

El colegio como lugar estratégico para la reactivación social del barrio

THE SCHOOL AS A STRATEGIC PLACE FOR THE SOCIAL REACTIVATION OF THE NEIGHBOURHOOD

ABSTRACT

This article presents a project that is defined in the context of artistic practices aimed at improving society. A proposal for collective painting emerged and developed in the public primary school Barriomar 74, with the aim of denouncing the precarious situation of the peripheral neighbourhood of the city of Murcia: La Purísima-Barriomar. The pictorial action arose and developed within the public primary school of the same name as the neighbourhood, with the support and participation of some of the pupils, most of whom are immigrants. A visual story with which the author of this text, as well as the artist who carries out the project integrates with the pupils in order to understand the social and cultural discrimination in which they live. With tinges of activist, collaborative and public art, the practice is developed thanks to the collaboration of the pupils and the teachers. The figure of the artist emerges as an agent from outside the neighbourhood whose aim is to act against this situation of social unrest, as well as getting involved in the cause and providing the affected community with the right tools so that the action can be sustained over time.

Keywords

expanded painting; collective painting; social reactivation; school

RESUMEN

El presente artículo recoge un proyecto que se define en el contexto de las prácticas artísticas destinadas a la mejora de la sociedad. Una propuesta de pintura colectiva surgida y desarrollada en el colegio público de primaria Barriomar 74, con el objetivo de denotar la precaria situación del barrio periférico de la ciudad de Murcia La Purísima-Barriomar. La acción pictórica surge y se desarrolla en el seno del colegio público de primaria homónimo, con el apoyo y participación de parte del alumnado, inmigrante en su mayoría. Una historia visual con la que la autora de este texto, y también artista que lleva a cabo el proyecto, se integra para entender la discriminación social y cultural en la que vive el alumnado. Con tintes de arte activista, colaborativo y público, la práctica se desarrolla gracias a la colaboración del estudiantado y el equipo docente. La figura de la artista se perfila como agente externo al barrio, cuyo objetivo es actuar frente a una situación de malestar social, además de implicarse y proporcionar a la comunidad afectada las herramientas adecuadas para que la acción tenga continuidad en el tiempo.

Palabras clave

pintura expandida; pintura colectiva; reactivación social; colegio

1 INTRODUCCIÓN

El colegio es una institución fundamental para la educación de los más pequeños, es un lugar de reunión de las familias cuando acuden en su búsqueda y recogida diaria, un punto de encuentro donde se generan interacciones entre diversas culturas. En concreto, el presente artículo es el resultado de la experiencia personal –como artista– de la acción llevada a cabo en el colegio público de primaria Barriomar 74 (en adelante se hará referencia a él como Colegio), situado en el barrio periférico de la ciudad de Murcia homónimo. El proyecto tiene como objetivo reactivar uno de los numerosos barrios periféricos situados en el entorno de la ciudad de Murcia, discriminado por su situación social, cultural y económica.

A continuación, se pone en contexto la temática del arte público, participativo y colectivo, que rige la intervención llevada a cabo en el Colegio, así como los movimientos artísticos que tienen en cuenta la colaboración ciudadana, el desarrollo de las acciones en el espacio público y el uso del color más allá de los límites del marco pictórico. El tercer apartado concierne a la explicación de la metodología llevada a cabo para desarrollar una pintura colectiva *site specific* en las instalaciones educativas, en esta ocasión con ayuda de parte del alumnado.

2 ARTE PARTICIPATIVO, ARTE PÚBLICO, COLECTIVIDAD Y COMUNIDAD

La aventura de los artistas hacia el terreno del contexto público emerge en los años 60 con propuestas participativas, efectivas y afectivas con el lugar y su gente. El arte participativo surge en esta época, en un contexto de clima democrático y creativo; un escenario donde se desencadenan otros movimientos coetáneos como el arte activista, el arte feminista y la performance (Felshin, 2001). En esta incursión fuera del espacio de las galerías y museos, el artista se relaciona con la comunidad. Según Lucy Lippard (2001), lo habitual de estas acciones es que la relación artista-comunidad sea transitoria, puesto que éste puede o no vivir en el lugar donde va a desarrollar la acción y, tras acabarla sigue su camino. Este modo de proceder afecta a la comunidad, quien no consigue conectar con el proyecto, y por ende no es capaz de continuarlo. Según Lippard, los artistas han actuado en este caso como meros transmisores de datos informativos, históricos etc., con la comunidad. La autora hace hincapié sobre la necesidad de que se lleven a cabo prácticas artísticas enfocadas a la autogestión de la comunidad, donde el artista les provea de herramientas apropiadas para poder salir adelante. Por tanto, el grado de implicación del artista es determinante para la continuidad de la acción y su repercusión en la comunidad actuante.

Paloma Blanco (2001) habla del artista informador, analista y activista. En el caso del informador, reúne toda la información posible para poder hacerla accesible a otros, potenciando con esta acción sus capacidades intuitivas, receptivas, experimentadoras y observadoras. El artista como analista resume en sus prácticas artísticas situaciones sociales, como si se tratase de un filósofo o periodista. Este tipo de arte de análisis proviene de la historia del arte conceptual de los años 60 con la desmaterialización del objeto y su rematerialización en el mundo de las ideas. Para el caso del artista como activista, la práctica se contextualiza en situaciones locales, nacionales o globales, siendo el público un participante activo, es decir, el artista juega un papel de catalizador para el cambio (Blanco, 2001). En el caso de la intervención llevada a cabo en el colegio público de primaria Barriomar 74 (Murcia), la artista actúa en un híbrido entre el activismo y el análisis.

Guillamet y Roca (2017) abordan también el papel del artista ante este tipo de acciones donde está implicada la sociedad. Para estos autores, el artista debe desestimar buena parte de la concepción tradicional del arte y bajar de su pedestal, con el fin de que llegue al espectador la repercusión de dichas acciones colectivas y colaborativas. Se plantea un cambio de paradigma que:

Conlleva también una nueva percepción de la obra resultante, trasladando la mayor parte de su trascendencia al proceso creativo definido por el conjunto de sus actores. Esto comporta que la obra resultante pase de ser una finalidad a convertirse en una evidencia directa que ilustra una convergencia de múltiples creatividades individuales. Esto podría llevar a plantear que, en este tipo de arte procesal, la obra no es otra cosa que una respuesta concreta a una problemática –más o menos compleja– necesaria para que se produzca este diálogo creativo. (Guillamet y Roca, 2017, párr. 5)

Así ocurre con la práctica artística del colegio público de primaria Barriomar 74, y por ende en el proyecto I+D+i del que proviene, *El barrio como escenario de pedagogías críticas y arte colaborativo*, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, ya que las acciones llevadas a cabo son la respuesta a una problemática.

En cuanto al concepto de arte público, además de ser una práctica artística que implica a la sociedad y a sus problemáticas, lo característico es que se desarrolla en el entorno público, con el fin de atraer la atención de los viandantes. En la mayoría de las ocasiones, la comunidad a la que se destina la práctica artística está implicada en el proceso de producción (Blanco, 2005). Lippard define el arte público como “cualquier tipo de obra de libre acceso que se preocupa, desafía, implica, y tiene en cuenta la opinión del público para quien o con quien ha sido realizada, respetando a la comunidad y al medio” (Lippard, 2001, p. 61). La conexión directa de la práctica artística desarrollada en el presente artículo con el término de arte público se produce en el momento en el que se implica y se tiene en cuenta la opinión de la ciudadanía para la que ha sido realizada, tal y como lo define la autora. En el caso concreto del Colegio, aunque el acceso es limitado para el alumnado y sus familiares, sus instalaciones son visibles desde el exterior del recinto para los viandantes que transitan por el barrio.

Suzanne Lacy valora el arte público de nuevo género de acuerdo a su capacidad para iniciar un proceso continuo de crítica social y de comprometer a un público en un desarrollo de trabajo colaborativo, vinculado con narrativas locales. La autora define este movimiento como “arte del lugar” (Lacy, 2010, p. 62), donde la conexión con el concepto de contexto es más amplia, llegando a comprender los conflictos políticos, sociales o económicos del lugar con el que el artista interactúa. El concepto de lugar se expande, avivando con ello las actitudes anti-históricas de la sociedad que busca una identidad de grupo, se abre a la transdisciplinariedad, trabaja en red, sigue unos procesos colectivos de creación de discurso, busca una relación con los medios de comunicación y las instituciones, y trabaja con colectivos y movimientos sociales de diferentes tipos. La práctica artística en el espacio público, según Paloma Blanco (2005), tiene la capacidad de ser una forma de comunicación dirigida a los ciudadanos que rompe con los marcos académicos y museísticos, incorporando aspectos de reflexión y debate, poniendo el acento en el proceso de trabajo e involucrando a diferentes ámbitos de la población (implicando al tejido social). En el caso de la práctica artística llevada a cabo en el Colegio, se puede definir como arte del lugar con tintes de arte público, porque el artista atiende al contexto socioeconómico en una forma de comunicación dirigida a los ciudadanos, e involucrando en el proceso de trabajo a parte del alumnado del Colegio. Además, con ella se potencia la identidad de grupo, la

transdisciplinariedad y la búsqueda de un discurso que la comunidad pueda continuar una vez finalizada la intervención. Además, en las prácticas artísticas asociativas, las actividades están vinculadas con el espacio, denotando un interés por el proceso de trabajo e investigación. En estas actividades se hacen visibles las problemáticas particulares, se establece un análisis crítico de la realidad contextual (económica y política), y se fomenta el debate y la comunicación, acercando el arte a los ciudadanos (Blanco, 2005).

Según Claudia Lía (2013), este tipo de arte centrado en el contexto resuena con más fuerza en las etapas de crisis económica. Laia Guillamet y David Roca (2017) hablan de estas manifestaciones como un refuerzo para visibilizar a grupos desfavorecidos, fomentando su integración social y reforzando la autoestima de sus integrantes. En el caso concreto de la práctica artística llevada a cabo en el Colegio, surge en pleno momento de superación de la crisis económica vivida años atrás, pero sin ser conscientes de la que vendría con la pandemia del Covid-19, ocurrida tan sólo dos meses después de finalizar la práctica artística. En un primer contacto visual con el barrio y el colegio, se evidencia la situación precaria de La Purísima-Barrionar en contraste con el núcleo histórico de la Ciudad de Murcia.

En cuanto a la financiación de este tipo de acciones, según Guillamet y Roca (2017), suele ser el factor determinante para que se lleven a cabo, puesto que ésta condiciona el proceso y el diseño de la propuesta (generada por los artistas y apoyada por la comunidad). En este caso, la figura del artista es un valor extra de la propuesta, la cual necesita a la sociedad para poder ejecutarla. En el caso de la práctica artística llevada a cabo en el Colegio, la financiación recibida se produce desde la administración pública y se destina íntegramente para la compra de material (pintura, rodillos, pinceles, cubetas, plástico protector, etc.).

3 COLECTIVIDAD, CREATIVIDAD Y CAMBIO: INTERVENCIÓN ARTÍSTICA PARA EL COLEGIO PÚBLICO DE PRIMARIA BARRIOMAR 74

El Colegio es el lugar idóneo para desarrollar la práctica artística porque reúne a la comunidad; es el espacio de encuentro de diferentes culturas durante la semana y el lugar donde los estudiantes adquieren conocimientos que les serán de ayuda para su futuro.

Como se ha apuntado líneas arriba, la metodología que se considera más adecuada para desarrollar un proyecto que tiene un fin social, es la colaborativa. La colectividad que define a este tipo de práctica artística y el lugar donde se desarrollan habitualmente: el espacio público, son idóneos para transformar las realidades de la comunidad sobre la que el artista actúa, promover la creatividad e imaginar posibles formas de abordar las problemáticas colectivas, según Claudia Lía (2013). En el caso de la práctica artística llevada a cabo en el Colegio, este proceso de activación para generar de forma colectiva un cambio, surge del análisis y observación de La Purísima-Barrionar y de las instalaciones del centro educativo. La clave para lograr reactivar la actividad del centro educativo está en el propio alumnado, porque son el potencial grupo para dar voz al barrio y generar ese proceso de transformación al que hace referencia Lía (2013). Con la práctica artística propuesta para el Colegio, se pretende aumentar el número de estudiantes y reactivar con actividades los espacios de las instalaciones que se encuentran en desuso. El alumnado reclama un centro educativo público, con unas instalaciones reformadas y adaptadas a esta época, así como poder disfrutar de todas las actividades que en sus inicios se llevaban a cabo, como es el caso de los talleres de cerámica. Como apunta Francesco Tonucci (2015), los

ciudadanos sufren los males de la ciudad y piden que las privaciones sean aliviadas, pudiendo vivir un poco mejor en ella.

En este contexto social, el artista debe tomar una determinación e implicarse con el problema de la comunidad, aportándole herramientas para que lo puedan autogestionar. Como apunta Lucy Lippard, el artista debe ser consciente de su posición frente a problemas como “el racismo, el derecho a la cultura, la religión, la tierra y el agua o la falta de vivienda” (Lippard, 2001, p. 56), y si se ignora uno de ellos, los demás no se entienden. Para llegar a tomar conciencia de estos problemas se requiere de una investigación local de tipo visual y verbal, que es parte de la metodología de trabajo explicada líneas adelante.

3.1 Metodología de trabajo

Con el fin de definir los términos asociados a la intervención llevada a cabo en el Colegio, se tiene en cuenta el grado de implicación de la artista. En este caso, se ha llevado a cabo una práctica artística colaborativa y colectiva enmarcada dentro del arte público. En la mencionada práctica, la artista toma contacto con el contexto social, económico y cultural del lugar, La Purísima-Barriomar. Siguiendo la teoría de Lippard (2001) citada a lo largo de este artículo, el artista debe estar inmerso en el contexto y crear una propuesta más allá de la mera novedad, sentando unas herramientas para la autogestión de la comunidad sobre la que actúa, con las que poder salir de la situación precaria en la que vive.

La metodología de trabajo se diseña de manera personal, estructurándola en dos partes: teoría y práctica, desarrolladas ambas con la colaboración del alumnado y profesorado de los cursos de 1º, 2º y 3º de Educación Primaria. Estos dos bloques se dividen en tres: observación, aprendizaje-creatividad y ejecución, que se definen a lo largo de este apartado.

En cuanto a la observación, el proceso a seguir consiste en el reconocimiento visual del lugar, recabando datos informativos acerca del estado de las instalaciones del Colegio como del alumnado (número de estudiantes matriculados en el centro educativo, país de origen, dimensiones de las instalaciones y estado de conservación, etc.). En esta primera fase de la metodología se desprenden preguntas como: ¿Qué situación económica y social presenta un barrio periférico de la ciudad de Murcia, como es el caso de La Purísima-Barriomar? ¿Quiénes habitan allí y cómo utilizan el lugar, es un barrio dormitorio, hay una actividad diaria, etc.? ¿Cómo les influye la cercanía al núcleo urbano? ¿El aspecto obrero de las arquitecturas marca una frontera con las clases sociales más adineradas y urbanitas? Para responder a estas preguntas es necesario revisar la historia del barrio.

En esta primera fase, además de las preguntas planteadas y los datos recabados, se definen posibles espacios de intervención dentro de las instalaciones del centro educativo. Además, de esta fase se extraen datos relevantes para el proyecto, como conocer que el Colegio parece ser una frontera creada para establecer un distanciamiento con el núcleo histórico de la ciudad de Murcia (Figura 1). En esta primera fase también se conoce el censo en aquel momento (octubre 2019) de estudiantes del Colegio, según los datos facilitados por la dirección: de un total de 84 estudiantes que tiene el centro (contabilizando los cursos de 1º a 6º de primaria), 24 son españoles (la mayoría de etnia gitana), 51 marroquíes, 5 argelinos, 3 ucranianos y 1 de China, representándose así las culturas romaní, europea, árabe y asiática.

En el repaso por la historia del barrio se extraen algunas curiosidades, como la reducción considerable del alumnado desde su apertura en 1974. Al comienzo de la andadura del Colegio, todos los módulos que conforman la institución educativa estaban abiertos, dato que contrasta con la situación en aquel momento de cierre parcial por desuso. La Purísima-Barriomar ha sido un barrio obrero, y en la actualidad se puede considerar un gueto multicultural, ya que la población de origen español es inferior a la establecida en 1974. Los ciudadanos de origen español que allí habitaban han puesto rumbo a otros barrios cercanos donde la población inmigrante es minoría.

La Purísima-Barriomar forma parte de uno de los barrios periféricos de la ciudad de Murcia (capital de la Región), situado apenas a 1 km del núcleo urbano histórico. Con sus aproximadamente 453.000 habitantes, según el Centro Regional de estadística de Murcia (2020), la ciudad de Murcia es la población con más habitantes de la Región, y por ende, la que acoge una mayor oferta laboral, por ello es el lugar escogido para desarrollar la actividad laboral, tanto de lugareños como de inmigrantes. El contexto social, por tanto, es un elemento que no se puede obviar en la práctica artística llevada a cabo.



Figura 1. Vista de La Purísima-Barriomar desde la frontera con el núcleo histórico de la ciudad de Murcia. Fotografía de la autora.

Una vez realizada la fase de recabar datos informativos e históricos, la siguiente consiste en tomar contacto con el alumnado, explicándoles lo que serán las herramientas para la continuidad de la práctica artística. Teniendo en consideración las cuestiones mencionadas anteriormente, se concreta un estilo y movimiento característicos para que los estudiantes lo conozcan y desarrollen desde su punto de vista personal. Además, la transmisión de estos conocimientos es la base para que la práctica artística dure en el tiempo y se convierta en una herramienta que el alumnado pueda utilizar en el futuro.

El periodo de la teoría impartida transcurre entre los años 30 y 90 del siglo XX, siguiendo los pasos del fenómeno que terminará por denominarse a principios de los años 80 “pintura expandida”, según la definición de Daniel Buren (Krauss, 2015); un término que parte del concepto de “campo expandido” expuesto en los años 70 por Rosalind Krauss, que define la escultura moderna a

partir de una relación de oposición y diferencia que da pie a otras relaciones, según el esquema del cuadro semiótico de Greimas (Fernández, 2010).

Rosalind Krauss (2011) pone la atención en la maleabilidad de las categorías artísticas, de los términos culturales como la pintura o la escultura, tomando como referencia el arte norteamericano de posguerra. “El historicismo actúa sobre lo nuevo y diferente para disminuir la novedad y mitigar la diferencia” (Krauss, 2011, p. 60), es lo que la autora define como una estrategia para reducir cualquier cosa extraña, al igual que ocurre cuando se busca la paternidad de una obra. Las obras que se producen en los años 60 entran en una “tierra de nadie” categórica. En el caso de la escultura, se comienza a definir a partir de una negación de términos.

La pintura expandida surge de esta situación maleable de las categorías artísticas, que Fernández Fariña define en función de cuatro características opuestas a las que se supone, tiene la pintura convencional: “No medio pictórico”, “no bidimensionalidad”, “no marco”, “no estaticidad”. Según esta autora, “la pintura actual no está restringida por el procedimiento tradicional ni sometida al formato ‘cuadro’. La pintura, en la medida que supera sus convenciones, amplía su definición” (Fernández Fariña, 2009, p. 32).

En los años 90 proliferan las propuestas artísticas que no se ajustan a la concepción tradicional de cada disciplina. La pintura se hibrida con otras disciplinas, supera las limitaciones espaciales y formales del cuadro, gana tridimensionalidad, se ejecuta mediante materiales no necesariamente pictóricos y pierde su frontalidad. El espacio se plantea en esta década como un proceso mental, de modo que el artista es cada vez más consciente del espacio que ocupa su obra y al que se enfrenta. Esto es especialmente significativo en las propuestas pictóricas que renuncian al soporte del lienzo/tabla para realizarse directamente sobre el espacio arquitectónico, tanto interior como exterior (Fernández Fariña, 2014).

Fernández Fariña habla de las posibilidades de la pintura para ser un elemento independiente del soporte sobre el que se disponga, de modo que ésta es capaz de construirse a sí misma, teniendo en consideración la posible relación o no con el entorno. Es decir, la pintura es capaz de expresarse más allá de los límites que le impone el bastidor, acogiéndose a otras superficies, como la pared o muro –tanto interior como exterior– de una construcción arquitectónica, o el mobiliario (Fernández Fariña, 2014).

Para explicar todo este contenido al alumnado se imparten clases formativas (Figura 2), explicando aquellos hitos que condujeron al campo expandido, como el paso de la figuración a la abstracción, poniendo de ejemplo *La vaca* (1917) de Theo van Doesburg; el movimiento *De Stijl* (años 30) y la colaboración entre artistas y arquitectos, como es el caso de Theo van Doesburg y Cornelis van Eesteren; así como ejemplos de artistas que escapan del marco con su obra: Ángela de la Cruz, Katharina Grosse y Miren Doiz.



Figura 2. Imagen impartiendo la teoría artística. Fotografía de la autora.

La actitud innovadora de los ejemplos explicados al alumnado se considera una herramienta eficaz para generar ese ambiente de ruptura con la situación precaria en la que están viviendo. Es decir, no hay límites para aplicar la pintura sobre la superficie de la arquitectura, pero tampoco los hay para llevar el mensaje de estos niños y niñas a la sociedad. No quieren verse desplazados del contexto social de Murcia, sino que quieren que su barrio sea reconocido por su diversidad cultural, y que su Colegio no caiga en el olvido de las instituciones competentes. Parafraseando a Paul Ardenne (2006), es importante conseguir activar o reactivar un lugar por medio de diferentes acciones, y si en ellas se implica a la comunidad, el resultado tiene más posibilidades de ser satisfactorio. Un ejemplo de ello es la práctica artística llevada a cabo en el Colegio.

Una vez explicada la teoría, el alumnado es llevado a los lugares previamente seleccionados por la artista, con el fin de tomar contacto con el entorno (Figura 3). Junto con las opiniones del alumnado, se llega al consenso de que el lugar más notorio dentro de las instalaciones que componen el centro educativo es el patio trasero (Figura 4), que además es el lugar de entrada y salida del alumnado y el lugar de recreo durante su tiempo libre. Este espacio es visible tanto por el alumnado como por los familiares que acuden al centro a recoger a los estudiantes. En definitiva, es un lugar de encuentro y reunión de diferentes culturas. Pero también es visible desde el exterior de los muros del centro, donde en un futuro cercano, está proyectado un gran parque, asociado al proyecto de Murcia Río, que aumentará de manera considerable la actividad de La Purísima-Barriomar (Lucas, 2021).



Figura 3. Imagen de la salida al patio con el alumnado de 3º de Educación Primaria. Fotografía de la autora.



Figura 4. Imagen del patio trasero del colegio. Fotografía de la autora.

La tercera fase implica la creatividad. A partir de la teoría explicada y de la salida al exterior del centro educativo, los estudiantes pueden diseñar e imaginar cómo podría cambiar el espacio seleccionado: la zona de entrada y salida, situada en el patio trasero del centro. Este proceso es totalmente libre, partiendo de un folio en blanco donde plasmar sus ideas. Ellos son quienes dan forma y color al lugar seleccionado, pero en este caso sobre el papel, siendo bastante diferente la percepción y proyección del espacio y sus puntos de fuga en los estudiantes de menor edad. En este proceso se obtuvieron resultados muy interesantes, tal y como se puede ver en la selección de dibujos, ya que el alumnado de menor edad utilizaba el folio entero como superficie, sin delimitar ni dibujar ningún elemento con la forma del centro educativo. Además,

en algunos de los diseños introdujeron materiales en relieve, como la madera de lápiz y las hojas de árbol, a modo de *collage* (Figura 5).



Figura 5. Selección de los diseños realizados por el alumnado de 1º, 2º y 3º de Educación Primaria. Fotografía de la autora.

Una vez reunidos los dibujos de los estudiantes participantes, se llevó a cabo una selección por cursos, con ayuda del alumnado. Los criterios de selección se basaron en la utilización de un lenguaje abstracto donde predominase el color frente a la forma, o se emplearan algunos elementos geométricos como recurso para equilibrar la composición de las propuestas pictóricas del alumnado participante. De esta forma, se establece una conexión con la teoría y los ejemplos explicados al alumnado en la fase anterior de esta práctica artística, según la metodología explicada a lo largo del artículo.

Tras la selección y análisis de las propuestas, se puede decir que la principal característica de todos ellos era el empleo del color como un recurso para dibujar y rellenar formas, quedando relegado el dibujo de línea, carente de carga pictórica. El alumnado empleó indistintamente tonos cálidos y fríos, sin notable predominio de los unos sobre los otros. Por esta razón, en el diseño final se decide emplear ambos.

El diseño final es un compendio de la selección de propuestas del alumnado, bajo el criterio de la artista que dirige la práctica pictórica (Figura 6). El color, tal y como se ha comentado anteriormente, es un tema destacado en la teoría explicada al alumnado por su conexión con el lenguaje pictórico abstracto. Además, si nos remontamos a la teoría relacionada con el campo expandido, es un elemento clave para la expansión de la pintura hacia la superficie arquitectónica. Tal y como se puede observar en la Figura 6, el espacio se divide en dos secciones verticales delimitadas por la gama cromática de tonos fríos (izquierda) y cálidos (derecha).

Una vez definido el boceto, y antes de intervenir pictóricamente las paredes exteriores de dos de los módulos del Colegio, se impartieron unas clases prácticas para explicar al alumnado la técnica del degradado, recurso escogido por la artista para conectar esos dos ambientes de tonos fríos y cálidos, situados cada uno en un módulo del Colegio. Estas clases previas fueron útiles para posteriormente desarrollar el boceto en tridimensional, aplicando pintura tanto a la pared como al suelo y a los elementos urbanísticos situados en el lugar.



Figura 6. Boceto de la obra resultante. Fuente: fotografía de la autora.

Con la intervención pictórica *in situ* culmina la parte práctica de la metodología planteada para la práctica artística del Colegio. Para su desarrollo, el alumnado de los tres primeros cursos de primaria se agrupó en parejas para salir de clase y pintar en el patio. Ataviados con protección para no mancharse la ropa, fueron trabajando en los diferentes estadios de la obra (Figura 7). La obra se ejecutó siguiendo un orden, de manera que el alumnado pudiera aprender a pintar en superficies exteriores y de diferentes texturas.



Figura 7. Imagen de una alumna participando en la ejecución de la obra.
Fotografía de la autora.

En primer lugar, se aplicó la imprimación o fondo con pintura plástica blanca. Posteriormente se marcaron los límites de las franjas de color en ambas paredes y, por último, se marcaron las líneas del suelo. Una vez aplicados los tonos de fondo, se definieron los detalles de la pared de ladrillo y se realizaron los degradados de ambas paredes. También se pintó el voladizo de hormigón que acompañaba a la pared de ladrillo, así como la papelera ubicada junto a la pared de gotelé. En el caso de la papelera, se empleó pintura esmalte. La obra se concluyó con los degradados del suelo.

Como se ha mencionado en el párrafo anterior, el alumnado pudo conocer dos tipos diferentes de pintura (plástica y esmalte), así como los distintos tamaños de los recipientes donde se comercializan. Por otra parte, también emplearon pinceles, brochas y rodillos con alargadores, así como cubetas con rejilla (Figura 8). La sorpresa es que estos materiales y herramientas ya eran conocidos por algunos de los estudiantes, algo poco común, sobre todo en aquellos/as que desarrollan su vida en un entorno económico y social favorable desde el punto de vista económico.

El resultado es una obra pictórica que ocupa tres superficies no contiguas (paredes y suelo) y que conecta dos módulos arquitectónicamente independientes, desprovistos de pasillos o escaleras que los unan. La obra destaca por los tonos de color empleados y las predominantes líneas diagonales del suelo, diseñadas con un efecto degradado, y que propician una reactivación estética del lugar.



Figura 8. Obra terminada. Fotografía de la autora.

4 CONCLUSIONES

Llevar a cabo un proyecto colaborativo implica tener un motivo por el que movilizar a un grupo de personas, una razón común por la que luchar unidos, siendo, en el caso de la práctica artística llevada a cabo en el colegio público de primaria Barriomar 74, un motivo social.

El fuerte descenso en el número de estudiantes, sumado al estado precario de las instalaciones del centro educativo, son los factores que influyen en la decisión de escoger este escenario como lugar para llevar a cabo la práctica artística. El colegio es un lugar de intercambio y fomento del conocimiento y de acercamiento entre familias porque, no sólo los estudiantes se reúnen en el recreo, sino que también lo hacen sus familiares en el momento de dejarlos y recogerlos.

A través de esta práctica artística se pretende dar voz a los niños y niñas de Barriomar, diseñando una obra *site specific* con la que hacerse visibles tras los muros del centro educativo, y con la que puedan ser vistos desde la frontera con el núcleo histórico de la ciudad de Murcia. En definitiva, el artista se convierte en un agente de mediación social que juega un papel fundamental debido a su responsabilidad con la comunidad, ya que es el encargado (mediante sus acciones) de llamar la atención de los ciudadanos para poner solución al problema existente o, al menos, generar las herramientas necesarias con las que la comunidad pueda luchar en un futuro. El arte, en un contexto social límite, se considera, por tanto, el medio más adecuado para que el alumnado pueda expresarse, consiguiendo el objetivo de renovar y reactivar una institución de enseñanza y formación de futuras generaciones, como lo es el colegio.

El resultado es una pintura colectiva con una historia de superación social, económica y cultural tras ella, que tiene como característica (observando la interacción los estudiantes con la obra, tras su finalización) el despertar de sensaciones y sentimientos enérgicos, vitales, que conduce al alumnado a jugar y recorrer el espacio donde ésta se ha ubicado, interactuando con las franjas de color situadas en el suelo, como si se tratase de una rayuela.

APOYOS

Ese artículo es parte del proyecto I+D+i *El barrio como escenario de pedagogías críticas y arte colaborativo* (PGC2018-094351-B-C42), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y “FEDER Una manera de hacer Europa”.

5 REFERENCIAS

Ardenne, P. (2006). *Un arte contextual. Creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación*. Cendeac.

Blanco, P. (2005). Prácticas artísticas colaborativas en la España de los años noventa. En VV.AA. (ed.) *Desacuerdos. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado español* (pp. 188-205). Edicions de l'Eixample.

Blanco, P. (2001). Explorando el terreno. En *Modos de hacer: arte público, esfera pública y acción directa* (pp. 23-50). Ediciones Universidad de Salamanca.

Centro Regional de Estadística de Murcia (2020). *Padrón municipal de habitantes*. https://econet.carm.es/web/crem/inicio/-/crem/sicrem/PU_padron/sec0.html

Felshin, N. (2001). Pero, ¿esto es arte? En *Modos de hacer: arte público, esfera pública y acción directa* (pp. 73-94). Ediciones Universidad de Salamanca.

Fernández Fariña, A. (2009). *Lo que la pintura no es. La lógica de la negación como afirmación del campo expandido en la pintura*. Arte y Estética.

Fernández Fariña, A. (2010). La pintura en el campo expandido: revisión de la teoría de Rosalind E. Krauss. *Revista Investigación: Cultura, Ciencia y Tecnología*, 2 (3), 55-59. <https://www.researchgate.net/publication/315459094>

Fernández Fariña, A. (2014). *Pintura site*. Dardo.

Guillamet, L. y Roca D. (2017). La doble cara del arte colaborativo: El cruce entre teoría y praxis. *Interartive*. <https://interartive.org/2013/08/arte-colaborativo>

Krauss, R. (2015). *La originalidad de la Vanguardia y otros mitos modernos*. Alianza Forma.

Krauss, R (2011). *La escultura en el campo expandido*. <https://visuales4.files.wordpress.com/2011/08/rosalind-krauss-la-escultura-en-el-campo-extendido.pdf>

Lía, C. (2013). El arte participativo en el espacio público y la creación colectiva para la transformación social. *Creatividad y arte. Creatividad y Sociedad*, (20). https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/3608/CONICET_Digital_Nro.4839_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Lacy, S. (2010). Debated Territory: Toward a critical language for Public Art. En *Leaving Art: Writings on Performance, Politics, and Publics, 1974–2007* (pp. 60-83). Ria Christie Collection.

Lippard, L. (2001). Mirando alrededor. Dónde estamos y dónde podríamos estar. En *Modos de hacer: arte público, esfera pública y acción directa* (pp. 51-72). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Lucas, A. (2021, 18 de junio). Barriomar cambia el disuasorio por un parque "que integra el barrio". *Diario La Opinión*. <https://www.laopiniondemurcia.es/murcia/2021/06/18/barriomar-cambia-disuasorio-parque-integra-53830977.html>

Tonucci, F. (2015). La ciudad de los niños. Grao.