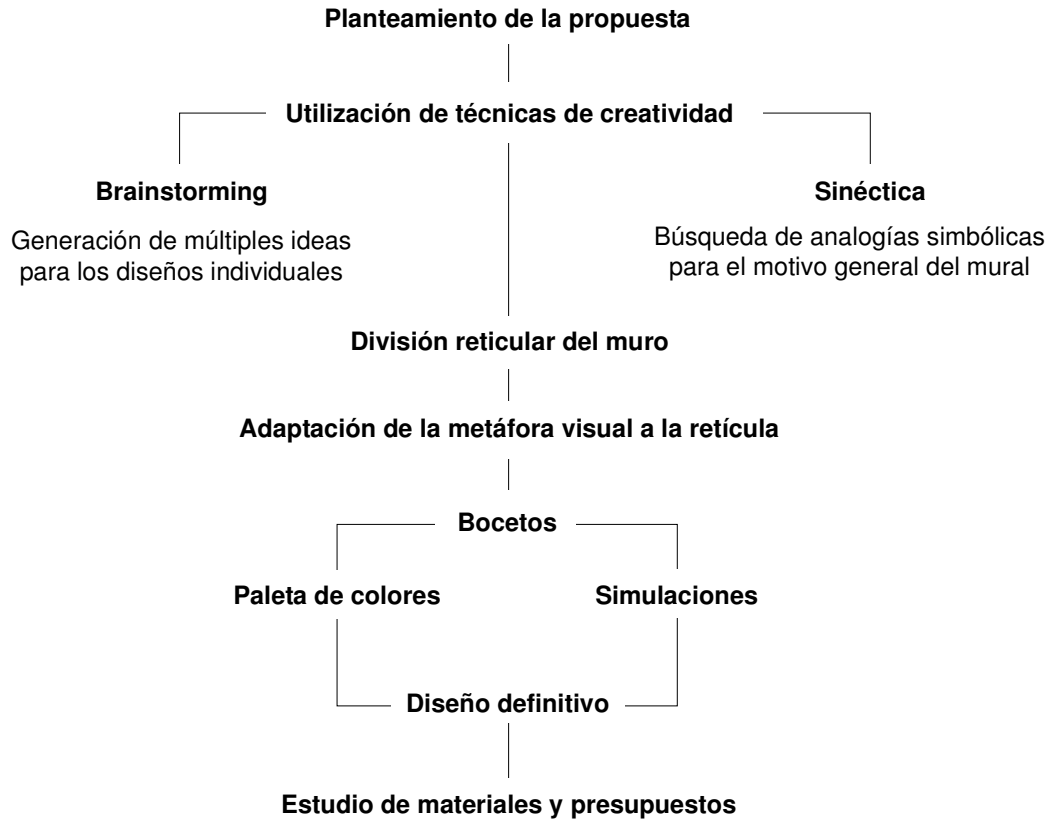
visitan el centro, antes incluso que el parque o los edificios que se encuentran después.

Debido a que las edades de los alumnos participantes oscilaban entre los 11 y los 17 años, un aspecto previo muy importante fue la decisión de los procedimientos pictóricos a emplear, ya que los más pequeños tienen conocimientos y recursos muy limitados. Con la intención de que todos ellos intervinieran por igual, es decir, que el protagonismo en el mural no hiciera distinción de edad y pretendiendo facilitar su aportación, se decidió que todos realizarían diseños en formato DIN-A4. Estos dibujos debían representar aspectos positivos de su vivencia en el colegio. Posteriormente, a partir de ellos, se hicieron plantillas que les sirvieron para estarcir sobre la pared el motivo recortado. Esta técnica unifica, como decíamos antes, la aportación individual de cada alumno y simplifica el proceso de realización del mural, ya que no precisa de grandes conocimientos técnicos.

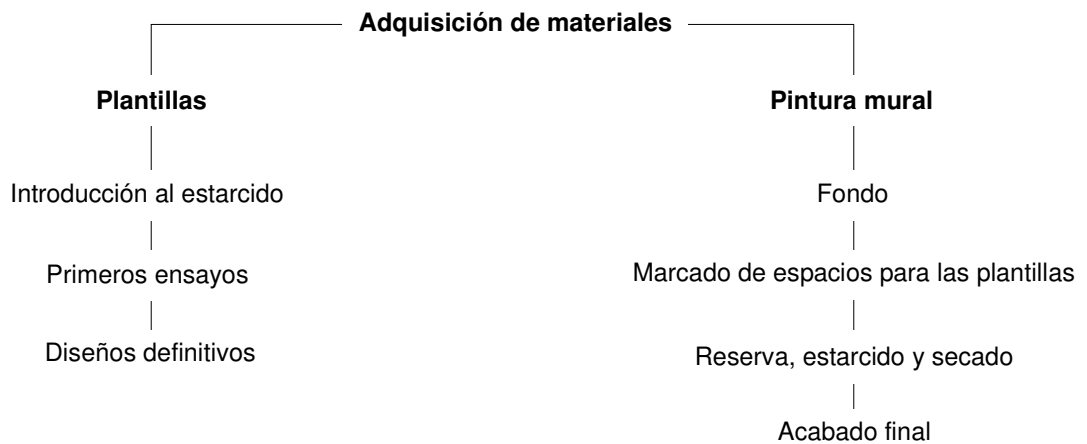
El siguiente cronograma muestra de manera esquemática todos los pasos seguidos desde la concepción hasta la realización de la pintura mural. Comenzaremos, siguiendo un orden temporal de actuación, por explicar el uso de las técnicas de creatividad en la concepción del proyecto, pero antes vamos a introducir brevemente el contexto histórico, geográfico y social del colegio, así como las características y ubicación del muro intervenido.

Cronograma metodológico

Fase de concepción (enero-marzo)



Fase de realización (abril-junio)



4.1 El Parque Colegio Santa Ana

Situado en la Avenida del Puerto, nº 51 de Valencia, este centro pertenece a la comunidad de Hermanas de la Caridad de Santa Ana, cuyo origen se remonta a 1804.

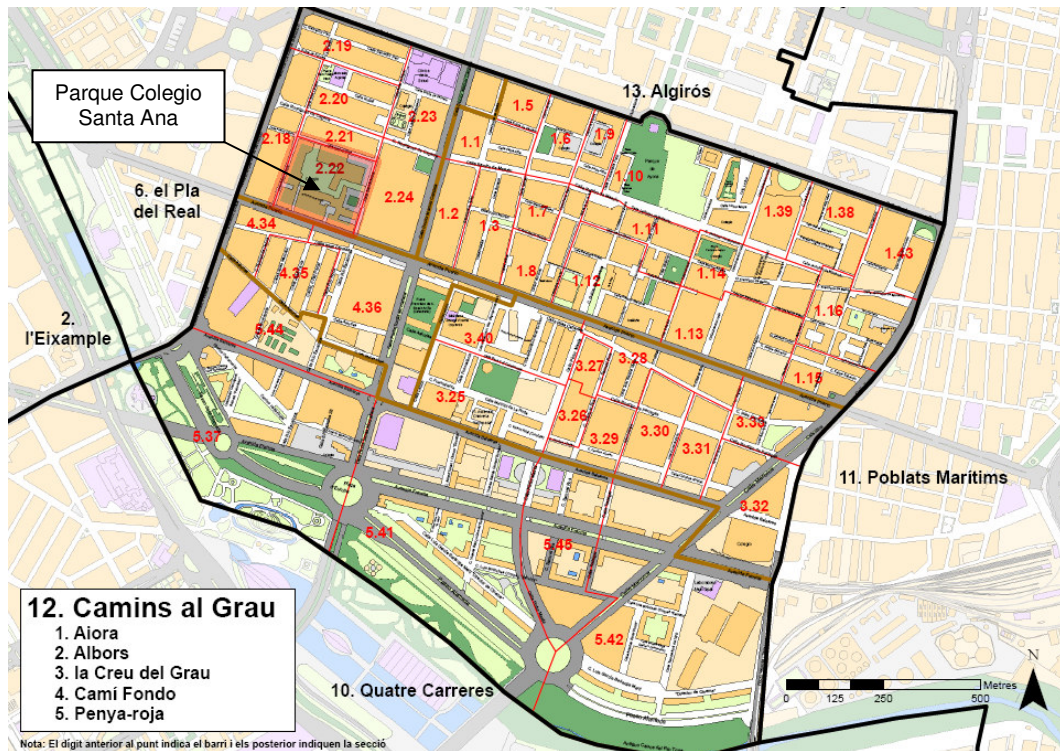
Con respecto a los inicios del colegio, un grupo de Hermanas se establece en 1893 en el "*Asilo La Inmaculada*". El asilo era una casa destinada a las jóvenes que trabajaban en el servicio doméstico y que se quedaban sin ocupación. Allí permanecían hasta encontrar una nueva colocación. El asilo no disponía de ingresos por lo que las Hermanas inician unas clases de párvulos a la vez que se atendía a las jóvenes. La escuela va creciendo y en 1900, ante el insuficiente espacio del local y debido a la necesidad de escolarización en la zona rural del Puerto se compra una casita. En 1922, la congregación considera conveniente la compra del *Parque Raga* para instalar allí el actual colegio que se inauguró en 1925.

En la actualidad, el Parque Colegio Santa Ana es un centro concertado que acoge los niveles de Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato, con más de 1000 alumnos procedentes en su mayoría de los barrios próximos.

El nivel socio-económico de las familias, según datos del propio *Plan de Centro*, se podría considerar en su mayoría como medio y medio-bajo, siendo alrededor de un 30% los padres con estudios universitarios medios o superiores. El colegio refleja así la realidad económica y social de los alrededores, el cual acoge alumnos de más de diez nacionalidades y con realidades económicas y familiares muy variadas.



El Parque Colegio Santa Ana está situado en el distrito Camins al Grau de Valencia



Dentro de este distrito, el colegio se encuentra en el barrio de Albors

El objetivo principal del colegio es educar al alumno de forma integral desde los valores de la hospitalidad para que crezca como persona con un estilo propio y participe en la construcción de una sociedad mejor. Este estilo promueve de forma particular los siguientes valores: cercanía, sencillez, acogida, servicio, valoración de la persona, responsabilidad, solidaridad e interioridad, referida esta última a la espiritualidad.

4.1.1 Ubicación y características del muro

La intervención realizada se establece en el muro de la entrada principal del colegio. Esta pared tiene una orientación hacia el este y unas dimensiones aproximadas de 24 metros de largo y 3,7 metros de alto. Recibe la luz solar durante toda la mañana y permanece en sombra durante la tarde. Es durante las primeras horas del día cuando se produce un juego de sombras que pertenecen a las numerosas palmeras que se encuentran en el parque del colegio. Por su disposición, la pared es de obligado recorrido para acceder primero al parque y después al colegio, así que se trata de la zona común más transitada del centro. Esta situación estratégica de nuestra pintura mural la acerca a un *público absoluto*⁶⁴, concepto defendido por Josep Renau y que confiere a la pintura mural exterior un carácter de percepción directa inasequible para las demás formas pictóricas.

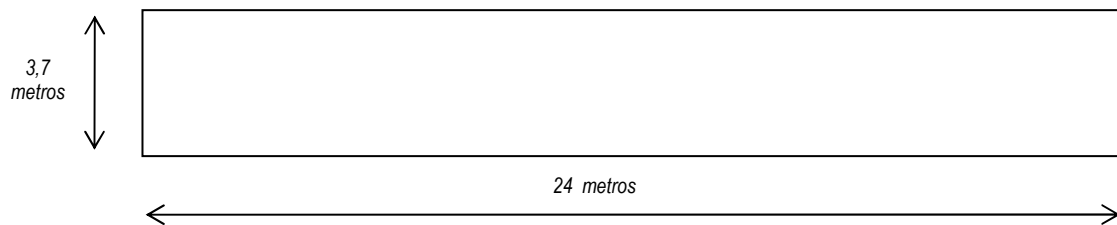
La pintura mural realizada tiene una gran presencia visual, por lo que se ha querido cuidar su significado basado en la participación de los alumnos que allí conviven, algunos de ellos durante muchos años. El estado de la pared es óptimo para realizar una intervención de este nivel, ya que no tiene problemas de humedad y su acabado liso facilita el trabajo con pinturas adecuadas para exteriores.

⁶⁴ Renau, Josep, Op. Cit., p. 40.

Vista aérea y encuadre general de la entrada principal del Parque Colegio Santa Ana



Alzado y medidas principales del muro



El gráfico muestra de forma sencilla las proporciones del muro a intervenir

Como dijimos anteriormente, explicaremos a continuación los diferentes pasos en la concepción y realización de la pintura mural, siguiendo un orden cronológico. Empezaremos por la utilización de las técnicas de creatividad para generar múltiples ideas con la colaboración de todos los alumnos implicados en el proyecto.

4.2 Utilización de técnicas de creatividad

En nuestra aproximación a las herramientas de estimulación de la creatividad, utilizamos dos de sus técnicas más difundidas para ayudar a los alumnos a generar ideas o alternativas que les dieran opciones para realizar sus propios diseños en plantillas que, posteriormente, utilizarían sobre la pared a pintar, además de para aportar metáforas visuales que determinasen la estética general del mural. Nos quedamos con la definición que de la creación hace Lowenfeld: *“un comportamiento constructivo, productivo, que se manifiesta en acción o realización”*⁶⁵. De la definición se puede deducir que la creatividad se encuentra en la práctica, en el ejercicio de crear algo.

La creatividad está condicionada por la actividad mental y por el trabajo. Pensar que se puede estar esperando, sin hacer nada, la llegada de una idea o de una solución nueva es una falacia. El acto creativo no es una respuesta “casual” sino una respuesta totalmente racional de la inteligencia⁶⁶.

El proceso creativo es la suma de actividades conscientes y subconscientes. Las actividades conscientes son aquellas en las que el individuo controla y guía su mente; sin embargo, las actividades subconscientes no son controladas ni dirigidas por el individuo; se genera en él una liberación de barreras o inhibiciones mentales, realizando una búsqueda al azar de soluciones. De vez en cuando, algunas de estas soluciones producidas en el subconsciente saltan como un destello al nivel consciente en donde se evalúan. Ese salto positivo del subconsciente al razonamiento consciente representa el acto creativo.

⁶⁵ Lowenfeld, Viktor y Brittan, Lambert, *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz, 1970, p. 50.

⁶⁶ Gómez-Senent, Eliseo, Op. Cit., p. 145.

Así pues, en el conjunto del proceso creativo se distinguen las siguientes etapas:

1. Conocimiento de los objetivos (dirigir el pensamiento).
2. Preparación (facilitar los procesos de análisis-síntesis).
3. Incubación (búsqueda de relaciones a nivel subconsciente).
4. Iluminación o inspiración (salto del subconsciente al consciente).
5. Evaluación crítica y verificación de las soluciones.

Todas las técnicas del pensamiento creativo tienen como objetivo alguno o algunos de los cinco estados del proceso creativo.

Cabe señalar que la mayoría de técnicas de grupo son aplicables en el ámbito educativo y son útiles a personas de cualquier edad aunque, por supuesto, exigen por parte de quien las aplica no sólo la creatividad requerida para adaptarlas a sus usuarios sino también una mínima experiencia y sensibilidad a la hora de escoger las más adecuadas⁶⁷.

En nuestro proyecto, utilizamos el *Brainstorming* (tormenta mental o torbellino de ideas) para ayudar a los alumnos a generar alternativas sobre qué elementos gráficos podían reflejar en sus diseños de plantillas. Por otro lado, el uso de la *sinéctica* nos permitió encontrar una analogía simbólica con la que identificar el colegio y que nos sirviera de metáfora visual que determinara la estética general del mural. Ambos términos quedarán convenientemente definidos en los siguientes apartados dedicados a estas técnicas en particular.

El uso de ambas herramientas se realizó por separado con cada grupo participante en el proyecto, no dedicando más de 25 minutos para cada técnica, ya que progresivamente los alumnos pierden el interés y no prestan atención.

⁶⁷ Fabra, Maria Ll., *Técnicas de grupo para la cooperación*, Barcelona, Ceac, 1999, p. 59.

Las sesiones se dejan siempre abiertas a posteriores aportaciones en los siguientes días, favoreciendo así la asimilación de las propuestas y el paso del subconsciente al consciente de alternativas que pueden ser totalmente válidas, pero que no han surgido en el momento de la sesión en grupo.

4.2.1 Brainstorming

El *Brainstorming* (tormenta mental o torbellino de ideas) es una técnica de creatividad que empezó a desarrollar A. F. Osborn en 1938 y cuya aplicación se extendió a partir de 1953, cuando publicó su libro “Applied Imagination”⁶⁸.

Los principios del *Brainstorming* se basan en el trabajo en grupo y en la liberación de inhibiciones, mediante la prohibición expresa de críticas durante la fase de producción de ideas. Esta prohibición elimina los tiempos de discusión (defensa de las propias ideas y ataque de las ajenas), convirtiendo el estado de tensión emocional negativo que se produce en estas circunstancias, en un estado de tensión positivo que concentra todas sus posibilidades en beneficio de la solución del problema. Puesto que la situación es grupal, la creatividad de cada una de las personas participantes se ve incrementada por la de los demás, cuyas ideas sirven de estímulo para la producción de otras ideas nuevas.

Para nuestro trabajo, el uso del *Brainstorming* se dividió en dos fases. En la primera, los alumnos de cada clase tuvieron que aportar ideas sobre qué aspectos positivos de su experiencia en el colegio les gustaría destacar mediante un dibujo o símbolo gráfico. Los alumnos aportaron todo tipo de ideas, muchas de ellas disparatadas, que sin duda ayudaron

⁶⁸ Gómez-Senent, Eliseo, Op. Cit., p. 152.

a crear un clima muy distendido e incluso exaltado con el cual es más fácil producir ideas realmente innovadoras.

Las opciones se fueron apuntando en la pizarra por orden de aparición. Al acabar las sesiones con todos los grupos, el profesor realizó un análisis de los resultados, identificando varias categorías que se podrían volver a analizar más detalladamente.

Las categorías que se establecieron fueron las siguientes:

Asignaturas	Materiales	Acciones	Valores del colegio	Otros
Matemáticas	Estuche	Pensar	Acogida	Almuerzo
Calculadora	Mochila	Ayudar	Cercanía	Horario
Símbolos específicos	Libros	Aprender	Interioridad	Recreo
Números	Carpeta	Estudiar	Responsabilidad	Amistad
Lengua	Goma	Compartir	Sencillez	Excursión
Abecedario	Uniforme	Jugar	Servicio	Biblioteca
Signos de puntuación	Ordenador	Pintar	Solidaridad	Comedor
Diccionario	Bolígrafo	Cantar	Valoración de la persona	Vacaciones
Música				
Pentagrama				
Clave de sol				
Notas				
Instrumentos				
Educación Física				
Deportes				
Zapatillas				
Saltar				
Pelota				

Ejemplo simplificado del análisis de la primera sesión de *Brainstorming*

Al apreciarse una mayor aportación de ideas en la categoría de las asignaturas, se decidió realizar una segunda sesión de *Brainstorming* dedicada únicamente a generar más alternativas relacionadas con ellas.

En esta ocasión, previamente se dividió a los alumnos en grupos de 6 ó 7 personas, de tal manera que todas ellas debían generar opciones de una única asignatura, aquella que les pedía el profesor. Esta división en pequeños grupos de trabajo cooperativo se realizó para asegurar que en

el mural aparecieran de manera más equitativa símbolos que aludieran a todas las asignaturas que cursaban los alumnos, pertenecieran al curso que fuese (en la práctica, esta sesión se realizó en los cursos de 1º y 3º de secundaria, al tener una media de casi 90 alumnos por curso, divididos en 3 clases cada uno).

Al final del análisis de las sesiones, se decidió que los alumnos debían realizar, al menos, 2 diseños para sus posteriores plantillas. Uno de ellos debía tratar de la asignatura que les había asignado el profesor; el otro, sería libre de entre el resto de categorías e incluso de otras que pudiesen aparecer posteriormente.

Como conclusión de estas sesiones, comentar que resultaron mucho más fructíferas de lo esperado y que se revelaron como una herramienta muy eficaz para generar en torno a 400 diseños válidos a utilizar como plantillas.

4.2.2 Sinéctica

La *sinéctica* es una técnica de creatividad desarrollada por W. J. Gordon en 1961 (Synectics) y mejorada por algunos de sus colaboradores. Se fundamenta en la adopción de diversos estados psicológicos que se sabe que son útiles para estimular el pensamiento creativo. Su objetivo suele ser la resolución de problemas⁶⁹.

Entre esos estados psicológicos citemos, en primer lugar, la *oscilación entre la implicación personal en el problema y el distanciamiento respecto del mismo*; en segundo lugar, el *postergar*, o sea, evitar hallar una solución rápida y superficial; en tercer lugar, la *imaginación* y la *especulación*, o la posibilidad de permitir que las ideas vayan fluyendo libremente y, finalmente, la *respuesta hedonística*, o sea, la sensación de que estamos en el buen camino cuando tomamos en consideración una posible solución que nos resulta atractiva.

Estos estados psicológicos se alcanzan a través de una serie de mecanismos operacionales que hacen *extraño lo familiar* y *familiar lo extraño*; es decir que, bien nos distancian del problema para apartarnos de rutinas y de ideas preconcebidas, bien nos lo acercan para que sea más fácil afrontarlo. Entre dichos mecanismos destacan los siguientes tipos de analogías: *personal, directa, fantástica y simbólica*.

- a) *Analogía personal*: los participantes se introducen en el objeto de diseño o en una parte y tratan de estudiar el comportamiento de ese elemento como si fueran él: “*si yo fuera ese eje, ¿qué velocidad tomaría?, ¿qué esfuerzos actúan sobre mí?*”, etc.
- b) *Analogía directa*: se intenta comparar el problema de diseño con otros conocidos de otras ramas del arte, de la tecnología, de la biología, (biónica), etc...

⁶⁹ *Ibíd*em, p. 158.

- c) *Analogía fantástica*: los participantes intentan introducir el problema en el mundo de la fantasía para obtener ideas desinhibidas.
- d) Por último, la *analogía simbólica* busca una imagen visual o metafórica que libere a la mente de las restricciones del pensamiento literal. Algunos ejemplos pueden estar relacionados con el lenguaje, como la *cabeza* de un martillo, un *árbol* de decisiones, etc. En informática se utilizan numerosas metáforas visuales, como puede ser el *escritorio*, la *papelera*, la *carpeta*, el *cortafuegos*, etc.

Nosotros usamos esta técnica para encontrar una analogía simbólica o metáfora visual del colegio que quedara representada en el mural al combinarse todas las plantillas diseñadas, es decir, el motivo general que debía aparecer una vez finalizado.

Básicamente, las preguntas que nos planteamos fueron las siguientes:

¿Con qué podemos identificar el colegio? ¿Qué metáfora puede ser una buena imagen formada por varios cientos de pequeños símbolos gráficos sobre la experiencia positiva en nuestra escuela?

Ésta es la enunciación del problema que se transmitió a los alumnos. La sesión en grupo, nuevamente, no duró más de 25 minutos en cada clase participante. Sin embargo, y como ya se dijo anteriormente, el resultado se dejó abierto a posibles aportaciones posteriores ya que (y más en el caso de la *sinéctica* que en el *Brainstorming*) se debe evitar que se tomen decisiones precipitadas o que se liquide el problema de forma irreflexiva.

Como resumen de las aportaciones más significativas, podemos comentar que surgieron ideas como: *bosque, carrera, puzzle, cielo estrellado, arco iris, huerto, personas unidas, ADN...*

A cada idea debía sucederle un pequeño análisis de las razones por las cuales se defendía esa opción.

De entre todas, llamó la atención del profesor y de la directiva la que alude a la representación gráfica de la estructura del ADN. Se analizó más detenidamente y se encontraron diversas razones que la apoyaban, y que finalmente fueron clave para su elección como motivo para el mural. Éstas son las principales:



Representaciones gráficas de la estructura del ADN

- El ADN es una estructura natural asociada a la vida. En nuestro caso, a las personas que componen el colegio.
- Su estructura comprende multitud de elementos que definen aquello que tenemos en común, pero también las características que nos hacen particulares y únicos, haciendo indispensable la unión de sus componentes en un todo para que la vida pueda surgir. Así pues, podríamos identificar esa estructura de ADN como la propia del Parque Colegio Santa Ana, formada por elementos comunes a cualquier colegio, pero también por otros propios de su estilo particular de enseñanza (valores propios, escudo...). Juntos, posibilitan que la vivencia en nuestro colegio sea posible.

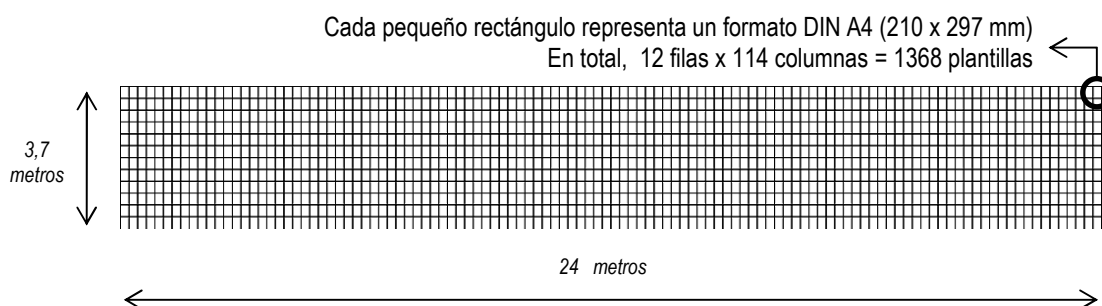
- Otorga importancia al conocimiento científico como parte esencial de la educación, haciéndolo compatible con la enseñanza de los valores cristianos en un centro de estas características.
- La analogía y su representación pueden no ser tan evidentes como en la mayoría de las otras metáforas propuestas, por lo que es probable que resulte más sugerente.
- A nivel formal, la simetría de la estructura de ADN puede ayudar a crear una composición más dinámica y atractiva visualmente que con otras metáforas visuales.

Resulta bastante razonable que ninguno de los alumnos participantes pueda llegar a analizar con tanto detalle las metáforas visuales. Sin embargo, a pesar de que el análisis más pormenorizado se realizó entre el profesor y la directiva del centro, cabe insistir en que fueron los alumnos quienes sugirieron todas las posibilidades expuestas, con mayor o menor explicación del porqué de esa asociación de ideas. De hecho, quisiéramos destacar que fue uno de los alumnos más jóvenes, de 1º de ESO, quien primeramente apoyó la idea del ADN como metáfora visual a tener en cuenta. Lo hizo de una manera muy espontánea, más cercana a una sesión de *Brainstorming* que a una de *sinéctica*, pero en todo caso, tan válida como si hubiera sido ampliamente razonada.

4.3 División reticular del muro

Paralelamente a la fase de generación de ideas mediante el uso de las técnicas de creatividad, se calculó la retícula de formatos DIN-A4 para las medidas de la pared sobre la que pintar.

La figura siguiente nos muestra el resultado de esa división modular, con una cifra que se aproxima a los 1400 espacios para colocar plantillas.



Tenemos que considerar la repetición de los diseños, ya que el número de alumnos a intervenir es de unos 200, y las plantillas disponibles se acercan a las 400.

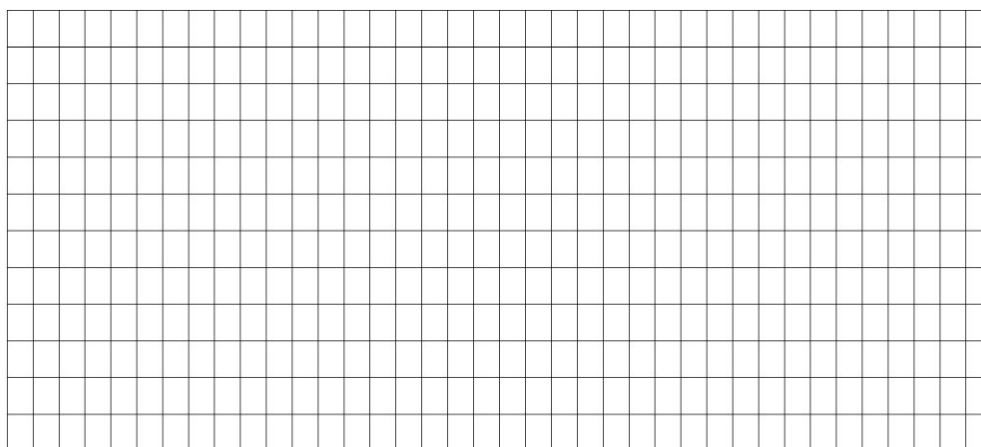
Para el cálculo de la retícula se optó por utilizar la ayuda de los alumnos de la asignatura de Dibujo Técnico, en 1º de Bachillerato, ya que se trataba de un sencillo ejercicio para su nivel y que se adaptaba bastante bien al contenido de la asignatura.

De todas formas, hay que precisar que la intervención del profesor es necesaria para supervisar que cualquier paso del proceso se acaba con buenos resultados.

4.4 Adaptación de la metáfora visual a la retícula

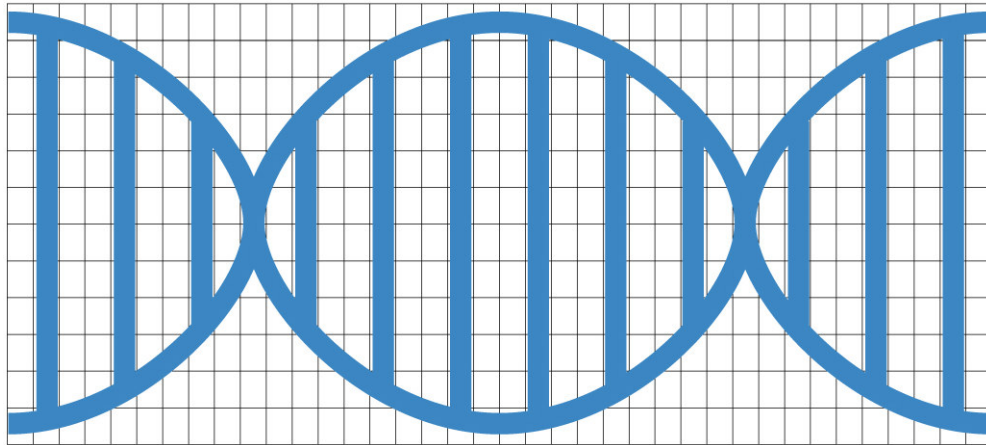
El siguiente paso era adaptar la analogía simbólica que decidimos, la estructura de ADN, a nuestra retícula.

Para ello partimos con la idea de aprovechar al máximo la altura de la pared, es decir, los 12 formatos DIN-A4 que componen cada columna de la división modular.

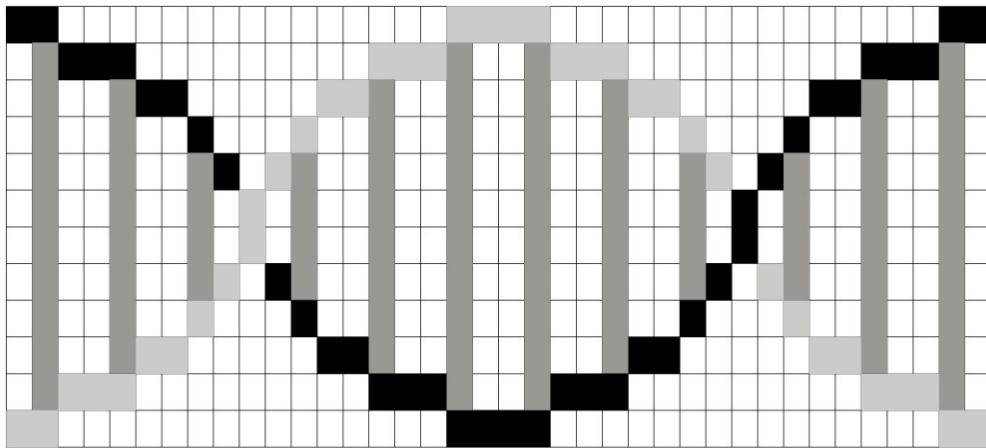


Detalle de la retícula manteniendo su altura total

La razón fundamental la aporta el propio proceso de adaptación de la curva a los espacios rectangulares. Si hubiéramos utilizado una altura menor que los 12 formatos DIN-A4, la precisión de la curva habría sido también mucho menor, por lo que la representación quedaría muy abrupta.



Proceso de coincidencia entre la curva y una ampliación de la retícula



Diseño final del módulo

Las figuras muestran cómo se adaptó la curva a la retícula. La anchura resultante coincide con la medida del módulo base que se repite horizontalmente a lo largo de la pared.

En este caso, aunque bien podrían haber participado los alumnos por medio de otra actividad, fue el profesor quien decidió realizar este proceso de diseño para adelantar las tareas. Los contenidos curriculares en las distintas asignaturas y cursos obligaron en determinados momentos a acelerar el proyecto de intervención mural, así que en este caso, junto con el siguiente, la decisión de los colores a utilizar, fueron el profesor y la directiva quienes tomaron las iniciativas definitivas.

4.5 Paleta de colores

La predominancia excesiva de tonos verdes y grises en el entorno de la entrada principal del colegio convenció a directiva y profesor de optar por una solución para nuestro mural que buscara la armonía con los alrededores a través del contraste cromático, así que se intentó encontrar una gama distinta de colores.



Paleta de colores del entorno

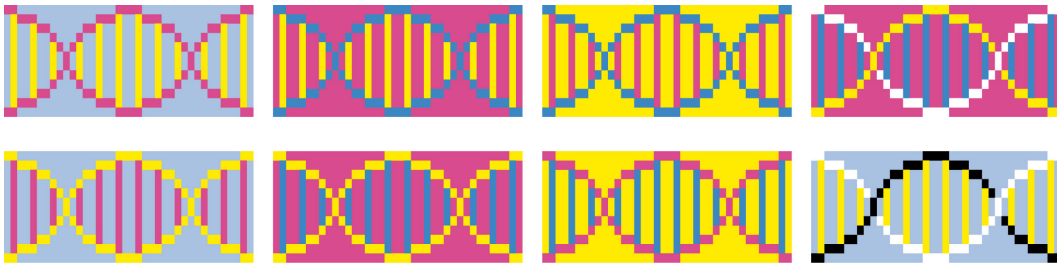
Con la premisa de establecer una relación pedagógica directa con los contenidos más básicos de la asignatura de Educación Plástica y Visual, que sirviera como referente claro a los alumnos, se optó por utilizar los colores primarios de la síntesis sustractiva: azul cian, magenta y amarillo, ampliamente estudiados en el primer curso de educación secundaria.

Se realizaron diversas pruebas de color, pero se encontraron dificultades para dar con la solución adecuada. Finalmente, se añadieron dos colores más, también relacionados íntimamente con los contenidos básicos de la asignatura: el blanco y el negro.

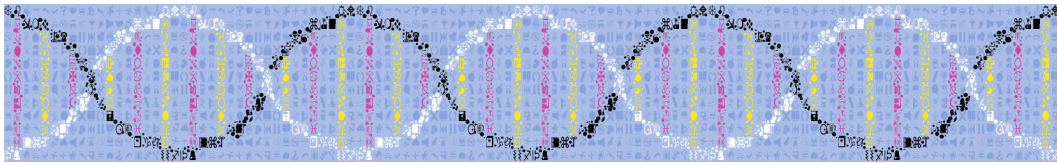


Paleta básica de colores de la intervención mural

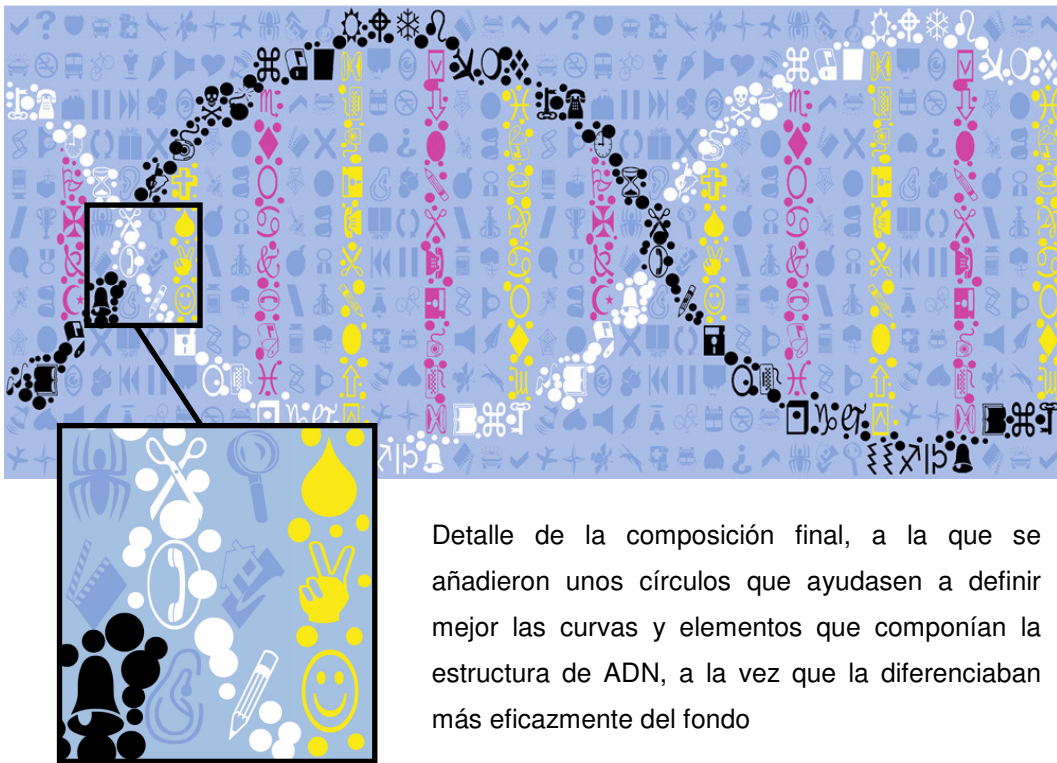
A partir de estos cinco colores básicos, se volvieron a realizar más pruebas. Finalmente, se optó por una solución que incluía un tono más de azul, con mayor luminosidad, que serviría de fondo para toda la pared.



Primeras pruebas con los colores primarios y con blanco y negro



Simulación del diseño definitivo proporcional a las dimensiones de la pared



Detalle de la composición final, a la que se añadieron unos círculos que ayudasen a definir mejor las curvas y elementos que componían la estructura de ADN, a la vez que la diferenciaban más eficazmente del fondo

Conceptos básicos como el uso de la simetría o la repetición modular, enlazan con los contenidos de la asignatura de Educación Plástica y Visual, además de la ya comentada paleta de colores. Así, en nuestra pintura mural hemos intentado que los aspectos formales ayuden a la función de aportar emotividad a la entrada principal del colegio, a través de la visualización del trabajo realizado por los alumnos implicados.

4.6 Simulación



Pared de la entrada principal sobre la que se realizaría la intervención mural



Simulación por ordenador sobre la vista anterior

4.7 Realización de las plantillas

La realización de las plantillas se dividió en varias fases. Partimos, como ya se ha dicho, de generar ideas para los diseños a partir de la técnica del *Brainstorming*. Las ideas obtenidas no debían estar influidas por las particularidades que implican el trazado y recorte de un motivo en plantilla, así que pospusimos una sesión introductoria al estarcido y a la elaboración de las plantillas para que los alumnos no pensaran si una u otra idea sería difícil de plasmar sobre el formato DIN-A4.

Para seguir de manera cronológica los diferentes pasos seguidos hasta la finalización de las plantillas, comenzamos por una breve explicación del estarcido que coincide en su mayor parte con la sesión de introducción a los alumnos sobre este procedimiento pictórico.

4.7.1 El estarcido

El estarcido es una técnica decorativa que permite reproducir dibujos por medio de una plantilla sobre diversos tipos de superficies como papel, tejido o una pared. La plantilla es un dibujo perforado, realizado sobre cartón, metal y otros materiales como el acetato o el papel manila, sobre el que luego se aplica el color, que queda impreso sobre la superficie inferior pasando a través de las zonas agujereadas⁷⁰.

En China se han encontrado manufacturas en seda y papel realizadas con la técnica del estarcido que se remontan al año 3000 a.C. Aún así, tras investigar las pinturas murales de los primeros egipcios, parece que las plantillas de estarcido u otras similares ya se utilizaban en el año 5000 a.C.⁷¹ Del mismo modo, muchas decoraciones griegas y romanas podrían haber sido realizadas con instrumentos de dibujo similares. En la Edad Media, el uso de plantillas era necesario para reproducir los complejos diseños periódicos, tanto de la decoración religiosa como de la secular. En las iglesias inglesas de los siglos XIII y XIV todavía pueden verse decoraciones realizadas con esta técnica y en la Inglaterra de los Tudor, muchos decoradores la utilizaron en paredes blancas sin revestimientos.

Con la llegada desde China de paramentos de papel, a finales del siglo XVII, el gusto decorativo se decantó por estas elaboradas tapicerías y la técnica del estarcido vivió un momento de olvido: sólo se utilizó en las zonas en las que el papel para empapelar no se encontraba o era muy caro, como en América del Norte. Ésta es una de las regiones en las que el estarcido se asocia a la actividad de los primeros colonos que llevaron de Europa esta técnica. En el período Liberty y en el Art Decó se utilizó

⁷⁰ Academia de Artes Decorativas de Roma, *Enciclopedia de técnicas decorativas*, Barcelona, Grijalbo, 1999, p. 97.

⁷¹ McCloud, Kevin, *Las técnicas de pintura en la decoración*, Barcelona, Blume, 1997.

mucho la técnica de la pintura estampada y se repitieron motivos que se adaptaban a los nuevos gustos.

La simplicidad de su ejecución y su enorme versatilidad han ayudado a la extensión del estarcido, que se ha convertido en una de las técnicas decorativas más utilizadas, también en otros campos, como en los trabajos de *street art* (arte callejero) que en las últimas décadas se han visto en países como Estados Unidos, México, Brasil, España o Francia, entre otros. En el país galo comenzaron a proliferar a principios de los ochenta estas manifestaciones, gracias al trabajo de artistas como *Blek le Rat* quien, después de aprender la técnica de *pochoir* o *stencil*⁷² en la Escuela de Bellas Artes, influenciado por el uso propagandístico de Mussolini y el *graffiti* que vio en el metro en un viaje a Nueva York, plasma en las calles de París su obra desde 1983. En la actualidad, son muchos los artistas callejeros que están influenciados por el estilo francés de *stencil*: Shepard Fairey (*Obey*), Dave Kinsey, Scott Williams o *Banksy* entre otros.



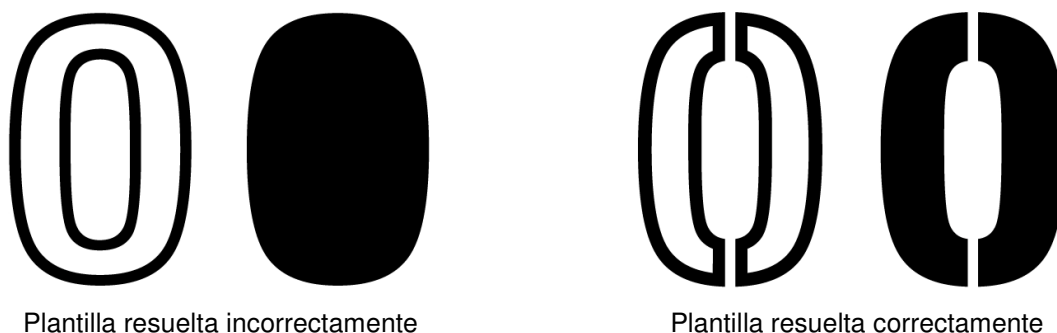
De izquierda a derecha: *stencils* de *Blek le Rat*, *Banksy* y *Obey*.

⁷² *Pochoir* y *stencil* son los términos francés e inglés, respectivamente, del español *plantilla* y se utilizan para identificar los trabajos de *street art* realizados con esta técnica.

4.7.2 Sesión introductoria

En la sesión introductoria a la realización de las plantillas, aparte de una pequeña explicación al estarcido, como hemos seguido en el punto anterior, se hizo hincapié en las diferencias elementales entre la realización del dibujo seleccionado por cada alumno y su posterior adaptación a plantilla.

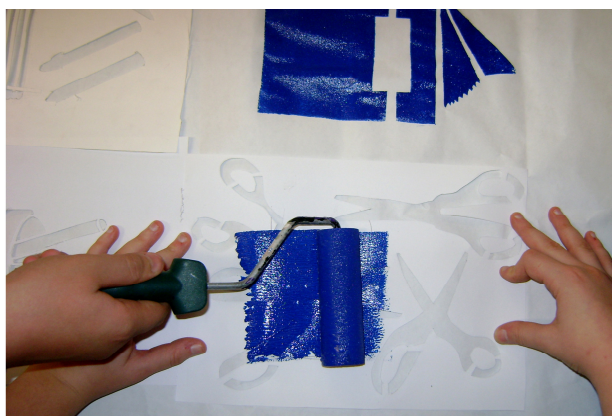
Básicamente, se insistió en el hecho de considerar las partes de los dibujos que fueran internas a otras: agujeros, entrantes, etc. Las plantillas, a diferencia de un dibujo normal, precisan de uniones que permitan respetar esas zonas internas para que, una vez recortada la plantilla, no desaparezcan y dejen un único contorno. Se trata de jugar con la relación entre figura y fondo, intentando encontrar la solución más sencilla en cada caso. La siguiente figura muestra esta diferencia básica por medio de un sencillo ejemplo.



Hay que resaltar que, aunque fue necesaria la continua supervisión de los diseños de los alumnos, en general se entendió bastante bien esta diferencia entre dibujo y plantilla, como posteriormente veremos en los resultados obtenidos.

4.7.3 Primeros ensayos

Las primeras pruebas se realizaron con hojas de bloc de dibujo. La intención era comprobar si este material, al cual los alumnos están muy acostumbrados y es fácil de recortar, resistiría el uso como plantilla y permitiría posteriores reutilizaciones. Pese al gramaje de estas hojas, tras secarse la pintura se doblaron muchas partes y se consideró que no resistirían varios usos, así que se optó por un material plástico, traslúcido y más rígido para la realización de las plantillas definitivas.



Disposición y uso de las plantillas de una forma similar a como estarían en el mural



Comprobación de los primeros diseños y de las plantillas secas tras ser utilizadas

4.7.4 Diseños definitivos

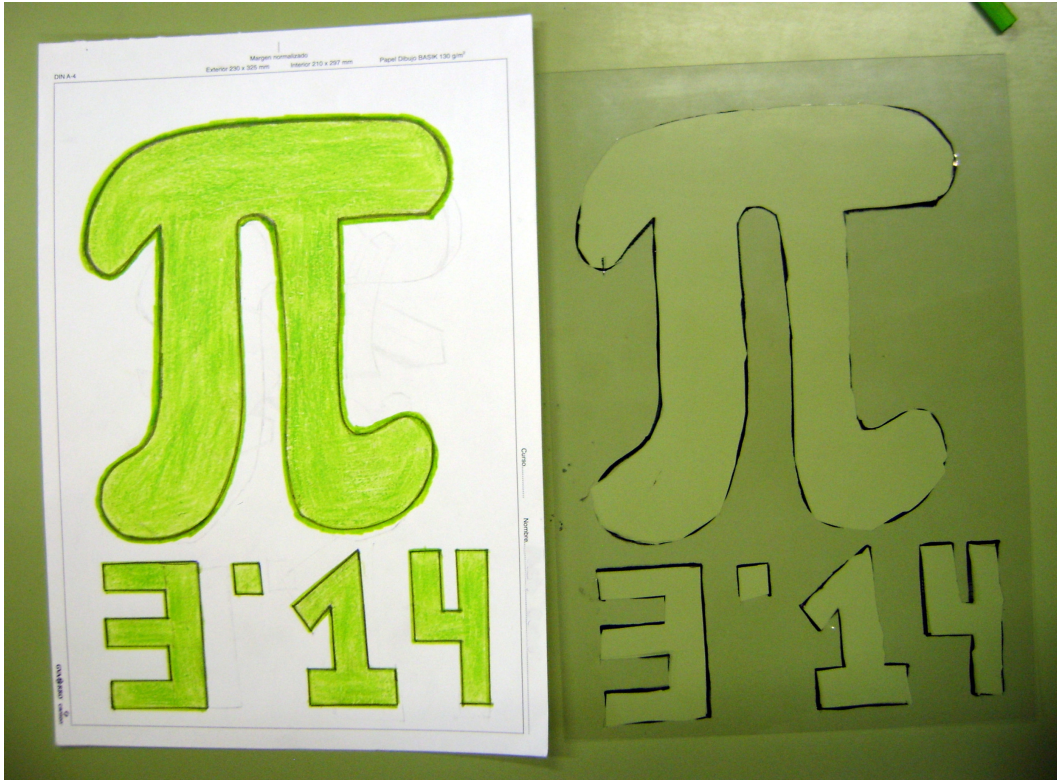
Como ya se ha dicho, los diseños definitivos se realizaron sobre un material plástico mucho más resistente que las hojas de bloc. Tras valorar distintas posibilidades y precios, nos decantamos por el PVC por encima del acetato por disponer de un mayor gramaje a mejor precio.

En las siguientes imágenes se pueden observar distintas fases del proceso de diseño. La elaboración del dibujo en el bloc pensando en su posterior adaptación a plantilla, el posterior calcado sobre la hoja de PVC utilizando un rotulador permanente que fijara la tinta sobre el plástico y para finalizar, el recorte de las plantillas utilizando cúter o tijeras.



Distintas muestras del proceso de realización de las plantillas

Se insistió bastante a los alumnos en la necesidad de realizar los diseños dejando un margen considerable a los lados, ya que así se facilitarían su posterior utilización sobre la pared sin correr riesgos de pintar fuera de los límites del formato DIN-A4.



Ejemplo de diseño realizado sobre la asignatura de Matemáticas



Alumno recortando su diseño sobre la asignatura de Lengua Castellana

4.8 Realización del mural

Hasta ahora hemos ido siguiendo los pasos necesarios para la concepción de la idea general del mural y las aportaciones individuales de cada alumno por medio de plantillas.

Cabe decir que todo este proceso se inició durante la segunda evaluación del pasado curso y se intercaló con los contenidos curriculares de cada asignatura, por lo que era necesaria la flexibilidad temporal en la programación de las distintas fases.

A partir de ahora, pasamos ya a la descripción de los pasos que se dieron en la intervención sobre la pared y que se realizaron con los alumnos en la tercera evaluación del curso.

Previo a las vacaciones de Semana Santa, el profesor elaboró un listado con el material necesario para la intervención y se procedió a su compra.

Veamos cómo fueron desarrollándose estos pasos hasta la consecución del mural definitivo.

4.8.1 Fondo

Se aprovecharon los primeros días de las vacaciones de Semana Santa para preparar el fondo de la pared. Con ayuda de la persona dedicada al mantenimiento del colegio, se pintaron con cuidado los recortes alrededor del muro y posteriormente se dieron tres capas del azul del fondo a toda la pared, dejándola preparada para poder empezar a trabajar con los alumnos cuando regresaran al colegio.



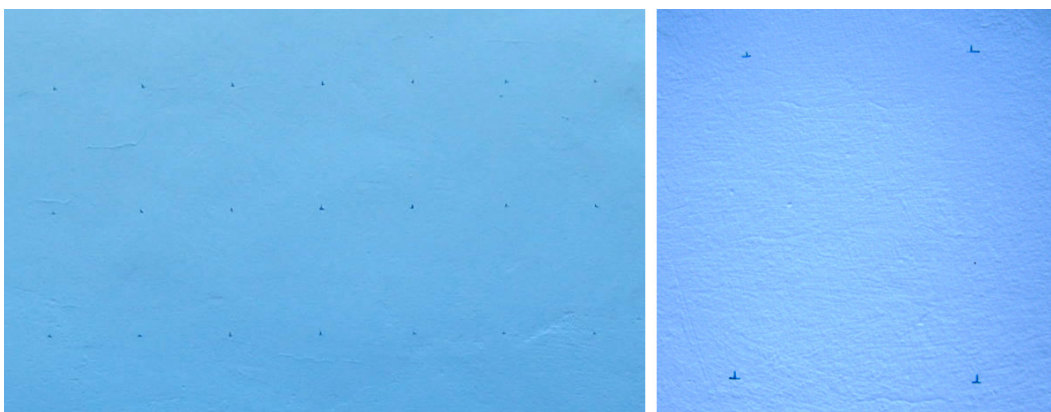
Realización de los recortes de la pared con el color azul para el fondo



Acabado del fondo

4.8.2 Marcado de espacios para las plantillas

Una vez reanudado el curso, los alumnos colaboraron en el marcado de los espacios para las plantillas. Para ello se usaron cartulinas recortadas con la medida de cinco DIN-A4, de tal manera que facilitaban el marcado.



Varios detalles del marcado de los espacios

Los alumnos intervinieron en el marcado hasta una altura aproximada de 1,8 metros, el equivalente a la mitad del alto del mural. No se quiso que ningún alumno subiera a escalera alguna para prevenir posibles accidentes, dado que estamos trabajando con menores y es necesario prevenir contratiempos. El marcado superior lo realizó el profesor.



Distintos momentos de la fase de estarcido realizados por los grupos de dos alumnos



Cada grupo de trabajo se encargaba de estarcir y colgar a secar las plantillas utilizadas

Después se intervino con los demás colores del diseño, comenzando por el negro y el blanco, que sirvieron para definir las curvas de la estructura de ADN. En este punto, hay que volver a destacar que ningún alumno intervino en la mitad superior del mural por razones de seguridad. Esta parte fue realizada por el profesor, en algún momento ayudado por alguna persona del centro, ya fuera docente o del personal de mantenimiento.

Con posterioridad, en los últimos días dedicados al mural, ya comenzado el mes de junio, se pintaron los colores magenta y amarillo, y se remató el mural incorporando los círculos que definían mejor las curvas y, en general, toda la estructura de ADN.



Orden de intervención según colores: azul, negro, blanco, magenta y amarillo

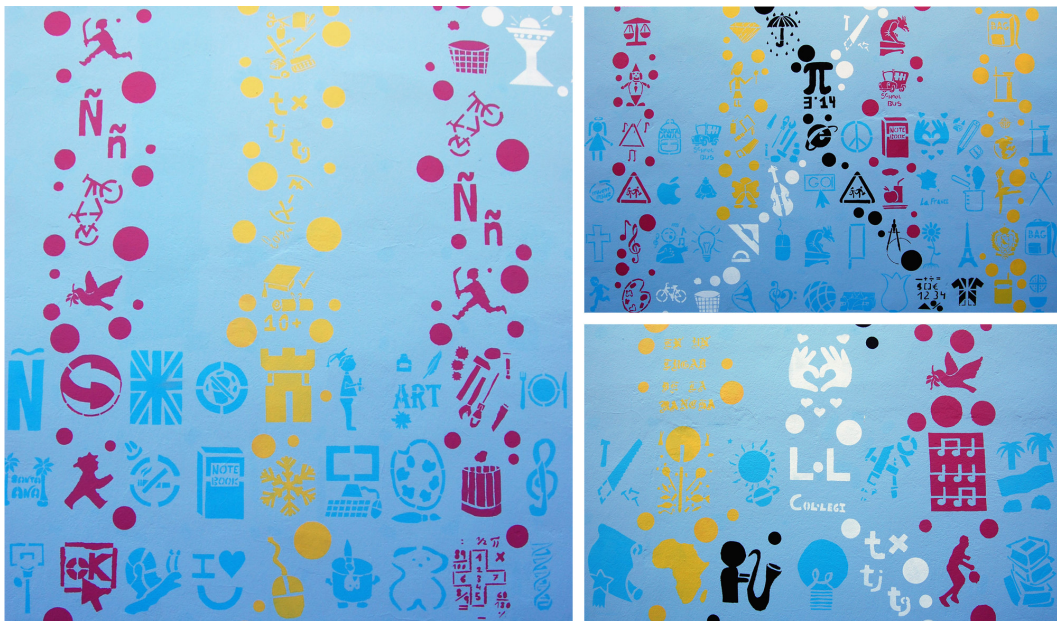
4.8.4 Acabado final

Si bien es cierto que en el diseño y la simulación que se han mostrado, las plantillas azules del fondo ocupan todo el espacio de la pared, en el mural definitivo, a medida que se fueron incorporando las plantillas, se decidió que no se llenaría todo el espacio con las figuras azules, sino que se dejaría sólo la mitad inferior completa, aquella en la que habían intervenido los alumnos. De esta manera, se potencia visualmente esta parte del muro y se libera la composición de un excesivo abigarramiento de formas a su alrededor.

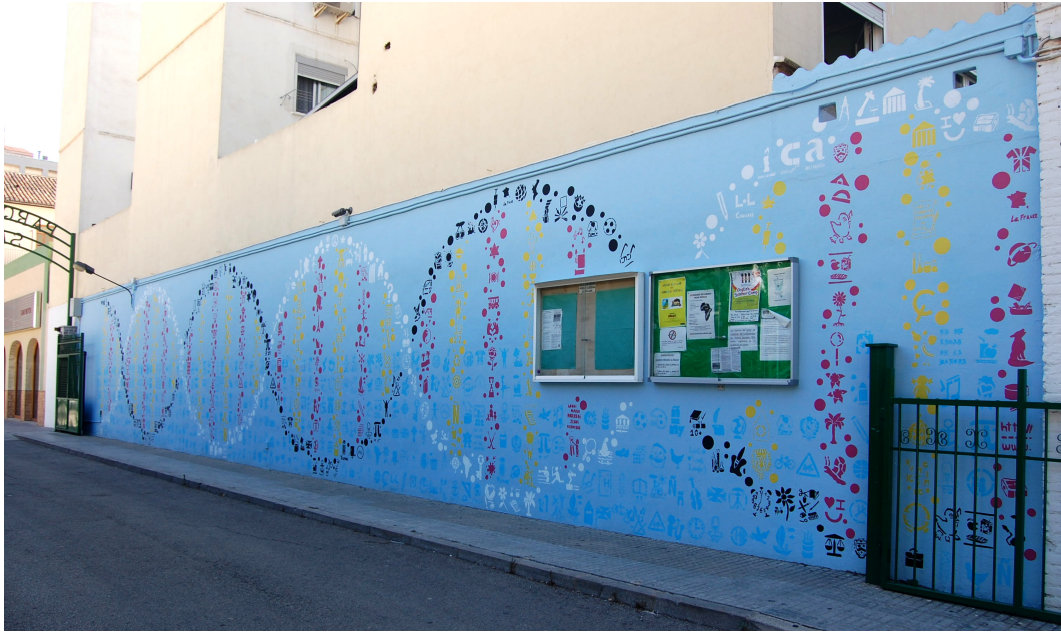
La simulación realizada resultó ser muy parecida a la composición final, pero las inevitables variaciones que ofrece la realidad de los colores utilizados, las dimensiones reales de la pared y las condiciones lumínicas del entorno nos decidieron a cambiar el diseño final de la composición, acertadamente bajo el punto de vista de la directiva y el profesor. Se demuestra así la necesidad de ser flexibles a los cambios que la práctica sobre el muro nos fue mostrando sobre la simulación elegida en un principio.



Composición final



Detalles



Composición final



Detalle

5 Materiales

En este apartado nos disponemos a comparar los tres tipos fundamentales de pinturas empleadas en fachadas exteriores: las pinturas minerales, las pinturas a base de resina de silicona y las pinturas plásticas. Las pinturas minerales o las combinadas con resinas de silicona y acrilato puro son la elección más adecuada para la realización de una pintura mural duradera y de gran calidad material pero, en este caso, se optó por el presupuesto más económico de pintura plástica frente a la durabilidad y mayor calidad de las pinturas al silicato o a las siliconas.

1. Pinturas minerales

Composición

Las pinturas minerales están compuestas por pigmentos inorgánicos, cargas minerales y como aglomerante el silicato potásico líquido, cuya estructura y dureza son comparables a las del cristal de roca.

Preparación y unión con el soporte

La aplicación de pinturas minerales necesita la preparación del soporte: desde la limpieza profunda de revoques antiguos o el tratamiento de algas y hongos hasta el uso de morteros para reparaciones parciales, tratamiento de fisuras o el saneamiento de muros húmedos.

El principio de la técnica de los silicatos se basa en la unión mineral, íntima e insoluble, de la pintura con el soporte. El silicato potásico líquido reacciona con el soporte y con los pigmentos y cargas minerales de la propia pintura, formando una estructura mineral ligada por silicatos insolubles. Este proceso de petrificación se conoce con el término de “silicificación”.

Permeabilidad al vapor de agua

La permeabilidad al vapor de agua de las pinturas minerales es excepcional. Esto es una ventaja para la construcción: la transpirabilidad de las paredes se mantiene de forma plena y la humedad del muro puede salir al exterior sin impedimentos. No se forman condensaciones entre la capa de pintura y la superficie del soporte, lo que suele originar grietas y desconchados. La capa de pintura es microporosa y evita condensaciones de agua en su superficie.

Resistencia al fuego

Las pinturas minerales no se inflaman, ni siquiera bajo el efecto directo de la llama de un soplete. En caso de incendio, el soporte de la pintura está protegido y no existe peligro de formación de gases tóxicos por efecto del calor.

Reflexión de la luz y el calor

La estructura microcristalina de las pinturas minerales ofrece una alta capacidad de reflexión de los rayos lumínicos y térmicos. En regiones con clima tórrido los muros están protegidos de recalentamientos excesivos, que pueden crear, por dilatación, fisuras en el soporte. El efecto térmico sobre el edificio se reduce de forma notable.

Gran estabilidad de color

Desde su origen, las pinturas minerales están emparentadas con el arte. Ello es debido a su duración y estabilidad de color. Ni la climatología adversa, ni la fuerte radiación de rayos UVA son capaces de degradar el color de una pintura mineral. Todos sus componentes son estables a la luz, incluso después de decenas de años.

Resistencia a la lluvia ácida y a la contaminación atmosférica

Las pinturas minerales son resistentes a los ácidos, que actúan en las fachadas a través de la contaminación y la lluvia ácida. La superficie de

los materiales de la fachada, endurecida con silicato, no resulta erosionada por la lluvia ácida. Sin embargo, la pintura de cal es atacada de forma rápida por la solución ácida.

Perfecta adaptación a los soportes minerales

Las pinturas minerales poseen características físico-químicas similares a los materiales minerales de la construcción. El soporte mineral revestido con este tipo de pintura no está sometido a tensiones y dilataciones diferenciales que podrían crear fisuras y desconchados.

Duración y economía

Las características positivas de las pinturas minerales aseguran una duración de la pintura aplicada muy superior a la de otros tipos de pintura convencional. De ahí resulta una relación precio-calidad muy favorable.

La empresa alemana KEIM es líder mundial en la fabricación de pinturas minerales y precursor de su uso desde el año 1878. Otra empresa originaria del mismo país, CAPAROL, también fabrica pinturas de este tipo, aunque está más especializada en las pinturas a base de resinas de silicona, puras o combinadas con pinturas minerales.

2. Pinturas de resina de silicona

Gracias a la combinación especial de resina de silicona-aglutinante, este tipo de pinturas logran un recubrimiento de fachadas con propiedades repelentes a la lluvia y gran permeabilidad al vapor de agua. Son pinturas densas y diluibles en agua. Aptas sobre enlucidos minerales, restauración sobre pinturas de silicato muy adherentes, pinturas de dispersión mates y de resina de silicona.

Las pinturas convencionales de resina de silicona contienen resina de silicona y acrilato como ligantes. El efecto termoplástico que, entre otros, es responsable del ensuciamiento, es uno de sus principales inconvenientes. A pleno sol, la película de pintura se calienta y se vuelve blanda y pegajosa, por lo que las partículas de suciedad se fijan y se integran en la capa de pintura cuando se enfría. Este fenómeno depende de la cantidad de acrilato; cuanto más elevada es ésta, mayor tendencia de la pintura a ensuciarse.

Alta resistencia a la intemperie

El refuerzo de siloxanos proporciona una protección óptima contra la humedad, al mismo tiempo que permite un elevado paso del vapor de agua y un suficiente paso de CO².

Combinación de resina de silicona y acrilato puro

Los recubrimientos con resina de silicona son permeables al vapor de agua, como las pinturas minerales, pero a la vez hidrófugos como las pinturas acrílicas, permitiendo al soporte que se comporte lo más parecido a la piel humana, es decir, dejando salir la humedad de su interior, pero a la vez impidiendo la entrada de agua de la lluvia desde el exterior.

3. Pinturas plásticas

Las pinturas plásticas están formadas por resinas plásticas emulsionadas, vinílicas, acrílicas..., disueltas en agua, utilizándose cualquier tipo de pigmento que sea resistente a la alcalinidad.

La gran variedad de resinas de este tipo permite un gran número de usos, pudiéndose obtener también diferentes tipos de acabado en color y brillo.

Como ventajas podemos citar su buena adherencia, la resistencia al lavado y a la intemperie, debido principalmente a que secan formando películas resistentes al agua (hidrófugas), una buena consistencia del color por efecto del sol y su rapidez de secado por evaporación de agua, dependiendo del tipo de ambiente durante su aplicación; en verano puede secarse en una hora.

Los colores plásticos se adhieren prácticamente sobre cualquier superficie, siempre y cuando esté limpia y exenta de grasa. Las capas de colores plásticos son elásticamente duras, altamente sólidas al envejecimiento y muy adherentes, así como muy resistentes a los productos químicos. Tienen el inconveniente de no poderse aplicar a temperaturas por debajo de los 5º C, por riesgo de congelación del agua.

Se pueden usar tanto en interiores como en exteriores, sobre cualquier tipo de soporte preparado adecuadamente, utilizando brocha, rodillo o pistola.

Como dijimos al principio del apartado dedicado a los materiales, el colegio escogió las pinturas plásticas para la realización de nuestro mural. La marca de pintura elegida fue T-KROM. Se seleccionó un producto para protección y decoración de exteriores, cuyo sistema permite obtener con total fidelidad de reproducción una gama extensa de colores.

La técnica de intervención básica fue la utilización de los colores opacos. La pintura plástica sin diluir tiene una consistencia bastante rígida, aunque esto varía según las condiciones físicas ambientales según el color. Sólo unos pocos colores son fáciles de recoger con el pincel sin diluir. En estos casos se pueden aplicar capas de color opaco con pintura no diluida, pero generalmente hay que mezclar la pintura con agua o medio acrílico.

Para obtener zonas lisas de color profundo, con pocas o ninguna huella de pinceladas se pueden aplicar varias capas de pintura bastante sólida. El color opaco puede aplicarse con pincel o con espátula. En nuestro caso, dada la utilización de plantillas y la elección de la pintura plástica, la mejor opción ha sido la utilización de rodillos de espuma que permitieron, de una manera rápida y económica, utilizar estas herramientas a los alumnos implicados en el proceso.

6 Presupuesto



Jose Antonio García
suministros generales de pinturas

	Uds.	€
Bote 15lt TKROM Super Carrara Extra Color 904	1	44,27
Bote 15lt TKROM Super Carrara Extra Color 903	1	42,05
Bote 1lt TKROM Mix Mate Int-Ext Color RAL 1018	1	7,37
Bote 1lt TKROM Mix Mate Int-Ext Color RAL 4010	1	7,91
Bote 5 lt TKROM DAMASCO M-40	1	9,12
Bote 4 lt TKROM DAMASCO Negro Mate	1	13,40
Rodillo TRILOX Fachadas D60 22cm	1	8,30
Cinta de enmascarar 3M 30mm x 50m	2	2,62
Recambios mini rodillo espuma 10cm	10	3,50
Mango mini corto TKROM recambios 11cm	5	1,87
Mini cubeta esmaltar roja pequeña 16 x 32cm	5	3,62
Escalera de tijera doble Madera 240cm	1	79,50
Set 3 brochas pintor	1	1,93
Cuerda tendadero algodón-nylon 50m	1	1,42
Pinzas tender plástico (24 uds.)	1	0,58

COSUES

Material Escolar y de Oficinas

Portada A4 PVC transparente cristal (100 uds.)	4	41,68
		<hr/>
	Total	269,14

Total + IVA 18% = 48,45 317,59

7 Conclusiones

La intervención en el Parque Colegio Santa Ana ha servido para certificar la validez de la pintura mural como técnica en la que emplear técnicas de trabajo cooperativo y de estimulación de la creatividad.

A partir de la generación de ideas, en la que fueron de inestimable ayuda la técnica del *Brainstorming*, para encontrar múltiples posibilidades a los diseños de los alumnos, y la *sinéctica*, gracias a la cual dimos con una metáfora visual adecuada sobre el colegio, los alumnos han estado implicados en la realización del mural desde su mismo origen, en las fases de concepción, valoración y elección de las distintas alternativas. Estas técnicas de creatividad, unidas a los pequeños grupos de trabajo cooperativo que se formaron para la posterior realización del mural, nos han servido para valorar el proceso y la metodología participativa que ha logrado implicar aproximadamente a 200 alumnos de distintas edades y cursos, obteniendo unos resultados muy positivos.

Los procedimientos empleados, es decir, el diseño y realización de las plantillas y su estarcido sobre la pared, se han revelado como idóneos para su uso por alumnos sin un gran conocimiento técnico y artístico, a partir de los cuales se han logrado sencillos pero muy efectivos diseños representados sobre toda la superficie intervenida.

El papel mediador del profesor entre los alumnos implicados y la obra creada, hace que sea un intermediario necesario para acompasar y dirigir las distintas fases del proyecto. Aunque los resultados son plenamente satisfactorios queremos señalar la dificultad que, en algunos momentos, supuso la programación temporal de las sesiones, las cuales debieron ser lo suficientemente flexibles para adaptarse a obligaciones curriculares con los distintos grupos o a los limitados tiempos de cada sesión. También hay que reconocer que resulta imposible motivar a todo el alumnado por

igual, e incluso hay casos excepcionales en los que la pasividad ante la propuesta es total. Este tipo de circunstancias son inevitables y no nos deben hacer perder la esperanza en este tipo de proyectos, puesto que la participación de la gran mayoría de los alumnos ha sido excepcional.

Con esta pintura mural se ha pretendido personalizar la entrada principal de nuestro colegio y hemos podido apreciar, durante el proceso de realización sobre la pared, numerosas reacciones de sorpresa y satisfacción de los alumnos y padres que, al llevar a sus hijos más pequeños al colegio, les ha producido la contemplación de lo que allí estaba sucediendo. Las muestras de agradecimiento y las felicitaciones por la intervención han sido notables durante toda la fase de estarcido de las plantillas, sobre todo cuando el motivo general, la estructura de ADN, se iba adivinando con mayor claridad. La paulatina aparición de distintos colores y formas han animado progresivamente a la gente a opinar sobre la pintura realizada, y se ha establecido así el vínculo emocional buscado entre la obra y las personas implicadas, directa o indirectamente, en su realización.

La directiva ha manifestado su intención de incluir una imagen del mural en la agenda escolar del curso que comienza, lo cual confirma que la identificación de las personas que componemos el colegio con la intervención realizada ya se ha producido de diferentes formas.

Desde la posición que nos corresponde como docentes en educación artística y visual, queremos seguir potenciando este tipo de iniciativas y darlas a conocer, a medio plazo, a través de la creación de una página web que muestre los proyectos realizados en el colegio, así como los referentes que hemos tomado como inspiración para este trabajo y los que seguirán motivándonos en el futuro, de tal manera que reivindicemos, a través de todo ello, la utilidad social y educativa que puede tener el arte.

8 Bibliografía

Libros, tesis doctorales, catálogos y artículos

ACADEMIA DE ARTES DECORATIVAS DE ROMA, *Enciclopedia de técnicas decorativas*, Barcelona, Grijalbo, 1999.

BANKSY, *Wall and Piece*, Londres, The Random House Group Limited, 2005.

CANALES, Juan A., *Pintura Mural y Publicidad Exterior. De la función estética a la dimensión pública*, Valencia, Tesis Doctoral, Dpto. de Pintura, Universidad Politécnica de Valencia, 2006.

DE DIEGO, Jesús, *Graffiti. La palabra y la imagen. Un estudio de la expresión en las culturas urbanas en el fin del siglo XX*, Barcelona, Los Libros de la Frontera, 2000.

DEL POZO, Montserrat, *Aprendizaje Inteligente*, Barcelona, Colegio Montserrat, 2009.

DEMPSEY, Amy, *Guía enciclopédica del arte moderno. Estilos, escuelas y movimientos*, Barcelona, Blume, 2008.

DOERNER, Max, *Los materiales de pintura y su empleo en el arte*, Barcelona, Reverté, 1998.

EFLAND, Arthur D., *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*, Barcelona, Paidós, 2002.

EFLAND, Arthur D., FREEDMAN, K. y STUHR, P., *La educación en el arte posmoderno*, Barcelona, Paidós, 2003.

ESTEVE DE QUESADA, Albert, *Creación y Proyecto*, Valencia, Institución Alfons el Magnànim, Diputación de Valencia, 2001.

FABRA, Maria Lluïsa, *Técnicas de grupo para la cooperación*, Barcelona, Ceac, 1999.

FATÁS, Guillermo, y BORRÁS, Gonzalo M., *Diccionario de términos de arte y arqueología*, Madrid, Alianza, 1989.

FREYBERGER, Gisele, *“El arte necesario: intervenciones artísticas efímeras en espacios públicos”*, *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008, disponible en: <http://www.ub.es/geocrit/-xcol/202.htm>

FUREGATI, Sylvia, *“O antes e o depois de Mônica Nador”*. Texto elaborado para la muestra individual de la artista Mônica Nador para Projeto Rio-Locho, París, 2005, disponible en: <http://www.pparalelo.art.br/docs/2008/07/monica-nador/>

GANZ, Nicholas, *Graffiti. Arte Urbano de los 5 continentes*, Barcelona, Gustavo Gili, 2004.

GOMBRICH, Ernst H., *El sentido de orden. Estudio sobre la psicología de las artes decorativas*, Barcelona, Gustavo Gili, 1980.

GOMBRICH, Ernst H., *Los usos de las imágenes. Estudios sobre la función social del arte y la comunicación visual*, Barcelona, Debate, 2003.

GREANEY, Maura E., *The Power of the Urban Canvas. Paint, Politics and Mural Arts Policy*, disponible en:

http://www.mccormack.umb.edu/centers/nejpp/articles/18_1/5_maura.pdf

GÓMEZ-SENENT, Eliseo, *Introducción al proyecto*, Valencia, Servicio de Publicaciones de la UPV, 1989.

GONZÁLEZ MARTÍN, Jesús, *La pintura en la construcción*, Madrid, Fundación Escuela de la Edificación, 1997.

GUASCH, Anna M., *El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural*, Madrid, Alianza Editorial, 2001.

HOLZHEY, Magdalena, *Victor Vasarely. La visión pura*, Colonia, Taschen, 2005.

HUBER, Joerg, *Serigrafitis*, París, Fernand Hazan, 1986.

KOLOSSA, Alexandra, *Keith Haring. Una vida para el arte*, Colonia, Taschen, 2004.

LEWITT, Sol, *Wall Drawing # 700*, Bilbao, Sala de exposiciones Rekalde, 1993.

LEWITT, Sol, *Wall Drawings. Dibujos murales*, Madrid, Sala de las Alhajas de Caja Madrid, 1996.

LÓPEZ POQUET, Josepa y MARTÍNEZ DE PISÓN, María J., *Fonaments de la pintura: el sentit de la tècnica*, Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad Politécnica de Valencia, 2000.

LOWENFELD, Viktor y BRITTAN, Lambert, *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz, 1970.

MANCO, Tristan, *Stencil Graffiti*, Londres, Thames & Hudson, 2002.

MANCO, Tristan, *Street Logos*, Londres, Thames & Hudson, 2004.

MARCHÁN FIZ, Simón, *Del arte objetual al arte de concepto*, Madrid, Akal, 1997.

MARÍN, Ricardo, *Técnicas del pensamiento creativo*, Valencia, ICEUPV, 1983.

MARTÍNEZ MUÑOZ, Amalia, *De la pincelada de Monet al gesto de Pollock. Arte del siglo XX-1*, Valencia, Servicio de Publicaciones de la UPV, 2000.

MARZONA, Daniel, *Arte minimalista*, Barcelona, Taschen, 2009.

MATTHEWS, John, *El arte de la infancia y la adolescencia*, Barcelona, Paidós, 2002.

MAYER, Ralph, *Materiales y técnicas del arte*, Madrid, Hermann Blume, 1985.

MCCLOUD, Kevin, *Las técnicas de pintura en la decoración*, Barcelona, Blume, 1997.

MICHALKO, Michael, *Thinkertoys: cómo desarrollar la creatividad en la empresa*, Madrid, Gestión, 2001.

MORENO RIVERO, Teresa, *El color. Historia, teoría y aplicaciones*, Barcelona, Ariel, 1996.

PEIRÓ, Juan B., “La pintura mural: Función estética, decorativa y publicitaria” en VV.AA., *Arte y Funcionalidad*, Valencia, Editorial de la UPV, 2002.

POPPER, Frank, *Arte, acción y participación*, Madrid, Akal, 1989.

RAMÍREZ, Juan A., *Cómo escribir sobre arte y arquitectura*, Barcelona, Ediciones del Serbal, 1999.

RENAU, Josep, *Arte contra las élites*, Madrid, Debate, 2002.

RIGAU, Mariano, *Lugar y espacio*, Barcelona, Promociones Publicaciones Universitarias, 1986.

SIQUEIROS, David A., *Cómo se Pinta un mural*, Cuernavaca, Taller Siqueiros, 1979.

VARGAS, Cielo, *Habitar desde la superficie: espacio y gesto decorativo. Un acercamiento a las intervenciones artísticas sobre muro desde el minimalismo a nuestros días*. Valencia, Tesis Doctoral, Dpto. de Pintura, Universidad Politécnica de Valencia, 2010.

VV. AA., *A propósito de arquitectura y pintura (1982-1989)*, Catálogo de exposición, Madrid, Galería de Exposiciones del MOPU, Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo, 1991.

WORRINGER, Wilhelm, *Naturaleza y abstracción*, México, Fondo de Cultura Económica, 1975.

Páginas web (actualizadas a fecha 10 / 09 / 2011)

<http://www.banksy.co.uk>

<http://www.bienalmercosul.art.br>

<http://www.bleklerat.free.fr>

<http://www.caparol.es>

<http://www.cityarts.org>

<http://www.cosues.com>

<http://www.cpag.net>

<http://www.gentedigital.es/blogs/sonrisas>

<http://www.haring.com>

<http://www.impivadisseny.com>

<http://www.insea.org>

<http://www.keim.es>

<http://www.lamurals.org>

<http://www.muralart.org>

<http://www.muralarts.org>

<http://www.muralismopublico.com>

<http://www.obeygiant.com>

<http://www.publicartboston.com/content/mayors-mural-crew>

<http://www.sfmuralarts.com>

<http://www.sparcmurals.org>

<http://www.tkrom.com>

<http://www.ucm.es/info/mupai>