



SIMULACRI: ARTE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ESCOLAR PARA HACKEAR EL MUSEO

AUTOETNOGRAFÍA DE UN PROYECTO DE ABER

SIMULACRI: ART SCHOOL EDUCATIONAL RESEARCH
TO HACK THE MUSEUM. AUTOETHNOGRAPHY OF AN
ABER PROJECT

Dr. Pablo de Castro Martín

Universidad de Valladolid  <https://orcid.org/0000-0003-1217-3083>
pabloluis.castro@uva.es

Álvaro Pérez Mulas

IES Mariano Quintanilla  <https://orcid.org/0000-0003-2864-9963>
contacto@alvaroperezmulas.com

Resumen

El artículo presenta y describe Simulacri, un proyecto de innovación educativa en el ámbito de la educación formal diseñado y desarrollado por el Colectivo El Punto Rojo bajo las premisas de la Investigación Educativa basada en las Artes (ABER), en colaboración con el Museo Nacional de Escultura (Valladolid).

Partiendo de una aproximación a las tipologías escultóricas más habituales en España durante los periodos renacentista y barroco, especialmente a los pasos procesionales, se plantea una indagación educativa que, a partir de la iconografía religiosa y las manifestaciones colectivas de fe de esos periodos, concluye en la realización de una instalación artística en el Museo Nacional de Escultura que, realizada con otras técnicas y nuevos materiales, dialoga con las piezas de la colección y reflexiona sobre aspectos relativos a nuestro mundo actual, alejándose de la sacralidad barroca y acercándose a la obra escultórica de artistas contemporáneos.

Palabras clave

investigación educativa basada en las artes; instalación educativa; Colectivo El Punto Rojo; educación artística; educación patrimonial.

Abstract

This article presents and describes Simulacri, an educational innovation project in the field of formal education designed and developed by the Colectivo El Punto Rojo under the premises of Arts-Based Educational Research (ABER), in collaboration with the National Museum of Sculpture (Valladolid).

Based on an approach to the most common sculptural typologies in Spain during the Renaissance and Baroque periods, especially processional compositions, an educational investigation is proposed which, starting from the religious iconography and the collective manifestations of faith of those periods, concludes in the creation of an artistic installation in the National Sculpture Museum (Valladolid, Spain) which, using other techniques and new materials, dialogues with the pieces in the collection and reflects on aspects related to our present-day world, moving away from Baroque sacredness and approaching the sculptural work of contemporary artists.

Key words

Arts-based Educational Research; educational installation; Colectivo El Punto Rojo; art education; heritage education.

1. INTRODUCCIÓN

La educación artística sigue siendo la asignatura pendiente de nuestro sistema educativo. Pese a su capacidad para empatizar con el mundo actual y a proponer alternativas educativas que podríamos considerar dentro de la denominada innovación educativa, la disciplina (Álvarez, 1996) debate aún su reconocimiento como área educativa, competencia básica (Ramírez García et al. 2010) –o no tanto, dado el alto riesgo de sucumbir en un irrelevante segundo plano (Huerta & Domínguez, 2020) ante el avance de la LOMLOE y su irrelevancia en la formación del profesorado (Caeiro et al., 2018)–, o metodología salvífica (Bas, 2015; Carod, 2021).

Museos y educación formal constituyen un binomio condenado a entenderse, pese a que muchas veces aparenten darse la espalda. La jerarquía que ha dominado esta relación, casi siempre favorable a la institución museal, parece superada con la progresiva incorporación de otras voces. Más allá de los responsables del gabinete educativo del museo, la comunidad escolar va alcanzando una mayor responsabilidad en el planteamiento de la cuestión didáctica de la obra de arte y, superando la externalización que sufren estos servicios en los últimos tiempos, la cooperación con el profesorado y el alumnado (Miralles, 2010) abre el camino para diseñar un nuevo marco, desde el entendimiento y la empatía mutua (Griffin, 2004; Huerta, 2010 y 2013) que proporcionan la educación artística y la educación patrimonial (Fontal, 2013).

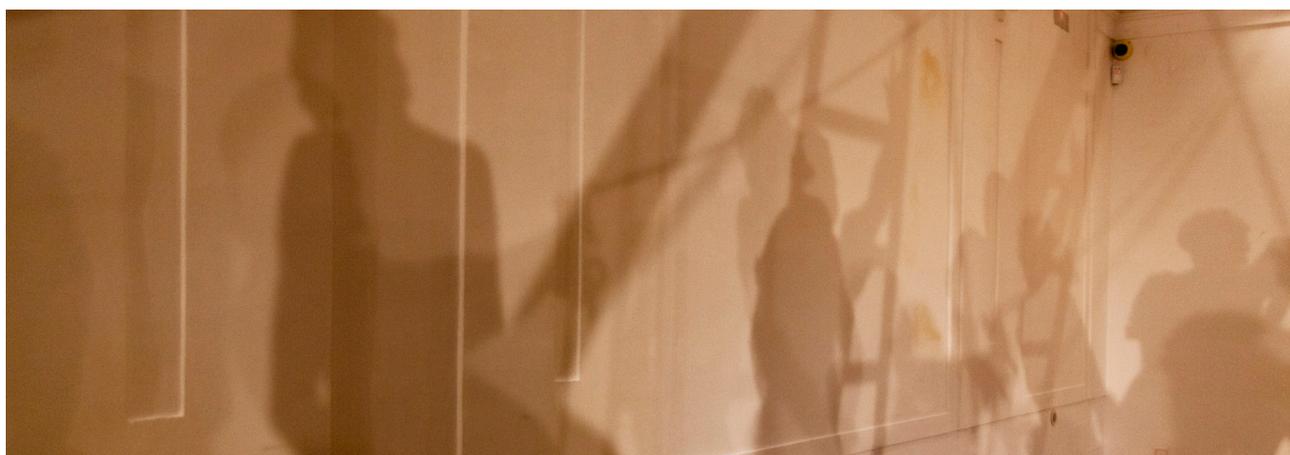


Imagen 1. *Sombras de Simulacri*. Museo Nacional de Escultura, Valladolid. 2012. Fuente: los autores.

El Colectivo El Punto Rojo lo constituyen un grupo de profesores interesados en cambiar el modo en que se hacen presentes las disciplinas artísticas en la educación formal y que aplican las metodologías de investigación educativa basada en las artes como discurso de sus acciones educativas. Desde sus primeras intervenciones en 2008 hasta las configuradas en proyectos de comisariado educativo (2010, 2012 y 2013) en colaboración con el Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo Español (MPH) y en la participación en planes de formación docente para profesorado, su perspectiva ha ido abordando el museo como un ámbito de experimentación en educación artística (Borghi, 2020), no solo como el destino de una salida escolar. Partiendo de la premisa que la visita al museo ha de ser un acto transformador y el “arte una herramienta transgresora en educación” (Colectivo El Punto Rojo, 2014; de Castro Martín, 2016, pp. 269), sus propuestas han derivado en la interpretación de los trabajos escolares como procesos de producción artística que se sirven de todos los mecanismos del arte contemporáneo.

El presente artículo describe el nacimiento y desarrollo del proyecto *Simulacri*, desde una autoetnografía (Goetz & LeCompte, 1988; Fernández Cruz, 2014) que personaliza los agentes y se introduce en los procesos generadores de la innovación educativa desde la investigación basada en las artes y una mirada performativa y posmoderna sobre el currículo escolar.

2. ORÍGENES Y AGENTES DE SIMULACRI

El proyecto *Simulacri* nació de una triple necesidad: convertir el Museo Nacional de Escultura (MNEV) en un recurso educativo mejor para estudiantes de Educación Secundaria, superando la superficialidad de la mera visita guiada; utilizar las disciplinas artísticas como vehículo para acceder a los contenidos curriculares, experimentando el proceso creativo para la presentación de los resultados de una investigación; y alojar en el museo una pieza escultórica producida por los estudiantes que, a modo de caballo de Troya o de acción de hackeo de la exposición permanente (Fuentes-Lojo, 2021), plantee una reflexión sobre la ausencia de obras de periodos artísticos concretos entre las que muestra la colección del museo –se exhiben solo piezas cronológicamente ubicadas entre los siglos XII y XVIII, obviándose las pertenecientes al lapso que va de la Prehistoria hasta la Alta Edad Media, y el correspondiente a la Contemporaneidad, excepción hecha de exposiciones temporales vinculadas a comisariados muy dedicados–.

En esos momentos, el Colectivo El Punto Rojo se encontraba diseñando una nueva experiencia de curaduría pedagógica en el Museo Patio Herreriano –*El cuerpo significativo*–, por lo que la aproximación al arte contemporáneo desde el trabajo en volumen y la performance parecía un camino cuya exploración se antojaba necesaria.



Imágenes 2 y 3. La sesión en el museo como actividad transformativa [izquierda: trabajo en el Museo Nacional de Escultura; derecha: la exposición *El cuerpo significativo* (Museo Patio Herreriano, 2013) como aula]. Valladolid. Fuente: los autores.

Con estas premisas, lo que inicialmente se concibió como *Vanidad traslúcida*, un proyecto exclusivamente para estudiantes de la asignatura de Historia del Arte (2º bachillerato) del Colegio Safa-Grial, terminó por convertirse en *Simulacri*¹ (de Castro Martín, 2016, 265-333), un proyecto de innovación educativa que implicó a 8 profesores, 6 centros educativos y aproximadamente 350 estudiantes, entre los niveles de 1º de ESO y 2º de Bachillerato y Ciclos formativos de Formación Profesional (Diseño Gráfico)², a través de la construcción de aprendizajes significativos que tendrían su punto de partida en la colaboración con el Museo Nacional de Escultura de Valladolid.

3. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y LAS METODOLOGÍAS EN SIMULACRI: INVESTIGACIÓN ACCIÓN, OBSERVACIÓN PARTICIPANTE E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN LAS ARTES.

De manera progresiva, los proyectos educativos diseñados con anterioridad por el Colectivo El Punto Rojo ya habían asumido algunas características que posicionaban sus

¹ El título del proyecto utiliza el vocablo italiano con el que se denominan los pasos procesionales, que también se refiere a lo fingido.

² Los profesores y centros escolares participantes en *Simulacri* fueron: el Colectivo El Punto Rojo, Ana Falcón (Escuela de Artes), Alvaro Pérez Mulas (IES José Jiménez Lozano), Esther López (Colegio Juan XXIII), Esther Testera (Colegio Jesús y María), José Ignacio Romero (Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano), Jesús Ángel Martínez (Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano), Luis Espinosa, (Colegio Safa-Grial) y Pablo de Castro (Colegio Safa-Grial).

acciones dentro de una posmodernidad educativa (Efland et al. 2003; Escaño González, 2003; Fontal, 2003B). Como evolución de esta trayectoria, y vinculada la necesidad de constituir un equipo de trabajo a partir de las relaciones horizontales entre profesores y estudiantes, la investigación-acción participativa (James et al. 2008) se abrió paso a dentelladas como la metodología apropiada para el desarrollo de *Simulacri*.

Desde la perspectiva de profesores-artistas (López-Remiro, 2007) que caracteriza a los miembros del colectivo, la investigación educativa basada en las artes –Arts-based Educational Research, ABER– (Agra, 2005; Marín 2005 y 2011; Hernández, 2008; Barone & Eisner 2012; Mesías-Lema, 2012; Marín & Roldán, 2017) señaló la ruta ineludible para conseguir la simbiosis entre la necesaria indagación inicial, los contenidos curriculares, las obras del museo, los procesos de patrimonialización y la práctica creadora, no sin asumir los riesgos que comportan este tipo de exploraciones artísticas, tan complejas. Situarnos sobre el propio fenómeno de investigación y presentar las conclusiones desde dimensiones creativas, estéticas o artísticas (Mesías-Lema, 2021) dotaba de coherencia a nuestra elección metodológica, pero también favorecía una empatía con la institución museo, con el alumnado y su producción artística, además de hacerlo con los dispares intereses educativos de los miembros del colectivo y su capacidad de asombro.

Si la investigación-acción participativa y la investigación educativa basada en las artes estuvieron en el germen de *Simulacri* como las metodologías que mejor favorecían la implementación del proyecto, el estudio de caso y la autoetnografía son las herramientas que se ajustan mejor a su comunicación. En consecuencia, el presente relato del proyecto, aun derivando de narraciones previas más amplias (de Castro Martín, 2016; Falcón, 2016) tanto como de la experiencia de sus autores, aporta una mirada más sintética, “plena de neutralidad afectiva, avaloración y distanciamiento” (Coller, 2005, 63) en la que son especialmente importantes los instrumentos visuales en la línea de la Investigación Educativa basada en la Fotografía (PEBR) (Mesías-Lema, 2021) como las series de imágenes, los pares fotográficos, las citas visuales y el documental para dar nitidez a los recuerdos imprecisos de la experiencia (Banks, 2010); pero también para señalar otras direcciones de reflexión y comprensión del proyecto, capaces de inspirar “hipótesis de acción” (Suárez Pazos, 2002: 48) en nuevos contextos educativos.

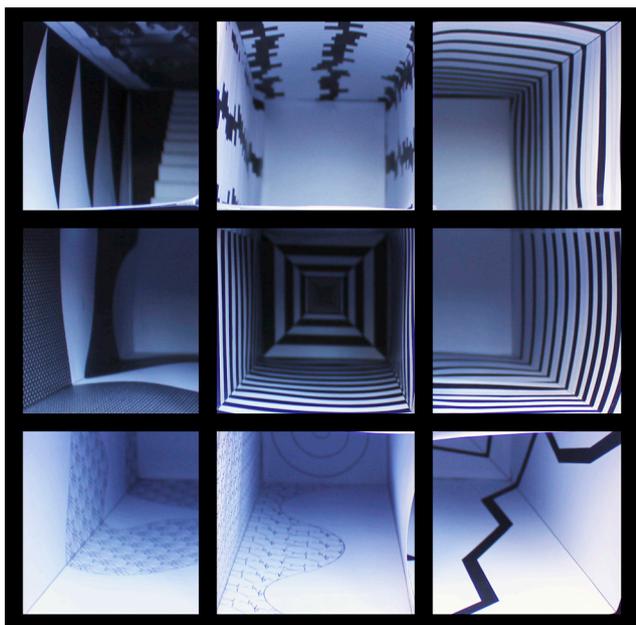
4. DESARROLLO DEL PROYECTO

La pléyade de objetivos educativos del proyecto se articuló en tres líneas fundamentales que, desarrolladas a lo largo de cinco meses, incluían: actividades de investigación –sobre la iconografía procesional, la composición tridimensional en los pasos procesionales y hecho procesional desde el punto de vista antropológico–; la producción de materiales audiovisuales como documentación del proceso de trabajo y reflexión visual sobre las obras estudiadas; y la creación literaria y plástica original, con aplicación concreta en diseño gráfico y la instalación artística.

El trabajo comenzó con la creación de algunos informes realizados en la línea de la investigación tradicional que se ponían a disposición de los participantes, fueran del nivel y centro educativo que fueran, de modo que pudieran servir como punto de partida a la hora de centrar mejor el debate. De este modo, un dossier recogía el resultado de la indagación sobre rito procesional, su evolución histórica y la progresiva incorporación de elementos materiales (banderas, cruces, guiones, estandartes, elementos rituales...), incluyendo esculturas de culto. Paralelamente, se inició una investigación sobre las obras del museo que definirían el contexto estético para el desarrollo de *Simulacri* que, además de profundizar en las técnicas y procesos asociados a la talla en madera y el ensamblaje de los pasos procesionales, analizaba cada pieza desde criterios científicos emanados de la Historia del Arte y ponía en relación las esculturas procesionales del museo con

otras presentes en los diferentes templos de la ciudad o con las de los artistas contemporáneos seleccionados para este diálogo entre tradición y modernidad.

Desde una perspectiva de laboratorio de artes plásticas, aquellos niveles educativos que desarrollaban contenidos de dibujo técnico se ocuparon de investigar sobre la evolución de las escenografías configuradas en las instalaciones artísticas y los montajes teatrales –en especial los de Adolphe Appia–, para concretar estos aprendizajes en el diseño de propuestas específicas para la pieza que pretendíamos instalar en el museo. Por otra parte, también se abordó el estudio de la relación espacial entre figura y entorno a través de la construcción de cajas de perspectiva y la exploración de los conceptos de anamorfosis, trampantojo, ilusión óptica y fingimiento espacial.



Imágenes 4 y 5. Ejercicios de desarrollo espacial para la instalación escultórica *Simulacri*. Fuente: los autores.

El trabajo in situ en el museo se convirtió en uno de los ejes que articularon *Simulacri*. Además de las visitas guiadas convencionales, muchos estudiantes se implicaron en acciones de dibujo del natural y de reinterpretación de la obra barroca. La colaboración del propio MNEV favoreció que algunos grupos pudieran conocer el taller de restauración bajo la supervisión de los propios conservadores, resultando esta una de las actividades que suscitó más interés y resultó mejor valoradas por todos los agentes del proyecto.

Los procesos de patrimonialización e identificación (Fontal, 2013; Gómez Redondo, 2013) jugaron un papel fundamental en la construcción de los aprendizajes significativos que permitieran concretar el proyecto a través de la creación de materiales finales. Series fotográficas, piezas audiovisuales y relatos cortos a partir de determinadas esculturas favorecieron esta identificación entre estudiantes y objeto de estudio, contribuyendo a un trabajo responsable desde el acortamiento de la distancia íntima con las esculturas, el espíritu de la época que las inspiró y el genio creativo de sus autores.

La aprehensión de contenidos y actitudes hacia la obra de arte, tanto del pasado como contemporánea, facilitó la definición de la temática que tendría la instalación final. Para ello, los procesos de negociación dentro de cada grupo resultaron fundamentales, tal y como prueban los registros fotográficos de las pizarras sobre las que se escribían las propuestas. Finalmente, alejándose con claridad de la temática religiosa propia de los pasos procesionales, el alumnado decidió mayoritariamente reflexionar plásticamente sobre cuestiones vinculadas al medio ambiente y el ecologismo, tras consultar los tópicos propuestos por estudiantes de otros equipos y otros centros.



Imágenes 6-9. El Museo Nacional de Escultura como aula. Incluye citas visuales directas a las obras de Raquel Gómez Aldudo (2013) –amarilla– y Sara Gredilla Gallego (2013) –rojo– y cita visual indirecta a *Sed tengo* (Gregorio Fernández, 1612-16). Fuente: los autores.

La imagen corporativa del proyecto *Simulacri* se canalizó a través del alumnado del Grado de Diseño Gráfico de la Escuela de Artes de Valladolid, que abordó el proyecto tras la visita de una representación de los estudiantes de Historia del Arte de 2º de Bachillerato del Colegio Safa-Grial que, actuando en calidad de clientes, explicaron las características del proyecto que estaban realizando y resolvieron las dudas planteadas por los que serían encargados del diseño del logotipo. Tras la evaluación por el profesorado responsable, las autoras del trabajo seleccionado devolvieron la visita y acudieron al colegio a presentarlo y defenderlo ante sus hipotéticos clientes.



Imágenes 10-13. Secuencia de trabajo en la imagen corporativa del proyecto *Simulacri*: diseño, evaluación, defensa e implantación. Fuente: los autores.

5. SIMULACRI Y EL CUERPO SIGNIFICANTE: DE LA PERFORMANCE EDUCATIVA A LA INSTALACIÓN EN EL MUSEO

Poco después de comenzar el curso, casi coincidiendo con una nueva selección en concurrencia competitiva de un Proyecto de Innovación Educativa del colectivo El Punto Rojo (realizARTE) –continuación de uno previo–, al poco de iniciar los primeros pasos en *Simulacri*, llegó la proposición para realizar un nuevo comisariado pedagógico en el Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo Español.

En la propuesta inicial se habían señalado diversas cuestiones alusivas al cuerpo y la identidad para que funcionasen como hilo conductor de la exposición, pero también de

las acciones educativas que los miembros del colectivo realizarían con sus estudiantes, en relación con la muestra. Así nació *El cuerpo significativo* (2013) (Coca, 2015; de Castro Martín, 2016), un proyecto educativo y expositivo que necesariamente tendía puentes con *Simulacri*, no solo por la sincronía en el desarrollo de ambas acciones, sino también por las necesarias conexiones tendidas entre ellas, como respuesta a la necesidad de integrar la plástica contemporánea en nuestro sustrato.

Pero no terminan ahí las conexiones que definieron su forma definitiva a *Simulacri*, pues 2013 resultó un año especialmente intenso en la relación entre El Punto Rojo y el Museo Patio Herreriano. Como consecuencia de las colaboraciones previas –curaduría educativa de las exposiciones *La mirada observada* (2010) y *Para raro, para normal* (2012) (Coca, 2015), y la participación en acciones educativas promovidas desde el museo o el propio colectivo–, la performance se había ido asentando como una de las vías fundamentales para acceder a la obra de arte, tanto para docentes como para estudiantes (Falcón, 2016). De este modo, cuando el museo puso en funcionamiento el proyecto *Arte en acción* (2013), donde la performance se convertía en protagonista, solicitó a los miembros del colectivo su participación para tutorizar, desde su experiencia, el trabajo de los diferentes grupos participantes.

En *Simulacri*, la parte performativa del proyecto se hizo visible en la preparación de las composiciones por parte del alumnado. Cada clase implicada las materializó mediante dramatizaciones que concluían en una foto fija de lo que era su propuesta tridimensional de la instalación, aunque sin perder de vista los referentes escultóricos del museo. Esas imágenes, que rodaron de un colegio a otro, permitieron identificar los elementos en común para concluir en un diseño único que sería el llevado a cabo finalmente.

Así, la hibridación entre performance, cuerpo, instalación y nuevos materiales que necesitaba *Simulacri* condujo inevitablemente a la obra de Mark Jenkins (Jenkins, 2012), que se convirtió en el referente artístico fundamental para abordar la fase final del proyecto. Su singularidad como artista callejero reside en que realiza instalaciones artísticas en el espacio urbano que convierten la calle en un escenario y a los transeúntes en actores ocasionales dentro de sus escenografías. Habíamos conocido las posibilidades educativas de las esculturas realizadas con cinta adhesiva por Jenkins a través de la intervención artística realizada por la profesora Lucía Ordóñez en el exterior del IES Delicias (Valladolid). De hecho, varios miembros del colectivo habíamos experimentado con este material en proyectos individuales durante los dos cursos previos, siempre obteniendo interesantes resultados, tanto en lo conceptual y educativo como en lo visual. En consecuencia, decidimos asumir esta técnica como la que emplearíamos para construir nuestra instalación.

La producción de las esculturas se realizaba enrollando con celofán transparente el cuerpo de los modelos, es decir, realizando un vaciado escala 1:1 de nuestros propios estudiantes que, una vez rescatados del interior y perfectamente ensambladas las diferentes partes, daba forma a las figuras definitivas, que luego se ubicaban en el lugar exacto para dar sentido a la singular interpretación de los pasos procesionales emprendida por nuestro alumnado. Para componer la pieza final, que constaba de catorce esculturas y varios complementos –también realizados en cinta adhesiva–, se produjeron cuarenta y tres esculturas a cargo de los diferentes grupos, con la intención de permitir que la totalidad de estudiantes participaran de la fase más festiva del proyecto, así como el poder elegir las más consistentes y contar con algún repuesto, en el caso de que fuera necesaria la sustitución.

Este proceso, tan performativo como demiúrgico, transversalizaba no solo las inquietudes educativas, sino también las plásticas –formales y conceptuales– a través de una porosidad posmoderna que reflexionaba también sobre el propio proceso educativo. La desacralización del paso procesional y su conversión, a cargo de nuestros estudiantes,



10 - Repaso Miro - Calzante	CRISTO - RUPALCASA Soyon A - ENXAN BILK BILK Dudo - Jugando dinero CRISTO - PILES - AGENCIAS CALZANTE CIBAN BANCERO - BANQUERO	Luces: Entablado Zoranjia. Vidriopán CRISTO - Lienzo Reto - Pintando mural	dados - (cruces) Soyon A - esp (coludato)
14 - ALVARO	CRISTO - ALQUENIA VAVES de (PDA) TUMBISA Reto - GENTE QUE QUIER	Papas: Petanca CRISTO: queador Reto - MOCAM	CRISTO - AVS cruc Soyon A: dte Reto - MEXEN bas
		CRISTO - OBY Reto - Elektor	CRISTO - PAVES Soyon A: acabo Reto - melaba
		CRISTO - PAPA Reto: Sacordot	



Imágenes 14-20. Dramatización y performance en el diseño de las propuestas de composición para la instalación *Simulacri*. Incluye cita visual parcial directa a *Sed Tengo* (Gregorio Fernández, 1612-16) y a la *Exaltación de la Cruz* (Francisco de Rincón, 1604). Fuente: los autores, excepto *Exaltación de la cruz* (fuente: Ministerio de Cultura y Deporte).



Imágenes 21-27. Proceso de vaciado del cuerpo de los estudiantes con cinta adhesiva. Fuente: los autores.



Imágenes 28-31. Políptico visual. Inspiración-reflexión-interpretación entre el barroco y la contemporaneidad. Incluye cita visual parcial a *Elevación de la Cruz* (Francisco de Rincón, 1604) en la primera imagen. Fuente: los autores

en una reflexión contemporánea sobre los problemas medioambientales –en un periodo anterior a Greta Thunberg– consiguió que la creación de la instalación superase lo anecdótico, resultando percibida como la conclusión artística de todo un itinerario de investigación que se servía de procesos de identificación. Esta circunstancia se deduce especialmente del orgullo y la vehemencia con que estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional defendieron su propuesta plástica durante la Noche de los Museos ante los comentarios vertidos por los espectadores ocasionales. Aproximadamente cinco mil personas visitaron el Museo Nacional de Escultura esa tarde-noche y pudieron contemplar inevitablemente la pieza, ubicada en una zona del claustro alto que era visible desde el propio acceso al museo y constituía, al tiempo, un lugar de paso. La instalación llamaba la atención de la concurrencia: durante la franja solar, las esculturas brillaban en un blanco luminoso que homogeneizaba su apariencia; por la noche, en cambio, la luz de las cinco lámparas led que iluminaban internamente cada escultura transmutaba su apariencia en figuras ambarinas y etéreas.

6. CONCLUSIONES

En la línea de Morín (1996) proyectos como *Simulacri*, que proporcionan soluciones educativas desde la transdisciplina –aplicada en este caso a la educación artística y patrimonial–, contribuyen a construir un imaginario más complejo, partiendo de la curiosidad por



Imágenes 32-34. Sorpresa, incertidumbre y admiración. Incluyen cita visual a *Simulacri* (Colectivo el Punto Rojo, 2013).
Fuente: los autores.

conocimientos (Moraes, 2010) que, por encontrarse situados en esos territorios intermedios, son atravesados y trascendidos, casi siempre de manera intuitiva, para alcanzar saberes distantes de las propias materias implicadas. Aunque se parta de una sólida base, la realidad es que el trabajo desde presupuestos creativos, donde improvisación, fascinación y capacidad de asombro son estrategias habituales, facilita la construcción de saberes nuevos que se proyectan en la generación de ecosistemas educativos más flexibles y dinámicos, contruidos por ambientes solidarios y cooperativos donde se diluye la frontera entre lo educativo y lo artístico.

El trabajo en torno al cuerpo, ya en relación con la exposición comisariada en el Museo Patio Herreriano, ya considerado prioritario en la introducción de la acción artística como estrategia de acercamiento, motivación e indagación previa a la construcción de la instalación, muestra las extraordinarias posibilidades que ofrece la performance en educación a la hora de trabajar con adolescentes (Falcón, 2016), permitiéndoles reflexionar sobre sus problemas y contribuir a superar los miedos nacientes del hecho de enfrentarse a cualquier proyecto cuyo desarrollo se concibiera piel con piel. Abundando en esta línea, en *Simulacri* el cuerpo funcionaba como un nodo que articuló la complejidad que se adivinaba en el proyecto: por un lado, lo hizo conceptualmente, como criterio artístico que favorecía la investigación en el significado de la obra de arte, en las características de ciertos movimientos artísticos contemporáneos y en los procesos de producción y significación del arte actual; por otro, actuó como referente de la producción escultórica que se asociaba al proyecto, desde la mirada a esas piezas canónicas del pasado que se estudiaban con cuidado y profundidad en el museo. Pero el cuerpo también se convirtió en el soporte que, envuelto por la cinta adhesiva con la que se materializaba la reflexión tridimensional final, erigía cada figura del paso procesional profano a cuya construcción nos aventurábamos desde una introspección identitaria. El alumnado no solo llenó temporalmente las formas luego vaciadas de cada escultura, también colmó de sentido el proceso de *Simulacri* de manera permanente, en cada paso que fuimos dando.



Imágenes 35-36. Cita visual parcial directa a la instalación *Simulacri* (Colectivo el Punto Rojo, 2013), ubicada en el claustro alto del Museo Nacional de Escultura. Fuente: los autores.

Aun cuando podemos considerar que *Simulacri* fue un proyecto de excelencia –como lo prueba el recibir el Premio Especial de Innovación Educativa NOVA 2013, otorgado por la Junta de Castilla y León–, en la valoración del colectivo quedan algunas cuestiones susceptibles de revisión. Si bien la colaboración con el Museo Nacional de Escultura fue imprescindible, nos encontramos con dificultades burocráticas a la hora de avanzar o ejecutar alguna fase, efecto de la complejidad que tiene la relación con las macro instituciones nacionales. Fruto de estos desajustes, el inicio del proyecto se demoró cuarenta días con respecto al cronograma inicial, con el consiguiente trastorno de las programaciones educativas escolares. Además, el hecho de estar radicado el museo en un edificio catalogado como Bien de Interés Cultural, con la más elevada figura de protección en lo relativo al patrimonio arquitectónico, tampoco favoreció algunas de las acciones previstas en el planteamiento original.



Imágenes 37-40. Cita visual directa a la instalación *Descubriendo el páramo* durante su exhibición en Espacio Joven Sur (Valladolid, 2020). Proyecto *Simulacri Prometeo* (Plaza de Santa Croce, Florencia, Italia, 2017), construcción de esculturas encintando el cuerpo de los viandantes. Aplicación de la escultura de cinta al proyecto *Exvotos* en Shahtpur Jat Village, South Delhi (India, 2017). Miembros del Colectivo El Punto Rojo con algunas de las esculturas del Proyecto *Simulacri* en el MUSAC (León), con motivo de una presentación del proyecto. Fuente: los autores.



Imagen 41. Cita visual directa a la instalación *Simulacri* (Colectivo el Punto Rojo, 2013), ubicada en el claustro alto del Museo Nacional de Escultura. Fuente: los autores.

Pesa de manera significativa que, supuestamente por razones de conservación y seguridad, fueran profesores y no estudiantes quienes se ocupasen del montaje final de las esculturas en el claustro alto de San Gregorio. Está claro que las relaciones de colaboración entre museos y agentes externos requieren una revisión que las haga más sencillas y fluidas, en especial a la hora de abordar acciones previamente consensuadas, debatidas y aceptadas. No obstante, el respaldo de la institución al proyecto durante todo su desarrollo es incuestionable, como prueba la intervención de su directora, D^a María Bolaños, en la rueda de prensa de presentación de *Simulacri* ante los medios de comunicación y la comunidad de profesores.

La mayor autocrítica que El Colectivo el Punto Rojo se hace respecto al proceso y los resultados apunta al hecho de no haber logrado su continuidad. Si bien el proyecto no nació con una vocación de estabilizarse en las programaciones educativas de las asignaturas que impartíamos, al menos en su formato original, sí contaba con una proyección que debía desarrollarse durante el curso siguiente. Tras la reflexión e indagación en la escultura del pasado, la experimentación con nuevos materiales y con los procesos de conceptualización del arte contemporáneo, procedía, a continuación, una activación sociocultural en clave de hackeo de espacios urbanos mediante la invasión de estos con esculturas. En proyectos previos, algunos miembros del colectivo ya habíamos experimentado la instalación de esculturas de cinta en contextos ajenos al centro escolar –plazas, edificios públicos, otros museos, congresos, negocios...–, ante el asombro de la ciudadanía, de los propios equipos directivos de nuestros centros y de nuestros propios estudiantes.

La previsión era convocar un curso que, canalizado a través de los Centros de Formación de Profesores, nos permitiera enseñar el proceso de fabricación de este tipo de figuras a los docentes interesados en usarlas como recurso educativo y, tras un tiempo razonable de producción –que estimábamos en dos o tres meses–, reclutar un buen puñado de centros que se sumasen a la acción coordinada de invadir lugares significativos

de la ciudad con cientos de estas esculturas que, en clara interacción con los viandantes, conminaran a la ciudadanía a una relectura crítica en clave transformativa de esos espacios y de la propia actividad urbana.

Si bien no se realizó esta fase extendida del proyecto, algunos de los miembros del colectivo continuaron empleando la escultura de cinta para promover reflexiones que, desde el aula de plástica (Traspasando fronteras, 2017; Espacios Latentes, 2018; Espacios Patentes, 2019; Descubriendo el páramo, 2020; ¿Verdad?, 2022, que pueden seguirse mediante la etiqueta #CultivamosArtistas) o de Historia del Arte, dieron origen a exposiciones, acciones artísticas escolares de hackeo urbano en el extranjero (*Simulacri* Prometeo, Florencia, 2016) o proyectos de integración social basados en las artes (Exvotos, India, 2017), asociados a acciones de cooperación internacional y voluntariado, en conexión con ONGs.

Sobrellevando el desfondamiento que supone todo final de proyecto, el colectivo abordó una primera valoración de *Simulacri* en la grabación del documental *Proyecto Simulacri* (2013) que funciona como memoria, documentación y metarreflexión sobre la experiencia. Algún tiempo después, como consecuencia de la tesis doctoral emprendida por uno de los miembros del colectivo, se abordó una reflexión más crítica y profunda que fue recogida en uno de los capítulos de dicho estudio (de Castro Martín, 2016), cuya redacción fue luego triangulada y validada por los diferentes agentes que participaron en el proceso.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agra Pardiñas, M. J. (2005). El vuelo de la mariposa: la investigación artístico-narrativa como herramienta de formación. En Marín, R. (coord.). *Investigación en Educación Artística*. Publicaciones de la Universidad de Granada, 127-150.

Álvarez, D. (1996). *La educación artística como disciplina: desarrollo de un modelo curricular para la educación artística en la formación inicial del profesorado de educación primaria* [tesis doctoral no publicada, Universidad de Granada].

Banks, M. (2010). *Los datos visuales en Investigación Cualitativa*. Morata.

Barone, T. y Eisner, E. (2012). *Arts Based Research*. Sage Publications.

Bas Pascual, M.P. (2015). *La educación artística como constructora de conocimiento global y como alternativa a propuestas curriculares actuales (LOMCE)* [tesis doctoral no publicada, Universidad de Murcia].

Borghi, B. (2020). El museo como laboratorio escolar. Análisis de buenas prácticas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(2), 299-317. <https://doi.org/10.5209/aris.63288>

Caeiro, M., Callejón & Assaleh, M.S. (2018). La Educación Artística en los Grados de Infantil y Primaria. Un análisis desde las especialidades docentes actuales y propuestas a una especialización en artes, cultura visual, audiovisual y diseño. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, 9, 56-80.

Carod, N. (2021). ¿Cómo transitar la secundaria? La educación artística como vía. *Metal: Memorias, escritos y trabajos desde América Latina*, 7. <https://doi.org/10.24215/24516643e029>

Coca Jiménez, P. (2015). *El comisariado educativo como modelo de gestión de espacios expositivos en museos de arte contemporáneo* [tesis doctoral no publicada, Universidad de Valladolid].

Colectivo El Punto Rojo (2014). Somos una empresa de mudanzas: recogemos movidas creativas, las trasladamos a otros puntos de la geografía visual con total limpieza y profesionalidad, no dejamos flecos... Her&Mus. *Heritage & Museography* VI (11), 90-93.

Coller, X. (2005). *Estudio de Casos. Cuadernos Metodológicos* (30). Centro de Investigaciones sociológicas.

de Castro Martín, P. (2016). *Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación acción* [tesis doctoral no publicada, Universidad de Valladolid].

de Castro Martín, P. (Director) & Colectivo el Punto Rojo (2013). *Proyecto Simulacri* [Documental]. Duración: 23 min 30 seg. <https://youtu.be/ANhwHjVQsPU>

Efland, A. Freedman K. & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.

Escaño González, C. (2003). Lágrimas en la lluvia. Debate sobre la Educación Artística y la posmodernidad. En Marín Viadel, R. (Coord.). *Didáctica de la educación artística para Primaria* (pp. 395-444). Pearson Educación.

Falcón Astruga, A.M. (2016). *Pedagogía y performance en educación artística en la Enseñanza Secundaria Obligatoria* [tesis doctoral no publicada, Universidad de Valladolid].

Fernández Cruz, M. (2014). Modelo (auto)biográfico-narrativo de formación y el desarrollo profesional docente. En Menna Barreto, M.H. y Bolívar, A. (Organizadores). *La investigación (auto)biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España* (pp. 58-84). Edipucrs.

Fontal, O. (2003A). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Trea.

Fontal, O. (2003B). La posmodernidad: un contexto para interpretaciones artísticas y educativas. En Calaf, R. (Coord). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio* (pp. 9-13). Trea.

Fontal, O. (Coord.). (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Trea.

Fuentes-Lojo, J.F. (2021). Hackeo urbano: prácticas artísticas para una mediación educativa y ciudadanía pro-activa. *IJABER. International Journal of Arts-based Educational Research* (1)1, 61-75. DOI: <http://doi.org/10.17979/ijaber.2021.1.1.7608>

Goetz, J.P. & LeCompte M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.

Gómez-Redondo, C. (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identización* [tesis doctoral no publicada, Universidad de Valladolid].

Griffin, J. (2004). Research on students and museums: Looking more closely at the students in school groups. *Science Education*, 88(S1), S59-S70. <https://doi.org/10.1002/sce.20018>

Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes: propuestas para repensar la investigación en Educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.

Huerta, R. (2010). *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*. Universitat de València.

Huerta, R. (2013). Maestros, museos y artes visuales. Construyendo un imaginario educativo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23(1), 55-73.

Huerta Ramón, R. & Domínguez Ruíz, R. (2020). Por una muerte digna para la educación artística. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, 11, 9-24.

James, E. A.; Milenkiewicz, M.T. & Bucknam, A. (2008). *Participatory Action Research for Educational Leadership*. Sage Publications.

Jenkins, M. (2012). *The Urban Theater: Mark Jenkins*. Gestalten.

López-Remiro, M. (2007). *Mark Rothko. Escritos sobre arte (1934-1969)*. Paidós.

Marín Viadel, R. (coord.). (2005). *Investigación en Educación Artística*. Universidad de Granada.

Marín Viadel, R. (2011). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Ediciones Aljibe.

Marín Viadel, R. & Roldán, J. (2017). *Ideas Visuales. Investigación Basada en Artes e investigación artística*. Editorial de la Universidad de Granada.

Mesías-Lema, J. M. (2012). *Fotografía y Educación de las Artes Visuales: el fotoactivismo educativo como estrategia docente en la formación del profesorado*. Universidad de Granada.

Mesías-Lema, J. M., & Ramon, R. (2021). La fotografía en la investigación educativa basada en las artes. *IJABER. International Journal of Arts-Based Educational Research*, 1(1), 7-22. <https://doi.org/10.17979/ijaber.2021.1.1.7618>

Miralles, N.M. (2010). *Museos de arte como catalizadores de la renovación en educación artística. Propuestas para una nueva educación artística en el ámbito museal chileno y sus implicaciones en la educación formal* [tesis doctoral no publicada, Universidad Complutense de Madrid].

Moraes, M.C. (2010). Transdisciplinariedad y educación. *Rizoma Freiriano* (6). Recuperado de <http://rizoma-freireano.org/articles-0606/transdisciplinariedad-y-educacion-maria-candida-moraes>

Morin, E. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C.

Ramírez García, A., Lorenzo Guijarro, E. & Marín Díaz, V. (2010). ¿Área o competencia básica?: La Educación Artística en el currículo de Educación Primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(5).

Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1) 40-56.

Pablo de Castro Martín, es Licenciado en Filosofía y Letras –Hª Arte– y Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad de Valladolid, UVa). Premio extraordinario de licenciatura y doctorado. Profesor en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal (UVa). Investigador en RED14, Observatorio de Educación Patrimonial en España y Centro de Estudios Vacceos Federico Wattenberg. Diseñador de proyectos ABER de Educación patrimonial. Co-fundador del Colectivo de Profesores El Punto Rojo. Artista plástico y visual fijo discontinuo.

pabloluis.castro@uva.es

Álvaro Pérez Mulas, es Licenciado en Bellas Artes, especialidad en Escultura (Universidad de Salamanca. USAL). Profesor de Artes Plásticas en Secundaria y Dibujo Técnico en Bachillerato en el IES Mariano Quintanilla, Segovia. Diseñador de proyectos de ABER. Co-fundador del Colectivo de Profesores El Punto Rojo. Artista plástico y visual.

contacto@alvaroperezmulas.com