



HAL
open science

Art urbain et marketing : l'exemple des Menines madrilènes. L'enseignement artistique et culturel en classe d'espagnol

Sara Diaz

► **To cite this version:**

Sara Diaz. Art urbain et marketing : l'exemple des Menines madrilènes. L'enseignement artistique et culturel en classe d'espagnol. Education. 2021. dumas-03643203

HAL Id: dumas-03643203

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03643203>

Submitted on 15 Apr 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright



Mémoire présenté par

Sara DIAZ

Soutenu le : 01 juin 2021

pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation,

Mention : 2nd degré

Discipline : Espagnol

**ART URBAIN ET MARKETING : L'EXEMPLE DES
MENINES MADRILENES.**

**L'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE ET CULTUREL EN
CLASSE D'ESPAGNOL**

Dirigé par

M. Jean-Yves ALLIN (Maître formateur, INSPE Centre-Val-de-Loire)

M. Marcos EYMAR (Maître de conférences, Université d'Orléans)

Devant une commission d'examen composée de

M. Jean-Yves ALLIN (Maître formateur), directeur du mémoire, formateur

M. Marcos EYMAR (Maîtres de conférences), directeur du mémoire, formateur

Mme. Chantal BOUSSIER (Professeure d'espagnol), tutrice terrain

Année universitaire 2020-2021



MASTER MEFF 2020-2021

Déclaration de non-plagiat

Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.

Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.

Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.

Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).

Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis

NOM : DIAZ

Prénom : Sara

Date : Le 26 mai 2021

Signature précédée de la mention « Lu et approuvé » :

REMERCIEMENTS

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, j'aimerais remercier mes tuteurs, M. ALLIN pour la partie didactique - formateur à l'INSPE Centre-Val-de-Loire- et M. EYMAR pour la partie disciplinaire - maître de conférences à l'Université d'Orléans- pour leurs précieux conseils, leur disponibilité et confiance.

Je remercie également ma tutrice de terrain de stage, Mme BOUSSIER pour son accompagnement et sa présence tout au long de ma professionnalisation.

Je remercie les élèves du Lycée général et technologique Charles Péguy d'Orléans pour leur contribution à ce projet.

Enfin, je remercie mon entourage pour leur soutien sans faille.

Table des matières

PREMIERE PARTIE: ARTE URBANO Y MERCADOTECNIA: EL EJEMPLO DE LAS MENINAS MADRILEÑAS	6
INTRODUCCIÓN	8
1. EL MARCO GEOGRÁFICO Y SOCIAL: EL ESPACIO PÚBLICO	11
1.1. <i>Un espacio de tránsito: una (no) ocupación del espacio público</i>	12
1.2. <i>Un lugar de encuentropreciado por sus potencialidades</i>	13
1.3. <i>Un espacio madrileño receptor de obras urbanas</i>	16
2. LA MUESTRA URBANA: MENINAS MADRID GALLERY	19
2.1. <i>Presentación del proyecto artístico</i>	20
2.2. <i>Los intereses culturales</i>	22
2.3. <i>Intereses económicos</i>	25
2.4. <i>Intereses políticos</i>	27
3. UN ESTUDIO ARTÍSTICO DE LAS MENINAS MADRILEÑAS	30
1.1. <i>Entre pasado y presente</i>	31
1.2. <i>Visibilizar comportamientos que destruyen vidas</i>	34
1.3. <i>La responsabilidad humana</i>	37
CONCLUSIÓN	39
DEUXIEME PARTIE : L'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE ET CULTUREL EN CLASSE D'ESPAGNOL	41
INTRODUCTION	43
1. CONNAÎTRE LES ELEVES ET LES MECANISMES D'APPRENTISSAGE	46
1.1. <i>Définition des termes</i>	47
1.2. <i>Profils cognitifs et styles d'apprentissage</i>	48
1.3. <i>La pédagogie d'attention : le geste d'attention</i>	50
2. L'ECOLE FACE AUX INEGALITES	52
2.1. <i>L'école, inégalités et enjeux</i>	53
2.2. <i>L'école dans le rôle d'ascenseur social</i>	55
2.3. <i>La place de l'art de la culture à l'école</i>	57
3. ETUDE DE TERRAIN	60
3.1. <i>Quelle est la relation des élèves à l'art et la culture ?</i>	61
3.2. <i>Présentation de travaux</i>	65
3.3. <i>Analyse des résultats</i>	69

CONCLUSION	73
SITIOGRAPHIE.....	75
BIBLIOGRAPHIE.....	77
ANNEXES	80

**PREMIERE PARTIE: ARTE URBANO Y MERCADOTECNIA:
EL EJEMPLO DE LAS MENINAS MADRILEÑAS**

“Todo artista, como hijo de su época, ha de expresar lo que le es propio de ella”

Wassily Kandinsky, *De lo espiritual en el arte*, México, Premia, 1979, p.58, 138p.

« Il semblait avoir obscurément conscience que le travaillaient des influences tout à fait nouvelles, mais elles lui paraissaient venir entièrement de lui-même. »

Oscar Wilde, *Le Portrait de Dorian Gray*, Paris, Stock, 1893, p.30, 316p.

INTRODUCCIÓN

A principios de año 2021, en Madrid se produjo un fenómeno meteorológico asombroso, la borrasca de nieve Filomena, transmitido por todos los medios de comunicación, a nivel nacional mediante titulares sensacionalistas como “Filomena provoca la nevada del siglo en Madrid”¹, e internacional. No obstante, este acontecimiento meteorológico no fue el único que despertó nuestro interés, sino que, en este marco, se pudo contemplar unas meninas de nieve que afloraron en la ciudad². De hecho, los habitantes de la metrópolis española no dudaron en expresar su creatividad mediante este soporte efímero para adornarla con su creatividad urbana que se volvió viral gracias a las redes sociales.

Estas (re)producciones espontáneas intervinieron poco después de la exhibición de arte urbano *Meninas Madrid Gallery* que rindió homenaje al pintor emblemático, Diego Velásquez, cuya tercera edición tuvo lugar del 13 de octubre hasta el 15 de diciembre de 2020 en Madrid. Aunque puedan parecer insignificantes, estas creaciones ciudadanas traducen una apropiación identitaria de unas siluetas femeninas que pasaron a ser los nuevos íconos de Madrid. En cierto modo, los madrileños se unieron al proyecto para reivindicar el grado artístico de la metrópolis, contestando también a la pregunta central “¿qué es Madrid para ti?” que da su coherencia al proyecto de Antonio Azzato. Las producciones miméticas de los madrileños de a pie se enmarcaron entonces en la misma voluntad que la de los grandes artistas como Agatha Ruíz de la Prada, Marta Sánchez, o Modesto Lomba, es decir, “vestir [las] calles” de Madrid tal como lo evidencian los folletos publicitarios³, “tras haberse visto vacías durante el confinamiento y el Estado de Alarma provocado por la crisis sanitaria”⁴ según las palabras de Antonio Azzato.

Ambas propuestas artísticas no solo tienen en común el asunto y el carácter efímero propio al arte urbano, sino que manifiestan que el arte habita la ciudad madrileña y borra las fronteras institucionalizadas entre espacio público y espacio privado a través de la creatividad urbana.

¹ Celeste López, “Filomena provoca la nevada del siglo en Madrid”, *La Vanguardia*, 10 de enero, 2021, [Consultado el 2 de mayo de 2021]. Disponible en <https://www.lavanguardia.com/local/madrid/20210110/6178109/filomena-provoca-nevada-siglo-madrid.html>

² Cf. Anexo 1.

³ Cf. Anexo 2.

⁴ Dentsu, “MKTG vuelve a vestir Madrid de meninas, 21 de septiembre de 2020, <https://www.dentsu.com/es/es/news-releases/mktg-vuelve-a-vestir-madrid-de-meninas>

El arte urbano es sinónimo de *Street art*, y aunque ambos movimientos se refieren a una manifestación artística “pertenciente o relativo a la ciudad”⁵, se podrían diferenciar en que el *Street art* se define más por la “práctica en tiempo real” tal como lo subraya Martin Irvine: “*Many artists associated with the “urban art movement” don’t consider themselves “street” or “graffiti” artists, but as artists who consider the city their necessary working environment.*”⁶. En el caso de la exhibición de arte urbano *Meninas Madrid Gallery*, el proceso de creación no se desarrolla directamente en la calle, sino que las esculturas irrumpen en las calles y plazas una vez finalizadas para proponer un encuentro *in medias res* con la obra.

Así pues, a raíz del impacto de la exhibición de arte urbano *Meninas Madrid Gallery*, de su influencia y de nuestro interés tanto por el arte como por la geografía social y las políticas de la ciudad, decidimos concentrarnos en ella con el propósito de analizar sus mecanismos y evidenciar los intereses que la guían. Entonces, el objetivo de este trabajo es analizar las relaciones entre la obra de arte urbana y los actores de la ciudad mediante un proyecto en particular. De esta forma, el objetivo es estudiar la integración de elementos artísticos tradicionalmente disruptivos en el paisaje y su asimilación en un lugar a la vez singular y común como es la ciudad.

Para ello, se hará un estudio del espacio público y un análisis de algunas intervenciones que se produjeron en Madrid para evidenciar la relación de la ciudad con el arte urbano antes de estudiar este proyecto en particular, que se distancia de las lógicas de las obras urbanas tradicionales y por tanto ilegales dado que goza de la colaboración del Ayuntamiento de Madrid.

El *espacio* es un concepto central en nuestro estudio. Nos interesa en particular la definición que propone Michel de Certeau, pues subraya la presencia humana: “En suma, *el espacio es un lugar practicado*”⁷. Nos enfocaremos entonces en las posibles interacciones entre los hombres y el espacio habitado, recorrido, y contemplado.

⁵ Según la definición del término “urbano” de la Real Academia Española.

⁶ Martin Irvine, “The Work on the Street: Street Art and Visual Culture” (Georgetown University, 2012), p. 1, 47p, [Consultado el 27 de abril de 2021]. Disponible en <https://irvine.georgetown.domains/articles/Irvine-WorkontheStreet-1.pdf>

⁷ Michel De Certeau, *La invención de lo cotidiano*, Paris, Gallimard, 1990, p. 129, 261p, [Consultado el 6 de mayo de 2021]. Disponible en https://monoskop.org/images/2/28/De_Certeau_Michel_La_invencion_de_lo_cotidiano_1_Artes_de_hacer.pdf

El *espacio público* es un concepto que surgió recientemente en las teorías y pensamientos urbanos, en la década sesenta-setenta según los análisis de Juan Pablo Ordúñez Martínez y Manuel Delgado, a partir de la palabra *calle*. En su obra, *El espacio público como ideología*, Manuel Delgado menciona que el término “público” se entiende como “social”, “común”, lo que corre paralelo con la definición previa de Michel de Certeau.

El espacio público como conjunto de lugares de libre acceso y la del espacio público como ámbito en el que se desarrolla la relación con el poder. [...] El concepto vigente de espacio público quiere decir algo más que espacio en que todos y todo es perceptible y percibido. Es decir, el concepto de espacio público no se limita a expresar hoy una mera voluntad descriptiva, sino que vehicula una fuerte connotación política.⁸

Manuel Delgado pone de realce la carga política que contiene este espacio y que nos interesa para analizar lo que está en juego con la exhibición *Meninas Madrid Gallery*.

A través de lecturas, investigaciones y análisis, nos preguntaremos entonces **¿en qué medida esta muestra urbana desvela que la obra de arte urbano ha pasado de ser una herramienta de disrupción reivindicativa a un objeto de mercadotecniapreciado por los actores de la ciudad?**

Para contestar, es primordial enfocarnos en el marco geográfico y social en la que se inserta la obra de arte urbana para mostrar las interacciones producidas en el espacio público. Luego, analizaremos la mercantilización y la apropiación de la obra de arte urbano mediante un estudio de los intereses que sostiene la exhibición urbana *Meninas Madrid Gallery*. Para terminar, analizaremos tres meninas con la meta de llevar a cabo un breve análisis artístico.

⁸ Manuel Delgado, *El espacio público como ideología*, Madrid, Los libros de la Catarata, 2011, pp.19-20, 109 p.

1. EL MARCO GEOGRÁFICO Y SOCIAL: EL ESPACIO PÚBLICO

Para empezar nuestro estudio, es necesario analizar el marco geográfico y social que alberga “aquellas prácticas artísticas que tienen lugar en el ámbito público, y fuera de la protección del contenedor de la institución artística”⁹ antes de enfocarnos más precisamente en el arte urbano en el espacio madrileño.

El espacio público es un espacio complejo, vasto y paradójico que contiene a la vez un algo grado identitario y antropológico y abarca también espacios de tránsito, en relación con la sobremodernidad que define Marc Augé.

⁹ Juan Pablo Ordúñez Martínez, “Del espacio público a la creación pública: recorrido y búsqueda sobre el concepto de arte en el espacio público” (Universidad del País Vasco, 2014), p. 151, pp. 150-160.

1.1. Un espacio de tránsito: una (no) ocupación del espacio público

Entre los efectos de la globalización neoliberal, está el concepto de sobremodernidad relacionado con una situación de exceso que provoca una “superabundancia de acontecimientos, la superabundancia espacial”¹⁰, en la que se hunde el ciudadano. En efecto, en el seno de esta profusión, el espacio público se está convirtiendo poco a poco en un espacio de tránsito, es decir un “espacio que llenar que queda entre las casas y los puestos de trabajo”¹¹ cada vez más distinto de la *agora* y *polis* griega, que solía reunir a los ciudadanos en grandes manifestaciones religiosas y políticas tal como lo describe Platón en *La República*.

No obstante, aunque recorrer la ciudad a través de una serie de itinerarios como un autómatas se volvió una práctica cada vez más común, las plazas resisten como lugar de relación tal y como lo demuestran las ocupaciones ciudadanas de éstas. Recordamos el “movimiento de los indignados” que acampó en la Puerta del Sol en Madrid a raíz de una manifestación del 15 de mayo de 2011 para reclamar una democracia participativa y una mayor consideración de los ciudadanos de a pie. En definitiva, lo que se reclamaba era la oportunidad de expresar su opinión, compartir su voz, tal como lo hace el artista. Este movimiento, o sea esta apropiación del espacio público mediante la ocupación ciudadana, fue un movimiento transnacional, con la versión estadounidense “Occupy Wall Street” por ejemplo, transmitido por los medios de comunicación que desempeñaron un papel clave.

Considerando este propósito, ¿la obra de arte no compartiría la misma capacidad de recrear un espacio de libertad tal como lo era la antigua *agora*, suscitando reflexiones entre los ciudadanos? Efectivamente, las creaciones artísticas provocan una disrupción en el paisaje, incluso una forma rebelde de contestación, como los grafitis, pues alteran la *politikè*, “la ciencia directiva” que permite unir a los ciudadanos en una vida comuna ordenada mediante leyes. Tal como los carteles publicitarios, las creaciones permiten interrumpir la cotidianidad del viajero.

La sobre modernidad convierte a lo antiguo (la historia) en un espectáculo específico, así como a todos los exotismos y a todos los particularismos locales. [...] En los no lugares de la sobremodernidad hay siempre un lugar específico (en el escaparate, en un cartel, a la derecha del aparato, a la izquierda de la autopista) para las “curiosidades” presentadas como tales.¹²

¹⁰ Marc Augé, *Los “no lugares” espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, Barcelona, Gedisa Editorial, 2000, p. 112, 125p.

¹¹ Ordúñez Martínez, “Del espacio público a la creación pública: recorrido y búsqueda sobre el concepto de arte en el espacio público”, p. 153.

¹² *Ibid.*

Así pues, para romper esta homogeneidad en el seno de los “no lugares” - aeropuertos, hoteles, autopistas, estaciones, etc.- típicos de la sobre modernidad, los actores públicos introducen obras de arte urbano, lo que desvela un interés cada vez más creciente por este ámbito artístico y sus potenciales. Un ejemplo es la inversión astronómica de la empresa pública *Aeropuertos Españoles y Navegación Aérea* en la compra de tres esculturas del artista colombiano Fernando Botero, tras el éxito de la exhibición “Botero en Madrid” de 1994 y la acogida excepcional de los madrileños. Las esculturas *Caballo*, *Mujer recostada* y *Rapto de Europa*, adornan desde entonces los terminales de tres de los mayores aeropuertos españoles - Barcelona Prat, Palma de Mallorca San Juan y Madrid Barajas- para crear una discontinuidad capaz de extraer a los transeúntes de sus móviles y ocupar el espacio vacío de identidad.

En efecto, en nuestra era hiperconectada que pinta Enki Bilal en su trilogía *Bug*, las personas no se miran entre ellas, pues las pantallas captivan todas las miradas. Entonces, la creación que se integra a lo urbano permite atraer la atención del transeúnte con intervenciones callejeras inusuales, como en la localidad madrileña de Colmenar de Arroyo, donde el movimiento mexicano Acción Poética dejó sus huellas.

1.2. Un lugar de encuentropreciado por sus potencialidades

Precisamente, las relaciones que entretiene el ciudadano de hoy con las nuevas tecnologías son muy apreciadas por el alcance que pueden generar gracias a las redes sociales tal como lo subraya Arturo Pérez-Reverte en *El francotirador paciente* (2013): “Hoy, con Internet, unos pocos trazos de aerosol pueden convertirse en ícono mundial a las tres horas de ser fotografiados en un suburbio de Los Ángeles o Nairobi.” En este marco, la creación en el entorno urbano representa un medio atractivo, una forma híbrida a la vez local y global, para aquellos que buscan apoderarse de las calles, llamar la atención de los transeúntes y transmitir un mensaje.

En efecto, tal como lo recalca la propia expresión *espacio público*, se trata de un espacio en el que “se hace lo público”¹³. Asimismo, es “un espacio de debate, de reconquista,

¹³ Ordúñez Martínez, “Del espacio público a la creación pública: recorrido y búsqueda sobre el concepto de arte en el espacio público”, p. 151.

incluso de lucha”¹⁴. El Diccionario de la Real Academia Española¹⁵ insiste en el carácter abierto y evidencia un proceso de asimilación, ambos inherentes a la palabra “público”: “que se hace a la vista de todos”, “conocido o sabidos por todos”.

Así pues, los mensajes disruptivos afloran en la calle para captar la atención de los transeúntes y buscar quizás una forma de consenso social, un llamamiento a la reflexión, a la rebeldía. Anne Puech evidencia que las paredes han sido ocupadas desde la Antigüedad en la medida en que representan un “soporte catártico”, una forma de respuesta ante las injusticias de este mundo. Entonces, el grafiti que concentra las impulsiones de su autor propone una forma de encuentro con el otro y está íntimamente sujetado a un lugar en particular, pues este tipo de obra urbana no se puede trasladar como un cuadro o una escultura, por ejemplo. En su tesis doctoral, Anne Puch subraya : « *Les murs offrent un accès à la fois direct et anonyme à l'autre et sont utiles lorsque l'on ne dispose pas de moyen de communication pour adresser un message à une somme d'individus.* »¹⁶ Los artistas callejeros que se apropian del espacio público y de las paredes buscan ese encuentro con el transeúnte a través de sus creaciones, tal como lo explica Rubén Martín, ingeniero de caminos, artista plástico y miembro del colectivo madrileño Boa Mistura: “Todos hemos renunciado a nuestra formación por algo que creemos que es el deber de todo artista, que es conectar con la gente, emocionar, sorprender, inspirar”¹⁷.

No obstante, si bien el arte callejero, arte ilegal, pretende iniciar un diálogo, una reflexión, y un acercamiento entre las personas, rompe con la homogeneidad impuesta por las instancias de poder. De hecho, tal como lo evidencia la etimología latín *publicus* “que concierne el pueblo; que pertenece al Estado”¹⁸, el espacio público concentra en sí una tensión entre la ciudadanía y el poder que también alude al pensamiento de Aristóteles desarrollado en *La Política*. Así, aunque el espacio público es el espacio de la ciudadanía, está ordenado por las políticas de la ciudad tal como lo subrayan Marc Augé: “A la combinación de los espacios corresponde una cierta complejidad institucional: los grandes mercados apelan a ciertas formas de control político”¹⁹ y Henri Lefebvre:

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ DRAE, de aquí en adelante.

¹⁶ Anne Puech, « Street Art contestataire et revendicatif dans l'Espagne du début du XXIe siècle. Formes et pouvoir d'un engagement esthétique, social et politique » (Tesis doctoral, Universidad de Angers, 2014)

¹⁷ Rubén Martín, *Arte urbano para transformar: Boa Mistura at TEDxMadrid*, TEDx Talks, YouTube, 1:01, 09 de octubre, 2012, [Consultado el 15 de abril de 2021]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=gKRNLXghU94>

¹⁸ Traducción propia, según el *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*.

¹⁹ Marc Augé, *Los “no lugares” espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, p. 63.

El espacio no es un objeto científico separado de la ideología o de la política; siempre ha sido político y estratégico. Si el espacio tiene apariencia de neutralidad e indiferencia frente a sus contenidos, y por eso parece ser puramente formal y el epítome de abstracción racional, es precisamente porque ya ha sido ocupado y usado, y ya ha sido el foco de procesos pasados cuyas huellas no son siempre evidentes en el paisaje. El espacio ha sido formado y modelado por elementos históricos y naturales; pero esto ha sido un proceso político. El espacio es político e ideológico. Es un producto literariamente lleno de ideologías.²⁰

En efecto, las políticas de urbanización desvelan una relación estrecha entre lugar y poder materializada a través de reformas urbanísticas como las políticas de esponjamiento, que consisten en aligerar el entramado de la ciudad cuando alcanza un nivel de deterioro excesivo o que faltan espacios públicos, y de gentrificación. Así, no es sorprendente que tanto las políticas de la ciudad como sus actores integren el arte a sus planes urbanísticos pues Juan Pablo Ordúñez Martínez explica:

El arte, como instrumento más, al igual que la arquitectura o la sociología, se ven envueltos en unas circunstancias que operan a una escala mayor de la que el propio artista puede asumir. Las nuevas adquisiciones y encargos a artistas de arte para el espacio público, abrió la posibilidad a muchos de estos creadores a funcionar de una manera alterna al circuito preestablecido de galerías y mercado.²¹

Las estrategias de ordenaciones del espacio público integran cada vez más el arte urbano, tradicionalmente considerado como disruptivo y reivindicativo, a veces pervirtiéndolo, con la intención de asimilar la cultura urbana, entendida como las formas de vivir en la ciudad, a la cultura urbanística entendida como la forma de estructurar físicamente el territorio. En este contexto, el arte urbano se concibe como una herramienta de carácter ideológica que permite controlar el tejido urbano. Así pues, a los actores institucionales de la ciudad les resulta provechoso fomentar el arte urbano e instrumentarlo.

Sin embargo, no significa tampoco que todo tipo de arte sea aceptado y deseado por las políticas públicas.

²⁰ Henri Lefebvre, 2002. “Espacio, lugar y movimientos sociales: hacia una ‘espacialidad de resistencia’”. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. [Consultado el 15 de abril de 2021]. Disponible en <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-115.htm>

²¹ Ordúñez Martínez, “Del espacio público a la creación pública: recorrido y búsqueda sobre el concepto de arte en el espacio público”, p. 158.

1.3. Un espacio madrileño receptor de obras urbanas

La relación de las grandes urbes como Madrid, con el arte urbano es compleja e íntimamente vinculada con una relación de control.

En su intervención en el año 2012 en la conferencia *Tecnología, Entretenimiento y DiseñoxMadrid*, que desvela ya una evolución de las mentalidades y cierto reconocimiento en nuestra sociedad, Rubén Martín hizo hincapié en la resistencia de la capital española frente a la irrupción del arte callejero en la capital. En efecto, subraya la rapidez de las autoridades en destruir las obras espontáneas y multar a sus autores.

Este apresuramiento por retirar las creaciones artísticas ilegales en las calles madrileñas desvela una voluntad muy clara de higienizar, sanear, y mantener bajo control el espacio público. En estos conflictos entre las instancias de poder y los artistas urbanos se cristaliza la tensión contenida en la etimología misma del término *publicus*.

Si nos enfocamos en intervenciones ilegales en particular como “Madrid te quiero en colores”²² y “La vida *podría ser* de rosa” [las cursivas son nuestras], representan un peligro para las autoridades por varias razones. Primero, crean una disrupción en el paisaje y en el orden impuesto, pues el urbanismo resulta de una imposición vertical de los poderes públicos, que puede inspirar y por tanto generar otras intervenciones ilegales. Por otra parte, estas frases invitan a la reflexión sobre las potencialidades que ofrece el espacio público, mediante el uso del condicional.

Justamente, el colectivo de artistas Boa Mistura llevó a cabo un proyecto en el mayor asentamiento ilegal de España, Cañada Real con la meta de llenar de colores el suburbio, transmitir palabras positivas y recuperar este espacio. No obstante, si la iniciativa fue pensada por el colectivo, propusieron a los habitantes participar en la transformación de su lugar de vida. De hecho, para el colectivo, el arte urbano es “una herramienta para transformar la calle y crear vínculos entre las personas”²³. Así, crearon su obra de arte colectiva. Es muy interesante porque decidieron plasmar las letras de la canción “El alma no tiene color” de Antonio Remache, un cantante gitano: “Soy de mi tierra y mía es ella / Y si me apuran soy extranjero, como lo somos todos.” (Anexo 4). Evidentemente, esta elección nace de un sentimiento identitario pues una

²² Cf. Anexo 4.

²³ Boa Mistura, “¿Quiénes somos?”, <https://www.boamistura.com/bio/>

gran parte de la población es gitana. Por lo tanto, esta creación colectiva transforma este lugar en un lugar antropológico, un lugar identitario.

En este ejemplo, puesto que se trata de un espacio ilegal y abandonado por los poderes públicos, donde no hay políticas urbanísticas, los habitantes fueron quienes decidieron del aspecto de su lugar de vida mediante el arte urbano.

No obstante, si bien el Ayuntamiento de Madrid se opuso en varias ocasiones al trabajo de Boa Mistura en particular y al trabajo de artistas urbanos ilegales en general, en 2018 se operó un giro en la política urbanística de la ciudad pues colaboró con el colectivo a través de la iniciativa “Versos al paso” que recuerda la intervención ilegal “Madrid, te comería a versos” (2014) que fue sancionada por el Ayuntamiento y que se volvió viral en las redes sociales. En cuanto a los lugares elegidos para esta obra, son lugares estratégicos puesto que se trata de los pasos de peatones o sea lugares que ofrecen una pausa en el bullicio de la ciudad, que obligan a los transeúntes a pararse y contemplar su entorno. En los pasos de peatones, el transeúnte está más asequible, más dispuesto a reflexionar. Aquí, mediante este proyecto urbano, se pretende revalorizar la poesía.

Otro ejemplo que demuestra la relación singular de Madrid con el arte urbano, y que desvela que está poco a poco integrando sus potencialidades, es la muestra urbana “Botero en Madrid” de 1994. Pero, la diferencia entre la asimilación reciente del arte callejero, tradicionalmente tachado de “vandalismo”, y la exhibición de obras de autores, como Fernando Botero en este caso, es el valor consagrado a las creaciones. Evidentemente, tener creaciones de un autor reconocido internacionalmente y exponer sus obras en su ciudad, es una oportunidad y le consagra valor. Por lo tanto, no es para nada un acto de reivindicación que se opone a la gestión del espacio público. En efecto, es más bien una valorización de este espacio pues se convierte en un escaparate.

La capital española acogió entonces la exhibición al aire libre de escultura monumental “Botero en Madrid”, un proyecto público organizado por el Ayuntamiento de Madrid y patrocinado por Caja Madrid, conocida ahora bajo el nombre de Fundación Montemadrid, que fomenta el desarrollo de la obra social y la gestión del patrimonio cultural. En este proyecto colaboró también la galería de arte Malborough. El lugar escogido para la muestra de las 21 esculturas en bronce fue el Paseo de la Castellana, un lugar muy transitado y considerado como “un lugar ideal” según Botero por la visibilidad que otorga a las creaciones, las interacciones

que posibilita con el vecindario y su armonía con el entorno: "Mis obras son más visibles aquí que en los Campos Elíseos o Park Avenue. Se integran más en el paisaje y se pueden tocar. [...] Me gusta que la gente manosee mis obras, porque así reproducen el gesto de creación del artista."²⁴ A continuación de la exhibición, Fernando Botero decidió ofrecer una de sus estatuas a la ciudad. Así, hoy en día se puede contemplar *Mujer con espejo* al final de la calle Génova que constituye un punto de intersección clave para los transeúntes y orna la calle.

Entonces, la integración o el surgimiento del arte en el contexto urbano no es para nada anecdótico puesto que desvela una voluntad de dirigirse directamente al otro, sin intermediario, mediante un soporte artístico. El espacio público es un espacio humano, habitado y transitado que refleja identidades y se presenta como un escaparate por las potencialidades que ofrece. Adolfo Alban Achinte evidencia que "lo público no es homogéneo, se abre en múltiples artistas que hace de él un lugar polisémico, de variadas y diversas lecturas e interpretaciones."²⁵ Además, tal como lo subraya Rubén Martín, la creación urbana es libre, democrática y escapa a las barreras que encierran, muchas veces, las obras en una lectura única: "No hay críticos, no hay galerías, la relación artista-público es directa, no hay segmentación de público, el arte en la calle está para todos, no solo para los que van a un museo."²⁶

Efectivamente, la muestra urbana reciente, *Meninas Madrid Gallery* pretende sacar la obra de arte del museo, en este caso de la sala 12 del Museo del Prado, para invadir las calles y tocar directamente a los transeúntes.

²⁴ Octavio Cabezas, 1994. "Las estatuas de Botero ya se pueden tocar". *El País*, [Consultado el 15 de abril de 2021] Disponible en https://elpais.com/diario/1994/05/08/madrid/768396279_850215.html.

²⁵ Adolfo Albán Achinte, "Arte y espacio público: ¿un encuentro posible?" (Universidad del Cauca, 2011), p.5, 8p.

²⁶ Rubén Martín, *Arte urbano para transformar: Boa Mistura at TEDxMadrid*, TEDx Talks, YouTube, 1:33, 09 de octubre, 2012, [Consultado el 15 de abril de 2021]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=gKRNLXghU94>

2. LA MUESTRA URBANA: MENINAS MADRID GALLERY

En esta parte, proponemos analizar una muestra urbana en concreto que se desarrolló en la capital española y que refleja una instrumentalización vertical: la exhibición *Meninas Madrid Gallery*, ideada por el artista plástico venezolano de origen italiano-español, Antonio Azzato en colaboración con el Ayuntamiento de Madrid y Madrid Capital de Moda. Este proyecto fue renovado tres veces sucesivas en el espacio público madrileño, lo que da cuenta del éxito que induce tal exposición pública. Entonces, desarrollaremos un estudio de los intereses que sirve, después de presentarla brevemente.

2.1. Presentación del proyecto artístico

Antes de todo, cabe subrayar la eficiencia de la denominación elegida por este proyecto, concisa y transparente. En efecto, mediante el nombre de *Meninas, Madrid, Gallery*, se propone alcanzar un público mayor y transnacional tal como lo subraya la elección del idioma inglés. Es un elemento fuerte de mercadotecnia pues permite centrarse en lo esencial: el asunto, el lugar y la propuesta, o sea la exhibición. Además, se fundamenta en las representaciones mentales de los espectadores a la imagen de un pacto de lectura puesto que la denominación de la exhibición alude a elementos que pertenecen a la cultura global o sea una obra de arte muy destacada y una capital que actúa como la metonimia para designar un país. En efecto, *Las Meninas* de Diego Velásquez es una obra maestra reconocida internacionalmente por su singularidad, el tratamiento de la *mise en abyme*, que le otorga un carácter misterioso. Por tanto, a través del mero nombre se evidencia una voluntad innegable de abrirse al internacional y traspasar las fronteras en una plena consideración de un mundo globalizado e hiperconectado.

Este proyecto dialoga no solo con el presente, sino también con el pasado donde saca su génesis. Evidentemente el arte forma parte plenamente del proyecto por su esencia dado que propone una infinidad de reinterpretaciones de *las Meninas* dispersadas por los ejes principales madrileños, y por lo que apela en la mente del espectador, o sea el óleo sobre lienzo del pintor sevillano, realizado durante el Siglo de Oro, en 1656. La noción de infinidad es clave no solo en la obra de Velásquez, sino también en la esencia del proyecto de Antonio Azzato y aparece en varias ocasiones en los nombres de las meninas madrileñas mediante poliptoton: *Mensaje infinito, Imaginación infinita*. En efecto, la exhibición intenta proponer también una visión polifacética y plural la cual es patente en la menina *Mensaje infinito* construida a partir de reproducciones infinitas del maestro sevillano que llenan la escultura de bronce y le otorga su color oscuro.

En lo que se refiere al término “menina”, alude a la “niña de familia noble que entraba en palacio a servir a la reina o a sus hijos”²⁷, según la definición del DRAE. Diego Velásquez, como pintor de cámara²⁸ y “artista predilecto” del rey Felipe IV según J. H. Elliot, representó a estas damitas de compañía, María Agustina Sarmiento e Isabel de Velasco, en su retrato

²⁷ Real Academia Española. Menina. En *Diccionario en línea*. [Consultado el 4 de marzo de 2021]. Disponible en <https://dle.rae.es/menino?m=form>

²⁸ Nombrado en 1623 por Felipe IV.

enigmático de *La familia de Felipe IV* o *Las Meninas*. Las meninas, que evidencian una sociedad muy jerarquizada, caracterizan la época del siglo de Oro, no obstante, gracias al arte en general, lograron alcanzar la inmortalidad y, gracias al arte urbano en particular, se han restablecido en un primer plano en nuestra sociedad. Hoy, las meninas viven por sí mismas, pues fueron aisladas de los demás elementos del cuadro y fueron extraídas de éste para tomar las calles de Madrid y viajar gracias a las potencialidades de las redes sociales.

Fue en 2018 cuando, por primera vez, las meninas “sali[eron] del cuadro”, para citar una expresión del maestro y suegro del pintor sevillano, Francisco Pacheco. Es como si Antonio Azzato hubiese seguido la línea del óleo sobre lienzo que se extiende desde la mirada del pintor, autorretratado en la obra, hasta el espacio exterior, el espacio del espectador, para continuar el proyecto artístico inducido en nuestra época.

El óleo sobre lienzo ilustra al artista en pleno proceso de creación, es metalingüístico. Para Michel Foucault la presencia del lienzo en blanco en el cuadro supone una invitación a crear, tal como lo evidencia esta traducción de Elsa Cecilia Frost:

El alto rectángulo monótono que ocupa toda la parte izquierda del cuadro real y que figura el revés de la tela representada, restituye, bajo las especies de una superficie, la invisibilidad en profundidad de lo que el artista contempla: este espacio en el que estamos, que somos. Desde los ojos del pintor hasta lo que ve, está trazada una línea imperiosa que no sabríamos evitar, nosotros, los que contemplamos: atraviesa el cuadro real y se reúne, delante de su superficie, en ese lugar desde el que vemos al pintor que nos observa; este punteado nos alcanza irremisiblemente y nos liga a la representación del cuadro [...] El cuadro en su totalidad ve una escena para la cual él es a su vez una escena. Reciprocidad pura que manifiesta el espejo que ve y es visto y cuyos dos momentos se desatan en los dos ángulos del cuadro: a la izquierda, la tela vuelta, por la cual el punto exterior se convierte en espectáculo puro.²⁹

De hecho, al dejar el lienzo en blanco en su obra, Velásquez dejó la vía abierta a las interpretaciones, pues tal como lo recalca Michel Foucault, “ninguna mirada es estable”³⁰, lo que confirman las reescrituras de los artistas que participaron a esta muestra urbana. Varios artistas, pertenecientes a ámbitos diferentes, como la ilustradora Ana Jarén, la *influencer* venezolana Kika Martínez, el cantante Carlos Baute, y el diseñador Jorge Vázquez, plasmaron su visión de Madrid en una escultura moldeada a la imagen de una menina, de medidas estándares: un metro y ochenta centímetros de altura, y de treinta kilos.

De cierta forma, Diego Velásquez ofrece la representación máxima de lo que evoca Madrid en 1656-1657 e incluso España, a través del retrato de la familia de Felipe IV establecida en el

²⁹ Michel Foucault, *Las Palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, Buenos Aires, Siglo veintiuno Editores Argentina, 1968, pp. 14-23, 381p.

³⁰ *Ibid.*, 14.

Real Alcázar de Madrid. Hoy en día, en una época donde se contesta cada vez más la monarquía en España, se propone una reactualización de la visión de la capital multicultural, y una pluralidad de representaciones mediante este proyecto artístico. De hecho, según las palabras de Antonio Azzato, el proyecto rinde “un homenaje a la libertad de expresión, a la diversidad, a lo que es Madrid”³¹. Evidentemente, esta declaración transmite una imagen muy positiva de la ciudad, fortalece su reputación y le favorece a las instancias políticas.

Así pues, las visiones de Madrid son tan diversas como los actores de la ciudad que se unieron al proyecto. Pero, este apoyo esconde intereses culturales, económicos y políticos que desarrollaremos a continuación.

2.2. Los intereses culturales

La exhibición *Meninas Madrid Gallery* está íntimamente vinculada con intereses culturales pues propone a los espectadores diferentes reescrituras del óleo sobre lienzo de Diego Velásquez. Así, las esculturas diseminadas por las calles madrileñas actúan como un escaparate publicitario para la obra original expuesta en el Museo del Prado, tal como lo induce la presencia de una escultura a pocos metros de este, en la Plaza de la Platería de Martínez.

Esta exhibición favorece los intereses del Museo del Prado y no se puede concebir sin aprehender los impactos que genera. De hecho, la página web oficial del proyecto menciona el museo en la descripción de la obra maestra de Diego Velásquez y lo aísla entre comas, lo que le concede cierta relevancia: “El cuadro, uno de los centros de atracción del Museo del Prado, ha inspirado durante siglos a artistas y escritores, convirtiéndose en un verdadero icono cultural.”³²

³¹ Antonio Azzato, *El proyecto Meninas Madrid Gallery*, por Antonio Azzato, Meninas Madrid Gallery, YouTube, 0:24, 17 de mayo, 2018, [Consultado el 3 de marzo de 2021]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=tifsdQYPYzo>

³² Meninas Madrid Gallery, “Proyecto”, <https://meninasmadridgallery.com/proyecto/>

En efecto, es una afiliación muy provechosa para ambas partes, tanto para la exhibición *Meninas Madrid Gallery* pues la fama de la obra maestra de Velásquez le otorga valor al proyecto y fomenta el interés del público, como para el Museo del Prado ya que la exhibición rinde homenaje a la obra y alimenta una curiosidad por *Las Meninas*. Además, gracias a la muestra urbana, se logra una nueva visibilidad y por tanto, se democratiza el acceso a la creación artística puesto que la muestra va al encuentro de todos los ciudadanos, no solo de la élite acostumbrada a los museos. En la visión del Museo del Prado, el evento se presenta como una campaña publicitaria, entendida como “un conjunto de actividades de comunicaciones de marketing interrelacionadas y coordinadas, con un tema o idea en común que aparece en distintos medios durante un periodo especificado”³³ según Belch y Belch.

Así pues, el proyecto se fundamenta en un clásico para incrementar su atraktividad tal como se manifiesta claramente en *Mensaje infinito*, una hipérbole del procedimiento de la *mise en abyme* creada por Antonio Azzato, y apuesta por las herramientas digitales para alcanzar una mayor repercusión y trascender las fronteras provinciales y nacionales tal como se evidencia a través de las páginas oficiales creadas en las distintas redes sociales. La red social *Instagram* es especialmente interesante para promocionar el proyecto ya que se fundamenta en fotografías para transmitir mensajes e inducir aspiraciones en las mentes de los usuarios. Las redes sociales son una herramienta provechosa y efectiva. En efecto, se puede apreciar el éxito de la etiqueta “#meninasmadridgallery” destacada en más de veintinueve mil publicaciones en *Instagram*³⁴, lo que desvela una recepción y un interés muy positivos por parte del público.

Efectivamente, las meninas madrileñas proponen un encuentro con los transeúntes y les invitan a prolongarlo a través de una visita del Museo del Prado, sea física o virtual. De cierto modo, actúan como una sinécdoque del Prado puesto que, si bien encarnan visiones y reescrituras singulares, valorizan ineludible e indirectamente el “museo”, la “institución” y la “empresa”, que alberga la obra original, según las expresiones usadas por el ex director del del Real Patronato del Museo del Prado³⁵.

Además, esta muestra urbana es la ocasión de reivindicar una profesión a vista de todos, tal como lo hizo Diego Velásquez al retratarse en su óleo sobre lienzo, en una época

³³ George E. Belch et al., *Publicidad y promoción : perspectiva de la comunicación de marketing integral*, 2005, México, McGraw Hill, p. 275, 917p.

³⁴ Cf. Anexo 5.

³⁵ Miguel Zugaza Miranda, *El Prado. Un museo, una institución y una empresa*, Museo de Prado, 13 de junio, 2018, [Consultado el 1 de marzo de 2021]. Disponible en <https://www.museodelprado.es/recurso/el-prado-un-museo-una-institucion-y-una-empresa/58c4c327-73a2-4657-a837-3150ecffcf10>

especialmente dura para los artistas. En efecto, el ámbito cultural está muy impactado por la crisis sanitaria que marcó el año 2020, una situación que la última edición resaltó particularmente en su publicidad: “*Meninas Madrid Gallery 2020* va dedicada a todas las víctimas de esta pandemia”³⁶. De hecho, si consideramos los datos proporcionados por *La Moncloa*, “el impacto de la crisis sanitaria ha afectado de manera muy directa al sector cultural, y con ello a los museos. La cifra global de público en 2020 ha sido de 1.058.918 visitantes, lo que supone un descenso del 63,55 % con respecto a las visitas de 2019 (2.905.337) a estos mismos museos.”³⁷. Si el impacto de la crisis en los centros de artes fue muy importante en relación con el cierre de los espacios considerados como innecesarios durante el confinamiento muy estricto que conoció España, el balance en cuanto a las visitas virtuales de los museos es positivo: “Paralelamente al descenso de visitas presenciales, se ha producido un incremento notable de las visitas virtuales y de la interacción con el público en redes sociales, como indican las cifras del Museo del Prado, el Museo Reina Sofía y el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.”³⁸

Así, la exhibición *Meninas Madrid Gallery* es la ocasión de valorizar e incluso salvar la cultura y el patrimonio, y revitalizar los centros de arte de la capital sobre todo hoy en día, dirigiéndose directamente a los ciudadanos en el espacio público de la calle. El traslado de la obra de arte del espacio privado del museo al espacio que Adolfo Albán Achinte llama de “los públicos”, permite acercar el arte a la comunicad vecinal y transformar al espectador pasivo de un centro de arte en autor activo pues según Jaume Adrover, Berbel-Gómez, “el museo no tiene que ser un contexto aislado, sino que debe encontrar la manera de relacionarse con el mundo, vincularse a su entorno, en la zona o barrio donde se ubica.”³⁹

³⁶ Meninas Madrid Gallery, “Un icono para Madrid”, <https://meninasmadridgallery.com/>

³⁷ Ministerio de Cultura y Deporte, “La COVID 19 frena la tendencia positiva de visitas a los museos estatales en 2020, cuyas cifras globales descienden un 63,55 %”, 4 de enero de 2021, [Consultado el 1 de marzo de 2021]. Disponible en <https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/cultura/Paginas/2021/040121-museos.aspx>.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ Magdalena Jaume Adrover, Noemy Berbel- Gómez, “El lugar urbano como centro de arte”, *Revista de Educação e Humanidades*, n°11, 2017, p.3, 9p.

2.3. Intereses económicos

Precisamente, la integración de una exhibición de arte en el espacio público induce un potencial atractivo capaz de generar beneficios económicos para el entorno circundante por lo que *Meninas Madrid Gallery* es un evento provechoso para la ciudad y sus actores (instituciones, empresas, comercios, restaurantes, bares, hoteles, etc.).

En efecto, entre los organizadores del evento, se hallan instituciones como el Ayuntamiento de Madrid, Mercados Comercio Gastronomía, la Asociación Nacional del Comercio Textil, Complementos y Piel⁴⁰ y Madrid Capital de Moda⁴¹. De hecho, la presencia de ACOTEX y MCDM en el proyecto es muy significativa pues ambos apoyan el comercio local y defienden “iniciativas que *generan oportunidades de venta*, mayor presencia de marca y trabajadores más formados” [las cursivas son nuestras]⁴². Por lo tanto, a través de esta exhibición, se busca dinamizar el comercio local y la vida de los barrios y atraer a los visitantes.

Así pues, desde el punto de vista de los actores de la ciudad, esta exhibición es la ocasión de atraer a las personas en las calles de Madrid, sean los madrileños o sean los turistas nacionales y transnacionales que se enteraron del proyecto mediante una fotografía publicada en la red social *Instagram*, por ejemplo. De esta forma, no es sorprendente que aparecieran un grupo hostelero, *Gran Meliá Hotels and Resorts*, y una aerolínea, *Iberia*, es decir dos referencias íntimamente vinculadas con el turismo, entre los patrocinadores de la edición de 2018. Efectivamente, el evento se presenta como un instrumento que fomenta el turismo cultural madrileño y es capaz de llenar las calles, tal como lo subraya Manuel Delgado: “lo que bien podría reconocerse como el idealismo del espacio público, aparece hoy *al servicio de la reapropiación capitalista de la ciudad*”⁴³ [las cursivas son nuestras].

En lo que se refiere precisamente a las localizaciones elegidas, no son anodinas para nada pues las ubicaciones que cedieron el Ayuntamiento de Madrid son céntricas y estratégicas y desvelan una voluntad implícita de incidir sobre las aspiraciones y actitudes de los ciudadanos: la Plaza Mayor de Madrid, la Puerta del Sol, la Plaza de Cibeles, la Plaza de Colón, la Plaza de Santa Ana, la Plaza de las Salesas, y muchas calles (Velásquez, Goya, Serrano, etc.) recorridas a diario por los transeúntes. En efecto, el análisis de las localizaciones desvela que

⁴⁰ ACOTEX, de aquí en adelante.

⁴¹ MCDM, de aquí en adelante.

⁴² Acotex, “Nosotros”, [Consultado el 19 de abril de 2021]. Disponible en <https://www.acotex.org/nosotros/>

⁴³ Delgado, *El espacio público como ideología*, p. 19.

las esculturas se ubican en las zonas más comerciales que concentran restaurantes, bares, hoteles, tiendas de moda, etc. ya que el proyecto cuenta con el apoyo de *Mahou*, *Fnac* y *Xiaomi*, por ejemplo. Así, el ciudadano que busca expresamente las esculturas está obligado a recorrer un camino que le conduce en lugares determinados donde está invitado a gastar y usar los servicios propuestos por el Ayuntamiento.

La enumeración de las localizaciones elegidas para recibir las esculturas revela la importancia de las plazas, pues son lugares de encuentro apropiados para vagar, tomar un helado en un banco o instalarse en una terraza para tomar una cerveza y contemplar una escultura o un coche *Volvo* diseñado por Antonio Azzato, por ejemplo. Justamente, esta colaboración es una verdadera estrategia de mercadotecnia por parte del constructor automóvil que permite hacer hincapié en una experiencia única, y moderna como lema. Evidentemente, estas cooperaciones escoden expectativas financieras.

Para terminar, la exhibición no solo se compromete con el arte, sino que además está estrechamente vinculada con el mundo de la moda tal como lo evidencian la participación de MCDM, de diseñadores y estilistas como Paul Oteyza, Modesto Lomba, Agatha Ruiz de la Prada en el proyecto. Así, las ubicaciones fueron pensadas para valorizar una lista precisa de lugares y servicios. Por ejemplo, la escultura *Agatha Ruíz de la Prada* no se sitúa en un suburbio abandonado sino en frente de la tienda de lujo *Prada*. Otro ejemplo significativo es la menina *Acotex*, ubicada en frente de *El Corte Inglés*, el mayor grupo español de grandes almacenes que patrocinó el proyecto en 2018 y 2019.

Por consiguiente, la exhibición que logró llevar a las personas en las calles de Madrid y suscitar su interés, tal como lo sugieren tanto las veintinueve mil publicaciones en *Instagram* como las seiscientos mil vistas sumadas en el mapa de *Google Maps*⁴⁴, representa una verdadera oportunidad económica para los actores de la ciudad. De hecho, la muestra urbana valoriza el espacio público y captiva la atención del transeúnte, más dispuesto a disfrutar de este y de sus servicios. En definitiva, invertir en el proyecto *Meninas Madrid Gallery* es invertir en su propio negocio y, obviamente, en la vida de la ciudad en general.

⁴⁴ Mapa interactivo que ubica las esculturas en la ciudad de Madrid, [Consultado el 21 de abril de 2021]. Disponible en https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1S9GzgP6hHNR98Q1duBSdL9p8eMK1_ucR&ll=40.43100521660558%2C-3.6814589500000183&z=12

2.4 Intereses políticos

Efectivamente, la imagen de la capital, Madrid, está en las primeras preocupaciones del Ayuntamiento y de los actores de la ciudad, que dependen de ella. Los meros nombres *Madrid Capital de Moda*, *Luces*⁴⁵, *La ciudad de mis sueños*⁴⁶ sugieren esta voluntad de promover una imagen prestigiosa de Madrid, de hacer de ella “un referente a nivel internacional”⁴⁷. Además, la exhibición a cielo abierto, *Meninas Madrid Gallery*, que convirtió a Madrid en el “museo al aire libre más grande del mundo” según los titulares, es la ocasión de humanizar a los actores políticos de la ciudad y crear vínculos con los ciudadanos.

A este respecto, la última edición permitió mostrar el apoyo de las instancias dirigentes madrileñas a los ciudadanos y transmitir la imagen de una metrópoli solidaria pues la edición de 2020 destinó los fondos recaudados al Banco de Alimentos de Madrid para ayudar a los más necesitados afectados por una crisis multifacética (sanitaria y económica). En efecto, si las esculturas invaden temporalmente la ciudad, al terminar la exposición, se subastan las obras para apoyar diferentes causas solidarias y organizaciones no gubernamentales. La edición de 2020 fue muy especial dado que surgió en un contexto de pandemia internacional de COVID-19 que cambió radicalmente las costumbres de los ciudadanos y las formas de relacionarse, tal como se evidencia en la escultura *Gracias Sanitari@s* donde aparecen las mascarillas, que son el nuevo paisaje de las ciudades. Así, este año se pudo recaudar más de tres ciento mil euros para ayudar y apoyar causas a través de asociaciones.

Además, en este contexto, la organización de esta muestra urbana es la ocasión de reivindicar un compromiso con la libertad y demostrar que el anhelo por la vuelta a la normalidad es una lucha común, y un deseo común, tal como lo evidencia la etiqueta “#VolveremosSiTuVuelas”. Así pues, a través de esta apuesta por el arte urbano, el Ayuntamiento de Madrid intenta acercarse más a los ciudadanos y romper la tensión, incluso la oposición tradicional, entre poder y ciudadanía. De hecho, a través de la invasión de las calles, se pretende transmitir un mensaje fuerte y optimista a los ciudadanos afectados por un confinamiento estricto durante tres meses.

⁴⁵ *Luces* es el nombre de la menina del artista Oteyza patrocinada por el Ayuntamiento.

⁴⁶ *La ciudad de mis sueños* es el nombre de la menina de Negia Esmeralda Vivas Yapur patrocinada por la asociación española sin ánimo de lucro *Rescate* a favor de las personas refugiadas y *Canaima Inmobiliaria*.

⁴⁷ Madrid capital de moda, “¿Quiénes somos?”, [Consultado el 19 de abril de 2021]. Disponible en <https://www.madridcapitaldemoda.com/mcdm/>

La metrópoli muestra su lado acogedor, y su doble compromiso societal y artístico. Madrid se muestra como una ciudad alegre que lucha por la libertad y por el arte. Para la ciudad, *Meninas Madrid Gallery* ofrece un escaparate valioso capaz de convertir a las meninas en el nuevo símbolo de la ciudad a nivel internacional. De hecho, la plataforma y herramienta *Google Trends*, que permite analizar las búsquedas de los usuarios, evidencia como única búsqueda asociada al tema “Meninas Madrid” en cuanto a los usuarios franceses, “Madrid, Capital de España”, lo que es muy significativo ya que desvela que la muestra urbana valoriza la urbe y genera un interés por ella.

Además, el análisis de las fotografías bajo la etiqueta “MeninasMadridGallery” desvela la importancia de las cuentas madrileñas que hacen hincapié en la exhibición para promoverla en las redes sociales, verdaderas plataformas de comunicación visual: “@los Madriles”, “@madridlowcost”, “@vidademadrid”, “@madrid_mercados”, “@monmadridamoi”, “@madridgoout”, “@madriddetodo”. En efecto, dentro de la cobertura mediática de la exhibición, los medios digitales representaron una parte importante, el 32%, como la prensa escrita tradicional, y superior a los medios televisivos (24%) y radiofónicos (18%)⁴⁸.

En definitiva, el Ayuntamiento de Madrid supo vislumbrar el potencial del arte urbano y, por lo tanto, del espacio público, y colaborar con artistas para favorecer sus propios intereses llamando la atención de los ciudadanos del mundo en su urbe gracias a los medios de comunicación. “Las apariciones en medios generalistas son para el artista urbano una bienvenida señal de que la obra ha calado en la sociedad, y suelen animar a la acción.”⁴⁹.

La muestra urbana *Meninas Madrid Gallery* es la gallina de los huevos de oro para la metrópoli española que está fortaleciendo años tras años su nuevo icono en el panorama internacional. Más que una herramienta, la creatividad urbana es un arma con la que las instancias políticas han decidido imponer la nueva cara de su ciudad a través del mundo considerando las interacciones posibilitadas por las nuevas tecnologías. “El avance tecnológico facilita un conocimiento virtual de realidades y prácticas culturales muy distintas de las que han conformado, tradicionalmente, la identidad de cada urbe.”⁵⁰

⁴⁸ Un análisis fundado en los datos provistos por la organización oficial *Meninas Madrid Gallery*, <https://meninasmadridgallery.com/>.

⁴⁹ Javier Abarca, “El papel de los medios en el desarrollo del arte urbano”, *Urbanario*, 4 de abril de 2011, [Consultado el 28 de abril de 2021]. Disponible en <https://urbanario.es/articulo/el-papel-de-los-medios-en-el-desarrollo-del-arte-urbano/?portfolioCats=727>

⁵⁰ David Martín López, *Between categories, beyond boundaries: Arte, ciudad e identidad*, Granada, Libargo Edición, 2013, p.7, 154p.

Así pues, el proyecto desvela que la obra de arte urbano ha pasado de ser perseguida por el Ayuntamiento a apreciada por todos los actores de la ciudad que se aprovechan de los beneficios que aporta el evento a la ciudad, sean a nivel cultural, económico o político. Las marcas se han apropiado de la obra canónica de Diego Velásquez como soporte publicitario para promover sus intereses y llamar la atención de los transeúntes y ciudadanos del mundo, una instrumentalización que reivindica el creador del proyecto *Meninas Madrid Gallery*: “yo creo que, en la estrategia de cualquier marca, el arte debería estar siempre involucrado”.⁵¹

De este modo, las meninas madrileñas, singulares obras de arte urbano, reflejan su tiempo y viven con él⁵².

⁵¹ Antonio Azzato, *Velásquez inventó el 'selfie'*, Meninas Madrid Gallery, YouTube, 0:10, 31 de mayo, 2018, [Consultado el 22 de abril de 2021]. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=QgZvRWlh3_o

⁵² Cf. Anexo 6.

3. UN ESTUDIO ARTÍSTICO DE LAS MENINAS MADRILEÑAS

Las esculturas de la exhibición ilustran las visiones singulares de artistas sobre nuestro mundo en general, y sobre Madrid en particular. Las figuras de las meninas desvelan en sí una jerarquía social tal como lo evidencia la definición de Sebastián de Covarrubias en el *Tesoro de la Lengua Castellana* publicado en 1611:

Menino. El pagecito que entra en palacio a servir, aunque de poco, al príncipe y a las personas reales. Éstos son de ordinario hijos de señores. Es nombre portugués, y de allá se devió introducir; y dízose menino de meu nino, que quiere dezir mi niño, si no queremos que se diga de mínimo, por ser pequeñitos⁵³

Pues, de la misma forma, estas siluetas emblemáticas fueron reutilizadas para reflejar nuestra época contemporánea y sus problemáticas, como la adicción a las nuevas herramientas digitales que conlleva cierto egocentrismo a través del fenómeno de las redes sociales y de las nuevas formas de fotografiarse -los *selfies*-, la violencia de género o bien la protección del medioambiente.

⁵³ Citado en la página web del Museo del Prado. [Consultado el 05 de mayo de 2021]. Disponible en <https://www.museodelprado.es/aprende/enciclopedia/voz/meninas-las-velazquez/296ac38f-8bf6-439d-b13c-ed22de8c39de>

1.1. Entre pasado y presente

La primera obra que decidimos analizar es la menina *Churros con chocolate*, una creación de la ilustradora sevillana Ana Jarén, patrocinada por *Meninas Madrid Gallery*, que representa una parte del cotidiano de los madrileños, de una forma estereotipada, lo que le concede cierto colorido local a la obra. Evidentemente, considerando la aspiración internacional de la exhibición, el hecho de valerse de estereotipos y apelar a lo conocido permite establecer relaciones más directas y dirigirse directamente a las representaciones mentales del público y transmitir emociones al espectador que se siente cómplice o identificado.



En esta escultura, se propone una personificación de nuestra época digital gracias a la mezcla de elementos y prácticas anacrónicos -el móvil, hacer un *selfie*- con una figura canónica del siglo de Oro. La reescritura del autorretrato de Velásquez en la actualidad desvela la inmortalidad del arte, que siempre se reinventa e influencia.

De hecho, se distingue claramente el retrato del pintor sevillano gracias a dos rasgos físicos y una referencia sociocultural, o sea el bigote y el corte de pelo immortalizados en *La familia de Felipe IV*, y la distinción de la cruz de la Orden de Santiago que obtuvo tres años más tarde gracias al rey Felipe IV, en 1659, y visible en el atuendo. De hecho, a través de la representación de Velásquez se evidencia su posición social, como pintor de cámara e hidalgo, Caballero de Santiago, e íntimo del rey, tal como lo subraya John H. Elliott:

“El acto más creativo de mecenazgo de todo el reinado de Felipe, a pesar de todo, fue a ojos de la posteridad, y con razón, su promoción de la carrera de Velásquez. [...] Existen muchos misterios sobre la naturaleza de la relación del rey con su artista predilecto. Su compromiso permanente durante casi cuarenta años con un hombre cuyo carácter lento y flemático debió de ser una fuente constante de exasperación puede ser considerado una prueba del juicio estético de Felipe tanto como del genio de Velásquez. Al mismo tiempo, parece que se desarrolló entre ambos hombres un vínculo personal, que reflejaba no sólo la intimidad que puede llegar a haber entre un artista y su modelo, sino también gustos y simpatías compartidos.”⁵⁴

El trabajo artístico de Ana Jarén rinde homenaje al procedimiento de la *mise en abyme* pues deja vislumbrar un esbozo de María Agustina Sarmiento e Isabel de Velasco dentro de una escultura de menina. Por otra parte, propone una reescritura de una creación icónica, cuyo nombre fue cambiado en 1843 por el Museo del Prado tal como lo explica Francisco Calvo Serraller en el artículo de *Las Meninas* de la página web del museo madrileño, que tiene como efecto de llamar la atención del espectador sobre estas siluetas, mediante una escultura que aspira a convertirse en el icono de Madrid a nivel internacional.

En fin, la creación de Ana Jarén insiste en el proceso de creación del autor Diego Velásquez, a través del *selfie* ya que está perfeccionando su propia imagen⁵⁵ para promoverla luego. Pero, la representación desvela también la dualidad condensada en el autorretrato entre autor y creación, pues el *selfie* es una forma moderna de crear un autorretrato. En esta representación, tal como en el óleo sobre lienzo de *Las Meninas*, la creación del autor representado escapa al espectador. El personaje imita un gesto común, o sea fotografiarse a sí

⁵⁴ John H. Elliot, “Felipe IV, Mecenas”, en *Edad de oro cantabrigense*, Oxford, p.56, pp. 43-59, 2006, [Consultado el 22 de abril de 2021]. Disponible en https://cvc.cervantes.es/literatura/aiso/pdf/07/aiso_7_006.pdf

⁵⁵ Según la etimología latín *augere* (“aumentar”, “agrandar”, “mejorar”) y el sufijo “-tor” que indica un agente.

mismo delante de un paisaje, que el espectador de la exhibición, o simplemente el transeúnte, va a reproducir a su vez como un efecto mimético tal como lo ilustra la menina de Manuel Rodríguez *Riendo en la distancia*⁵⁶. Además, si consideramos las proporciones y los relieves de la creación de Ana Jarén, los planos se confunden hasta crear la ilusión de que el propio personaje se está fotografiando con una menina como un espejo de nuestras realidades. El fenómeno del *selfie* es una herramienta clave de mercadotecnia que ofrece una campaña publicitaria gratis hasta tal punto que los usuarios de las redes sociales se han convertido en “prosumidores”, una contracción entre “productores” y “consumidores”, según el concepto de Johanna Pérez Daza.

“La llegada de la cámara fotográfica implicó una democratización del retrato y ahora este vive su apogeo con el teléfono móvil e internet, donde todos nos hemos convertido en actores de nuestras propias vidas, las imágenes fotográficas digitales son las células de cómo nos presentamos en las redes sociales”⁵⁷

Para terminar, esta menina transmite un colorido local de la vida madrileña, y española en general, que da a ver una costumbre de los habitantes, el desayuno en una cafetería de barrio, más exactamente en el barrio de Malasaña en Madrid en este caso.

La creación de Ana Jarén para la exhibición *Meninas Madrid Gallery* es una composición que entremezcla las épocas, los recuerdos y las referencias para dialogar entre el pasado y el presente y proponer una continuidad a la obra de Diego Velásquez. Las fronteras se borran y se confunden para reflejar tomar distancia sobre una época hiperconectada

⁵⁶ Cf. Anexo 7.

⁵⁷ Gustavo Hernández Díaz y Johanna Pérez Daza, *Prosumidores y comunicación en la era digital*, Caracas, AB Edición, Colección “Registro”, 2019, p. 53, 108p.

1.2. Visibilizar comportamientos que destruyen vidas

La exhibición es la oportunidad de visibilizar luchas como la igualdad de género, como lo evidencia la escultura de Antonio Azzato en colaboración con la Fundación Mujeres *Menina contra la violencia de género*, cuyo nombre es explícito. Es una producción patrocinada por la cadena de televisión *Crimen e investigación*, lo que demuestra el compromiso de un canal de televisión por suscripción en la lucha contra la violencia de género. De hecho, según los datos proporcionados por el Ministerio de Igualdad, los casos de asesinatos por caso de violencia de género ascienden a 1086 desde el 1 de enero de 2003, cuando se empezó a registrar, hasta el día de hoy. Las cifras revelan que las violencias de género representan una autentica lacra en el país.

Esta menina es una escultura clave de la exhibición, fue expuesta por primera vez en la segunda edición de *Meninas Madrid Gallery* y fue renovada en 2020 con el mismo nombre, pero con diseño distinto.

En 2019, la muestra de la escultura comprometida coincidió con una fecha específica, el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer que se conmemora el día 25 de noviembre, lo que le otorgó aún más visibilidad y valor. La creación lucía de color morado en la Plaza de Colón no solo como un símbolo de denuncia dado que el color elegido es un color emblemático de la lucha feminista, que reivindica la libertad y los derechos de la mujer tal como se evidencia en las manifestaciones anuales del 8 de marzo, por ejemplo, sino también como un símbolo de solidaridad. De hecho, esta escultura estaba repleta de mensajes de apoyo y de amor, tal como “Amor. Respeto. El mejor lenguaje”, “¡No estás sola! *Estamos contigo*” [las cursivas son nuestras]. Las inscripciones que recuerdan la tradición urbana de los grafitis alternan entre mensajes universales de paz y mensajes que se dirigen directamente a una persona, un “tú” como símbolo de unión. Se puede considerar esta menina como un lienzo dejado en blanco [en morado], para que se expresen los ciudadanos, como una forma de reanudar con las raíces del arte urbano o arte callejero. Además, desde la perspectiva del Ayuntamiento de Madrid, tales iniciativas permiten también guiar y controlar los anhelos de libertad de los ciudadanos para que no hagan pintadas en las paredes, por ejemplo.



En lo que se refiere a la escultura de 2020, ocupó también un lugar estratégico capaz de congregar a las personas, al lado del *Corte Inglés*, en la Plaza de Callao.

A nivel de la elección de los colores, la escultura de Antonio Azzato fue depurada al igual que en la edición precedente, en este caso en blanco y negro, lo que recuerda el tema de la vida y la muerte. La escultura representa a una mujer en una posición de víctima, tiene un brazo levantado que no le protege el cuerpo. La sensación que transmite al espectador es una sensación de sufrimiento y vulnerabilidad.

La menina *Menina contra la violencia de género*, aspira a una universalidad pues es anónima, ya que la parte superior de la silueta está totalmente negra. Además, permite enfocar la atención en la situación representada, o sea en una situación de gran vulnerabilidad y fragilidad compartida por demasiadas mujeres. En cuanto a las líneas de pintura negra que contrastan con el fondo blanco en la parte inferior, se pueden interpretar de dos maneras.

Primero, se puede considerar estas líneas como las lágrimas de la menina que vienen rodear a esta mujer como para protegerla y apoyarla en su dolor. De hecho, la muestra intenta evidenciar que las mujeres no están solas y no merecen este sufrimiento.

En cambio, paradójicamente, otra interpretación de estas líneas en negro desvela esta soledad que experimentan muchas mujeres en su hogar.

La edición de 2020, en contraste con la edición anterior, es más impactante y no solo busca una reacción por parte del espectador y de las víctimas, sino que invita al cambio tal como lo subraya el uso del imperativo en el lema dirigido directamente a un “tú”: “Levanta la mano contra la violencia de género y cambia tu historia.”



Las creaciones *Meninas contra la violencia de género* permiten visibilizar la violencia de género en el espacio público y por lo tanto sensibilizar a los ciudadanos del mundo sobre esta problemática que no se reduce estrictamente a España, tal como lo evidenció también la influencia de la performance “Un violador en mi camino” del colectivo chileno Las Tesis a través del mundo.

De cierto modo, la exhibición *Meninas Madrid Gallery* expresa un acto político fuerte pues propone una invasión femenina de las calles de Madrid desplazando a las mujeres desde el espacio privado de la casa, hacia el espacio público.

1.3.La responsabilidad humana



Terminaremos este estudio con un análisis de la menina de la artista plástica Laura Torrico *Después de la Tormenta*. Laura Torrico es licenciada en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid, lo que hace estallar la creencia según la cual los artistas urbanos son vándalos, pues goza de una verdadera formación artística. Por otra parte, es una artista comprometida e íntimamente involucrada en la protección de la naturaleza tal como lo desvela su escultura.

Primero, esta escultura se destaca en el panorama de la exhibición por su inclinación que imita la posición de una escultura hundida en los fondos marinos y simboliza una decadencia, que refuerza aún más el color metálico de la menina. El color gris no uniforme da la ilusión de la corrosión natural provocada por el encuentro entre la sustancia y el mar. La decadencia es la metáfora de la actitud irresponsable de los humanos respecto al medio ambiente. Esa falta de consciencia ecológica se refleja en las grandes urbes como Madrid, que sobresale por su importante producción de desechos.

No obstante, en este panorama decrepito, distinguimos una vida marina preservada gracias al uso de colores llamativos que contrastan con el paisaje, el fondo dañado de la escultura y atrae ineludiblemente la mirada del espectador y le transmite esperanza pues para

la creadora, la presencia de colores en la escultura es “una mirada optimista hacia el futuro de nuestro planeta”⁵⁸. Los peces y las algas están representados a tamaño natural de tal forma que son fidedignas a la realidad, lo que nos permite decir que tienen el protagonismo en esta escultura.

Así, Laura Torrico comparte su visión de Madrid con la población, y del mundo en extensión, a través de esta menina optimista públicamente. De hecho, no todo el panorama es negro pues la comunidad de Madrid lanzó campañas de información y sensibilización para incitar a una mejor responsabilidad con respecto al medioambiente como “Residuos domésticos: reduce, recicla y recupera”. Por ejemplo, se informa a la población sobre la separación de desechos tal como se puede leer en el artículo “Reciclaje, dónde tirar cada producto” del Portal del consumidor de la Comunidad de Madrid. El cambio está en los pequeños gestos y en una mayor educación ciudadana.

El mensaje que transmite esta escultura es que el arte urbano permite alcanzar directamente a las personas y eventualmente cambiar el rumbo del mundo.

⁵⁸ Meninas Madrid Gallery, “Artistas 2020”, <https://meninasmadridgallery.com/artistas-2020/>

CONCLUSIÓN

En resumidas cuentas, teníamos como propósito analizar la evolución de la perspectiva y posición de los actores de la ciudad, sean públicos o privados respecto a la creatividad urbana. El estudio de la muestra urbana *Meninas Madrid Gallery* desveló el desplazamiento a nivel de la valoración del arte urbano, de un rechazo rotundo hacia una colaboración estrecha, lo que evidencia una consideración nueva de este, correlacionada con su poder de atracción y de comunicación. Efectivamente, tal exposición mediática ofrece un escaparate a Madrid y a todos los actores participantes como Volvo, MCDM, ACOTEX, que operaron una recuperación del arte con fines culturales, económicos y políticos.

Nuestro estudio artístico de algunas esculturas madrileñas revela la contemporaneidad del arte, pues aborda temas de actualidad como la violencia de género y demuestra el carácter vivo del arte. Pero, las meninas que se exhiben en las calles y plazas de Madrid con la autorización de los poderes políticos de la ciudad no son rebeldes en sí, pues no se oponen a ninguna imposición ni son provocadoras, sino que transmiten mensajes positivos.

Si bien algunos artistas conllevan visiones sociales preocupantes a través de sus meninas, por lo general no son escandalosas. Efectivamente, hemos destacado un límite en el control que rodea la exhibición, que se podría calificar de plana. Según nuestro estudio, *Meninas Madrid Gallery* crea un entorno agradable y propicio a la ociosidad de los ciudadanos y turistas en el espacio público, lo que condiciona de cierta manera a los transeúntes, más dispuestos a gastar su dinero en los distintos servicios que ofrece la ciudad.

Como lo hemos recalado, la exhibición se presenta como un llamamiento al amor y paz, simbolizado a través de la escultura *#Soycomo soy*, una menina barbuda cuya denominación recuerda los códigos digitales, capaz de reunir pacíficamente a personas para celebrar la libertad y homenajear el Día Internacional de la Memoria Transexual. Así pues, la exhibición enseña una imagen de la capital inclusiva, acogedora y diversa. Madrid se vale de una publicidad valiosa y gratis gracias al fenómeno de las redes sociales y de los prosumidores.

Pero, esta exhibición y más precisamente la importancia de los patrocinadores desvela el poder del arte y por lo tanto cuestiona la libertad de la creación artística. Para que sea aceptado el arte urbano en las metrópolis, ¿es necesario que sirva intereses?

Además, por otra parte, nos podríamos preguntar también si este énfasis de *Las Meninas* y su reproducción infinita no perjudique la obra de arte pues estas figuras emblemáticas se están convirtiendo en producto comercial. Este acaparamiento del arte no goza de un consenso en la población, tal como lo evidencia este titular de *El País*: “¿'Desfile de payasos' o tributo a Velázquez? Las meninas intervenidas de Madrid vuelven a levantar polémica”⁵⁹ que critica el carácter artístico de la muestra.

En fin, nosotros, como espectadores contemporáneos de la muestra urbana *Meninas Madrid Gallery*, no tenemos la distancia suficiente para determinar si la exhibición logra(rá) su propósito de convertir a las meninas en iconos de Madrid y consolidarlas en el tiempo como tal.

⁵⁹ Begoña Gómez Urzaiz, “¿'Desfile de payasos' o tributo a Velázquez? Las meninas intervenidas de Madrid vuelven a levantar polémica”, *El País*, 05 de noviembre, 2020

**DEUXIEME PARTIE : L'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE ET
CULTUREL EN CLASSE D'ESPAGNOL**

« L'art pour mieux apprendre. Pour ne plus opposer l'intelligence et la sensibilité, la réflexion et l'émotion. Pour donner de meilleures chances à l'égalité des chances. »

Alain Kerlan, « L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne », *Éducation et sociétés*, vol. 19, no. 1, 2007, pp. 83-97.

INTRODUCTION

L'art envahit de plus en plus notre quotidien, et frappe aux yeux des riverains, notamment Marseillais, qui ont vu le décor de la rocade de la L2, l'autoroute urbaine de la métropole, se métamorphoser et arborer de belles couleurs.

Les Murs de la L2 est un projet d'art urbain porté par l'association Planète Emergences dont l'objectif est de créer du lien par la création esthétique, et promu par le ministère de la Culture. En effet, *Les Murs de la L2* est un projet qui rassemble, comme en témoigne la participation des acteurs de la ville, associations, centres sociaux, écoles, etc. à la création de fresques. Parmi ceux-ci, les établissements scolaires constituent une collaboration privilégiée puisque les élèves représentent les citoyens de demain et par conséquent il est important de les intégrer à la construction de leur ville.

L'éducation artistique et culturelle semble donc être au cœur de la formation des élèves comme en témoigne une publication de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation prioritaire datant du 22 mars 2019 mentionnant que « la culture résultant d'un apprentissage, l'éducation artistique et culturelle (EAC) est un enjeu majeur des politiques d'éducation à la culture et de « démocratisation culturelle »⁶⁰. Ainsi, nous nous sommes inspirée de la philosophie de projet de l'association Planètes Emergences et nous nous sommes penchée sur la place de l'éducation artistique et culturelle dans notre enseignement et dans les bienfaits qu'elle pouvait apporter, du point de vue de l'élève. Dans notre réflexion, nous nous sommes toutefois confrontée à un paradoxe : si l'art est à la fois au cœur des intérêts et préoccupations, néanmoins nous observons un éloignement progressif des élèves au sein du système scolaire face à la culture artistique à partir du passage au lycée. Ce constat, que nous observons en classe à travers nos échanges avec les élèves, est en partie en lien avec la disparation de la discipline d'Art Plastique : « Les enseignements artistiques constituent un axe structurant pour le développement des arts et de la culture à l'École. Ils sont obligatoires de l'école élémentaire à la fin du collège. »⁶¹. Alors, l'art serait-ce une affaire de privilégiés ? Au sein du lycée Charles Péguy à Orléans, une poignée d'artistes baigne dans un environnement créatif et d'esthétisme :

⁶⁰ Laure Ferrand, Samuel James, & Aude Kerivel, « Les enjeux de l'éducation artistique et culturelle : entre légitimation des acteurs et sensibilisation aux inégalités sociales », Injep analyses & synthèses, n°22 (2019), p. 1, 4p. [Consulté le 8 avril 2021]. Disponible sur https://injep.fr/wp-content/uploads/2019/03/IAS22_educationculturelle_BD.pdf

⁶¹ <https://www.education.gouv.fr/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle-peac-4283> [Consulté le 9 avril 2021]

les élèves de la filière diplômante pour les métiers d'art et de design, qui exposent très régulièrement leurs travaux dans les espaces de circulation du lycée. Or, cette filière est sélective et par-là très prisée à l'échelle du territoire nationale.

Face à constat, nous avons réfléchi à notre propre pratique professionnelle, où nous avons nous-même intégrée la culture artistique assez tardivement à notre enseignement, malheureusement, en lien avec notre processus de professionnalisation et notre entrée dans le monde professionnel. Or, *se cultiver*, est un de nos piliers incontournables et fondamentales de notre discipline et nous avons le devoir d'apporter une culture hispanique à nos élèves, qu'elle soit historique, littéraire, technologique, ou artistique.

De plus, l'approche artistique est singulière en ce qu'elle renvoie à de l'affect, produit des émotions chez le spectateur et possède la particularité de renvoyer à d'autres schémas cognitifs, en rapport avec les créations visuelles qui sont intéressantes dans la réception du savoir chez l'élève. En effet, chaque individualité fonctionne différemment et nous devons nous adapter à chaque profil cognitif.

Nous considérerons l'art comme une représentation humaine ordonnatrice qui s'exerce avec compétence et maîtrise, comme le soulignent les étymologies latine *ars*, et grecque, *technè*.

Enfin, de notre point de vue, en tant qu'enseignante, notre mission est de tenter de palier aux différences en termes de capital culturel des élèves afin de réduire les inégalités sociales. **Ainsi, nous nous demanderons dans quelle mesure l'éducation artistique et culturelle permet de réduire les inégalités dans notre société.**

Par conséquent, nous avons décidé de nous intéresser à l'intérêt d'une éducation artistique et culturelle au sein de la classe d'espagnol dans la réduction des inégalités sociales produites par le milieu social de la famille, en lien avec la stratification sociale de la société.

Pour cela, nous nous fonderons sur des recherches et travaux menés afin d'établir une revue de littérature qui alimentera notre réflexion personnelle et notre démarche professionnelle. De la même façon, nous nous appuierons sur les échanges avec les élèves, en les sollicitant en classe et à travers un formulaire. Enfin, nous alimenterons notre recherche de nos propres expérimentations.

Dans un premier temps, nous mettrons en évidence les différents mécanismes d'apprentissages en lien avec les théories cognitives. Puis, dans un deuxième temps nous nous

concentrerons plus particulièrement sur la question des inégalités et sur le rôle de l'Ecole dans sa réduction. Enfin, nous développerons une étude de terrain pour tenter de répondre à notre interrogation initiale.

1. CONNAÎTRE LES ELEVES ET LES MECANISMES D'APPRENTISSAGE

Pour commencer, l'étude de la réduction des inégalités par l'éducation artistique et culturelle présuppose de considérer l'ensemble des individus comme capable d'apprendre, pour reprendre le principe d'éducabilité théorisé par Philippe Meirieu.

Ainsi, ce postulat implique de considérer l'échec comme la conséquence d'une situation d'apprentissage inappropriée à l'apprenant. En tant qu'enseignante d'un ensemble d'individualités, il nous faut nous adapter à nos apprenants et par conséquent varier les situations d'apprentissage proposées en classe afin d'attirer l'attention des élèves, de les mettre en confiance et parvenir à créer une atmosphère propice à la réussite.

L'apprentissage est un phénomène unique : la rencontre d'un être original et d'une situation. La situation peut être commune, la même pour tous les individus ; la réponse qui sera donnée différera d'un individu à l'autre et la manière dont elle s'élaborera encore bien davantage. Personne ne fait la même chose de l'information qu'on lui donne, elle s'intègre à toute son histoire, elle le change en le maintenant semblable.⁶²

⁶² Jean Foucambert, « Apprentissage et enseignement », *Communication & Langages*, 1976, p.15 pp.7-17

1.1.Définition des termes

D'abord, prenons le temps de définir certains termes et de déconstruire des raccourcis langagiers, comme la confusion entre « enseignement » et « apprentissage » utilisés indifféremment et pris pour synonymes. Cet usage de la langue peut s'expliquer par la polysémie du mot « apprendre »⁶³ :

1. « Acquérir la connaissance d'une chose par l'exercice de l'intelligence, de la mémoire, des mécanismes gestuels appropriés, etc. »
2. « Faire apprendre, enseigner quelque chose à quelqu'un, donner un enseignement »

En effet, d'après ces définitions, *apprendre* est un acte que réalise à la fois l'éducateur, comme l'apprenant, mais qui ne renvoie toutefois pas à la même réalité en ce qu'il est utilisé par l'un ou par l'autre. En outre, nous retrouvons la même racine dans la langue castillane (*aprender*) ; en revanche, comme le met en évidence Jean Foucambert, la langue anglaise distingue clairement ce qui est de l'ordre de l'apprenant par le verbe *learning*, et ce qui est de l'ordre de l'enseignant par le verbe *teaching*. Ainsi, en passant par une langue étrangère, nous parvenons donc à éclaircir ces deux réalités que nous pourrions synthétiser par la définition suivante :

L'apprentissage est l'activité même de l'individu, l'enseignement est une intervention extérieure ; l'apprentissage est un processus continu, l'enseignement est aléatoire : son temps d'action est court, il commence alors que l'apprentissage a débuté depuis longtemps, il s'arrête, alors que l'apprentissage évolue tant qu'il s'exerce dans des situations fonctionnelles.⁶⁴

Nous allons donc nous concentrer sur les mécanismes d'apprentissage des élèves, afin de mettre en évidence la nécessité de varier nos situations d'apprentissage et donc notre enseignement, pour tendre vers la représentation illustrée dans la gravure *Pestalozzi et les orphelins de Stans* et s'adapter non seulement au profil cognitif des élèves, inné et stable, mais aussi à leur style d'apprentissage, qui lui évolue avec l'expérience. En effet, Vygotsky dans *Enseignement, apprentissage et développement mental* souligne que l'apprentissage « active le développement mental de l'enfant, en réveillant les processus évolutifs qui ne pourraient être actualisés sans lui ».

⁶³ D'après les définitions du *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*, <https://www.cnrtl.fr/definition/apprendre>

⁶⁴ Foucambert, « Apprentissage et Enseignement », p. 17

1.2.Profils cognitifs et styles d'apprentissage

Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales définit la cognition comme le « processus d'acquisition de la connaissance »⁶⁵. Ainsi, pour appréhender d'une meilleure façon la relation pédagogique, qu'explique Jean Houssaye dans son ouvrage *Le Triangle pédagogique*, nous allons nous concentrer sur la psychologie cognitive en partant du postulat que nous considérons l'homme comme un système de traitement de l'information.

Les théories cognitivistes sont nées dans les années 1930-1950, et se sont précisées au fur et à mesure des années, jusqu'à la naissance de la dénomination « psychologie cognitive » que l'on doit à Neisser Ulric à la publication de son œuvre *Cognitive Psychology*, publiée en 1967. Ces théories rompent et s'opposent à la conception behavioriste qui s'intéressent aux comportements et excluent des études scientifiques ce qui n'est pas de l'ordre de l'observable et de l'objectif, comme les désirs et émotions.

De fait, en partant du fait que l'homme traite les informations après les avoir perçus, on se rend compte que théorie cognitive et style d'apprentissage sont intimement liés. Aussi, un problème peut être résout de diverses manières et il n'y a pas qu'un seul chemin pour arriver à la résolution d'une tâche. De même, la façon de percevoir est intrinsèquement liée à notre individualité et à la manière dont notre cerveau traite l'information.

Des différences interindividuelles existent tout au long du cheminement de l'information dans les diverses étapes que celle-ci doit franchir lors de son traitement. Elles se manifestent dans la manière de percevoir, de coder, de mémoriser ou de résoudre un problème, elles se manifestent aussi dans la manière de prendre des décisions et de les exécuter. Ces différences portent le nom de styles cognitifs.⁶⁶

Dans cette sous-partie, nous allons ainsi nous concentrer sur les différences individuelles entre les apprenants d'un point de vue qualitatif afin de proposer une analyse des mécanismes d'apprentissage. En effet, tel que l'explique Daniel Chartier, « ce qui peut expliquer leur réussite ou leur échec n'est pas seulement une question de niveau d'efficacité, mais aussi les façons différentes dont ils perçoivent, stockent, traitent et restituent l'information, la façon dont ils construisent leur base de connaissance. »⁶⁷

⁶⁵ <https://www.cnrtl.fr/definition/cognition>

⁶⁶ Pierre Benedetto, « Chapitre 8. Styles cognitifs et personnalité », *Psychologie de la personnalité*, 2008, p.94, pp. 93-102

⁶⁷ Daniel Chartier, « Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique », *Savoirs*, 2003, n°2, p. 7-28, p.9, <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2003-2-page-7.htm>

Les théories sur les styles d'apprentissages et l'existence de différents profils (*learning styles*), dont la fameuse théorie des « 3K » -style visuel, auditif, kinesthésique-, sont apparues dans les années 1970, dans les pays anglosaxons. Cela ne nous surprend pas, si l'on reconsidère la distinction claire qu'opère la langue anglaise entre les deux réalités évoquées précédemment.

Les travaux d'Anthony Grasha et Sheryl Reichmann de « *students learning style scales* » rendent compte que les individus diffèrent en ce qu'ils ont des facilités à traiter une information selon la façon dont celle-ci se présente à notre cerveau. Autrement dit, et par analogie technologique, nous avons tous un style préférentiel de traitement de l'information. Ainsi, les apprenants visuels réussissent mieux à saisir l'information si elle se présente à nous à travers un graphique, une carte ou une image. Les apprenants auditifs ont eux, besoins d'avoir un rapport à l'information oralisé pour la saisir et la percevoir. Enfin, ils mettent en évidence le style kinesthésique qui passe par le mouvement, la manipulation pour apprendre.

Ces modalités s'affinent en 1992 d'après les travaux de Fleming et Mills qui définissent l'acronyme *VARK* : *Visual, Auditory, Read/Write, Kinesthetics*.

Nous nous sommes également intéressée aux travaux de David Kolb, développés dans son ouvrage *Experiential Learning* publié en 1984 et élaborés à partir de l'observation des différents temps de l'expérience. Il met en évidence quatre cycles pendant l'expérience, auxquels il associe quatre styles préférentiels d'apprentissage.

D'abord, concernant les cycles d'apprentissage, il définit « l'observation attentive », la « conceptualisation abstraite », « l'expérience concrète d'une idée » et la « mise en application en fonction de l'expérience initiale ». D'après ses travaux, nous aurions tendance à préférer deux de ces moments, ce qui définirait notre style en fonction de quatre catégories : « le divergent », « l'assimilateur », « le convergent », « l'accommodateur ».

Premièrement, le divergent est celui qui se sent plus à l'aise avec l'expérience concrète et l'observation attentive. L'assimilateur prend le temps de l'observation attentive et apprécie la conceptualisation abstraite. Le convergent se sent à l'aise avec la conceptualisation abstraite et la mise en application de l'idée. Enfin, l'accommodateur, se plaît dans le temps de l'expérience concrète et la mise en application de l'idée.

Ces styles qui définissent le type d'apprenant que nous sommes, influenceraient le choix de nos études. Cependant, en seconde générale par exemple, la possibilité de choisir ses enseignements est assez restreinte, et nous avons ainsi des groupes classes aux profils très hétérogènes. Aussi,

en première, même si la Réforme du Baccalauréat Général et Technologique tend à une spécialisation des enseignements, les élèves sont mélangés dans la classe d'espagnol. Par exemple, dans une de nos classes, nous avons à la fois des élèves de Sciences et Technologies du Management et de la Gestion et suivant un Diplôme National des Métiers d'Art et de Design aux profils très hétérogènes.

Ainsi, bien qu'il existe une pluralité de travaux et de théories concernant les mécanismes d'apprentissage, elles se rejoignent en ce qu'elles témoignent de la singularité de l'être humain.

1.3. La pédagogie d'attention : le geste d'attention

Après nous être concentrée sur les styles d'apprentissage, nous allons maintenant nous intéresser à la pédagogie de l'attention dans notre réflexion sur l'éducation artistique et culturelle.

Qui dit apprentissage suppose attention ; cette dernière conditionne de fait l'appropriation de la connaissance. Le philosophe Etienne Bonnot de Condillac définit l'attention comme « cette opération par laquelle notre conscience par rapport à certaines perceptions, augmente si vivement qu'elles paraissent les seules dont nous ayons pris connaissance »⁶⁸.

Cette définition semblerait associer notre intérêt pour une perception et « l'activation » de notre attention. On retrouve-là la distinction traditionnelle établie entre *entendre* et *écouter*. Dans la salle de classe, en tant qu'élève nous entend(i)ons les interventions de nos camarades, celles du professeur, la « grosse voix » retentissante dans la classe, mais pour autant percev(i)ons-nous toujours l'objet de ces paroles ? La réponse est non. Aussi, si cette situation nous est familière, elle l'est aussi à nos élèves, bien souvent incapables de répéter les dernières idées prononcées en classe. Pourtant, n'avons-nous jamais tendu l'oreille pour écouter -et capter- des nouvelles croustillantes malgré un niveau sonore défavorable ? De fait, nous nous sommes rendu compte que le silence n'est pas toujours synonyme d'attention des élèves et que parfois des élèves agités sont plus « présents » que des élèves calmes et déconnectés mentalement de la salle de classe.

⁶⁸ Victor Cousin, *Cours d'histoire de la philosophie moderne*, Tome 3, Pichon et Didier, Lyon, 1828, 515p, p.90

La différence entre ces deux situations semble être de l'ordre de l'intérêt, de la curiosité, du désir d'apprendre ; outre le fait qu'*entendre* soit une capacité physique alors qu'*écouter* suppose une activité cognitive. Comment alors susciter ce désir ? Comme le souligne cette étude, notre idée est de passer par l'éducation culturelle et artistique qui nous permet d'appréhender le savoir différemment.

En outre, Antoine de La Garanderie souligne le rapport entre le « geste d'attention » et l'évocation. En effet, pour être capable de répéter une idée il faut au préalable que celle-ci ait fait son chemin jusqu'à notre cerveau pour qu'elle nous apparaisse comme claire et distincte et que nous soyons en mesure de formuler à notre tour une phrase cohérente.

Par ailleurs, on s'aperçoit en classe que lorsque l'on prévient les élèves qu'on a l'intention de les interroger, cette information, que l'on doit parfois répéter, conditionne leur attention. Ils ont leurs sens en alerte, comme le reflètent parfois leurs gestuelles et/ou attitudes physiques qui miment cette attention.

Enfin, on peut souligner un lien entre le geste d'attention et le style d'apprentissage. En effet, selon notre style d'apprentissage et notre profil, nous serions plus en mesure d'évoquer une perception en fonction de la situation d'apprentissage. Par exemple, un élève au profil kinesthésique sera plus attentif à une consigne donnée s'il est en action dans la classe.

Dans notre enseignement, nous devons donc veiller à transmettre les informations sous différentes formes pour capter l'attention de nos élèves. Ainsi, il est judicieux par exemple d'écrire une consigne de tâche au tableau, et de l'oraliser. De plus, intégrer la médiation au sein de la classe est d'autant plus intéressant car cela met l'élève en situation de produire et donc d'appropriation.

Notre objet de réflexion étant la réduction des inégalités par l'accroissement du capital culturel des élèves lié à l'éducation artistique, cette mission éducative et républicaine ne semble pas compatible avec la non prise en considération de notre public, varié et profondément humain.

2. L'ECOLE FACE AUX INEGALITES

Les œuvres, grands classiques, de Jean-Jacques Rousseau, *Le Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* publié en 1755 et d'Arthur de Gobineau, *Essai sur l'inégalité des races humaines*, publié en 1853, mettent en lumière l'existence d'une réalité, cruelle, l'existence des inégalités entre les hommes, qui ne laisse pas indifférentes les générations.

Les inégalités traduisent une disparité dans la distribution des richesses entre les membres de la société. En effet, certains sont mieux pourvus que d'autres en ce qu'ils ont un rapport à l'avoir, au pouvoir et au savoir privilégié. Dans ce panorama, la mission de l'école est de permettre aux élèves d'acquérir un socle commun de connaissances dans une perspective de lutte contre les inégalités. Les réformes de Jules Ferry sous la III^e République, et en particulier la loi du 16 juin 1881 « établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques » selon *Légifrance*, rendent compte de la mission éducative et sociale de l'école.

Nous nous attacherons ainsi à mettre en évidence l'importance de la reproduction des inégalités, que ne peut totalement éradiquer l'école. Néanmoins, nous mettrons toutefois en avant les réformes et tentatives mises en place afin de les atténuer.

2.1.L'école, inégalités et enjeux

Le constat porté par le Gouvernement est affligeant mais réel : « Notre pays ne donne pas les mêmes chances de réussite à tous ses élèves. Les inégalités sociales se transforment et s'aggravent en inégalités scolaires : depuis 2002, le poids de l'origine sociale sur les performances des élèves de 15 ans a augmenté de 33%. »⁶⁹. Ainsi, dans une démarche réflexive personnelle qui accompagne notre entrée dans le monde professionnel, nous nous sommes particulièrement intéressée à la question de la reproduction des inégalités que nous allons développer dans cette sous-partie.

A partir des années 1950 se développent des études sociologiques mettant en lien le milieu familial d'un élève, et sa « réussite scolaire », déterminée en fonction de la durée des études et de l'obtention de diplômes. Nous allons nous intéresser plus particulièrement à l'ouvrage de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron *Les Héritiers, Les étudiants et la culture* publié en 1964. Par l'analyse de statistiques, - « un fils de cadre supérieur a quatre-vingts fois plus de chances d'entrer à l'université qu'un fils de salarié agricole et quarante fois plus qu'un fils d'ouvrier »⁷⁰ par exemple- Bourdieu et Passeron rendent compte de la représentation inégale des classes sociales dans les études supérieures. Cet accès restreint s'explique par des rapports distincts à l'école et à « l'avenir scolaire ». En effet, si le fils de cadre supérieur appréhende les études postbac comme une suite logique, une continuité banale et évidente de son parcours conforme à la norme de sa classe sociale, en revanche, le fils d'ouvrier ou d'agriculteur entretient un rapport éloigné à l'école. L'accès à la faculté est alors vécu comme un événement extraordinaire. Or, une nouvelle fois, les sociologues français révèlent une certaine homogénéité dans les filières de l'enseignement supérieures résultante des inégalités sociales. Les sujets non issus des classes favorisées se voient relégués en faculté de lettres, sociologie, psychologie, langues. Par opposition, les études de droit, médecine et pharmacie sont les plus sélectives ; sans aborder l'élitisme régnant au sein de l'Ecole normale supérieure et Polytechnique.

⁶⁹ *Le Gouvernement*, « La lutte contre les inégalités scolaires », 15 mai 2017, <https://www.gouvernement.fr/action/la-lutte-contre-les-inegalites-scolaires> [Consulté le 07 avril 2021].

⁷⁰ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers, Les étudiants et la culture*, Paris, Les Editions de Minuit, 1964, 235p., p.12

On observe donc le lien étroit entre classes privilégiées et meilleur avenir scolaire et, par extension, meilleures *capabilités*. Selon Martha Nussbaum, la possession d'un capital rend libre un individu, nous rend libre d'être, de faire. L'instruction rend précisément libre. « Il ne s'agit donc pas simplement des capacités dont une personne est dotée, mais des libertés ou des possibilités créées par une combinaison de capacités personnelles et d'un environnement politique, social et économique. »⁷¹ L'accès aux ressources matérielles, culturelles et politiques permet aux individus de se distinguer, au sens bourdieusien, ce qui se reflète sur les bancs de l'école -à travers le langage par exemple et les productions orales et écrites des élèves qui reflètent des *habitus*-.

Des études, comme le Programme international pour le suivi des élèves, confirment l'importance du milieu social dans la réussite scolaire des élèves :

Dans tous les pays et économies participant à l'enquête PISA 2015, les élèves de 15 ans les plus défavorisés (quartile inférieur de l'indice du milieu socio-économique) sont moins susceptibles de réussir à l'école que leurs camarades plus favorisés (quartile supérieur de l'indice du milieu socioéconomique). La différence de résultats entre ces deux groupes d'élèves est particulièrement marquée en France, où la relation entre performance et milieu socio-économique des élèves est l'une des plus fortes parmi les pays et économies participant à l'enquête PISA 2015. En d'autres termes, plus on vient d'un milieu défavorisé en France, moins on a de chances de réussir à l'évaluation PISA 2015. [...] En France, près de 40 % des élèves issus d'un milieu défavorisé sont en difficulté, selon l'évaluation PISA.

Par ailleurs, la crise sanitaire et ses incidences sur les modes d'enseignement, a mis sur le devant de la scène l'influence des inégalités sociales dans la production d'inégalités scolaires. En effet, face à la fermeture des établissements et à la nécessité de s'isoler, l'outil technologique est apparu comme le moyen d'assurer la continuité pédagogique. N'était-ce pas une utopie de croire en une continuité pédagogique en-dehors de l'école et grâce à l'outil digital ? L'école en distanciel a révélé au grand jour des situations économiques et matérielles hétérogènes entre les familles, c'est-à-dire des inégalités en termes de dotations de matériel informatique : ordinateur, imprimante, scanner, tablette, etc. Ces outils n'apportent pas aux élèves les mêmes possibilités d'accès au savoir, ni évidemment, le même confort de travail ce qui ne peut qu'accentuer les fractures, déjà présentes.

⁷¹ Martha Nussbaum, *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?*, Paris, Flammarion, coll. « Climats », 2012, p. 39, 300p.

Pour tenter de palier à ces inégalités face à l'avoir, le lycée Charles Péguy a mené de front une campagne d'information et de sensibilisation auprès des parents dès la rentrée scolaire 2020, pour encourager à l'acquisition d'ordinateurs portables par l'intermédiaire des aides régionales et du dispositif YEP'S. La région propose aux lycées une aide financière à l'équipement numérique en proposant des tarifs préférentiels qui varient en fonction de l'échelon de la bourse de l'élève. Aussi, plus l'échelon de l'élève boursier est élevé et plus intéressant est le tarif de l'équipement numérique. Une grande majorité d'élèves ont ainsi pu recevoir un ordinateur portable ou une tablette en décembre grâce à la campagne d'information réalisée en début d'année.

En outre, ces dotations ont été favorables puisque depuis le 31 octobre 2020, nous sommes en enseignement en hybride, avec des classes scindées en deux, qui alternent entre enseignement à la maison et en présentiel. Néanmoins, toutes les familles ne sont pas équipées alors, le lycée Charles Péguy tente de réduire ces difficultés par le prêt de matériel informatique. De même, tous les élèves n'ont pas les mêmes conditions de travail à la maison, mais l'école reste ouverte et accueille les élèves qui le souhaitent dans des salles d'étude réservées.

Ainsi, s'il est indéniable que les élèves ne sont pas égaux entre eux en termes de possession de capital, l'école permet toutefois d'atténuer les inégalités sociales.

2.2.L'école dans le rôle d'ascenseur social

Rappelons que l'enjeu de l'école est de favoriser l'égalité entre les citoyens grâce à l'instruction. Le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports définit ce terme comme « un service public national, dont l'organisation et le fonctionnement sont assurés par l'État, sous réserve des compétences attribuées aux collectivités territoriales pour les associer au développement de ce service public. » (Education.gouv.fr). En effet, l'école, gratuite et obligatoire est un investissement de l'État à destination des futurs citoyens de la nation et une mesure symbolique dans la volonté d'apporter à tous les chances de réussir.

L'instruction, parce qu'elle porte des enjeux forts, culturels et politiques notamment, est très souvent au cœur de réformes. L'école, traditionnellement organisée entre instruction

élémentaire, obligatoire de six ans à 13 ans, puis jusqu'à 14 ans en 1936 -depuis la loi du 9 août- et secondaire, évolue en 1930 avec la gratuité de ce dernier qui rend possible un allongement de la durée des études des classes populaires. L'âge de l'instruction obligatoire progresse en ce sens, en imposant l'école obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans depuis l'ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959 et la réforme Berthoin. Mais, plus récemment, c'est l'âge d'entrée à la maternelle qui a été au cœur des réflexions et finalement abaissé à trois ans, ce qui était déjà le cas de la majorité de la population française. Or, c'est bien là le point déterminant. En effet, la mesure du Président Emmanuel Macron peut sembler anecdotique, mais elle témoigne de l'intérêt que porte le Gouvernement à cette minorité qui constitue seulement 3% de la population. En s'attachant aux 25000 enfants privés d'une instruction, d'après les chiffres du Gouvernement, il rend compte d'une politique inclusive, solidaire et réaffirme son rôle d'ascenseur social.

A cet égard, les données statistiques révélées par le Sénat mettent en évidence une progression dans l'accès à l'éducation et par conséquent une avancée dans la lutte contre les inégalités : « dans les générations des années 1930, 41% des enfants de cadres étaient titulaires du baccalauréat, pour seulement 2% des enfants d'ouvriers ; pour les générations nées entre 1974 et 1978, ces proportions sont respectivement de 89% et 46%. »⁷² Le baccalauréat, bien qu'il soit l'objet de critiques et de dévalorisation aujourd'hui, témoigne d'un certain parcours scolaire et de l'acquisition d'un certain nombre de compétences qu'il valide.

Florence Defresnes et Jérôme Krop mettent en avant ce processus de démocratisation progressif, qui tend vers une atténuation de l'appartenance à un milieu social dans la poursuite des études en soulignant l'accès « d'une large partie de la population à un niveau de qualification élevé, qui était auparavant réservé à une minorité d'élèves généralement issus des catégories sociales les plus privilégiées. »⁷³

Cependant, si l'on constate une progression évidente dans l'instruction des Français, on ne peut pas dire à la lumière de ces chiffres que les inégalités aient été totalement éradiquées et la route est encore longue vers la disparition de l'influence du milieu social, notamment dans la poursuite des études postbac et la réussite aux concours des Grandes Ecoles.

⁷² Sénat, « Diversité sociale dans les classes préparatoires aux grandes écoles : mettre fin à une forme de « délit d'initié » *Rapports d'informations*, 22 mai 2021, <https://www.senat.fr/rap/r06-441/r06-44118.html>

⁷³ Florence Defresne, Jérôme Krop, "La Massification scolaire sous la Ve République. Une mise en perspective des statistiques de l'Education nationale (1958-2014)", Ministère de l'Éducation, 2016, https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/depp-2016-EF-91-La-massification-scolaire-sous-la-Ve-Republique_635045.pdf

2.3. La place de l'art de la culture à l'école

Dans cette sous-partie partie, nous allons nous intéresser à la place de l'art et de la culture à l'école à travers une analyse du Parcours d'éducation artistique et culturel⁷⁴, et nous mènerons une réflexion sur la culture dispensée dans les manuels scolaires d'espagnol.

Le PEAC fait partie des quatre parcours éducatifs (Avenir, de Santé, d'Education artistique et culturel, Citoyen) qui accompagnent les élèves dans leur développement et construction personnelle tout au long de leur scolarité. Le terme de parcours est significatif car il traduit la volonté de proposer un chemin à parcourir, des connaissances à acquérir et des rencontres à établir, en fonction d'une programmation déterminée par un établissement aux élèves. L'idée de parcours s'entend également du point de vue de l'apprenant, qui parcourt son propre cheminement par l'accès aux œuvres majeurs et la fréquentation des classiques, voire la rencontre d'artistes. A l'école, l'élève pratique, remobilise des techniques *-technè-* et se les approprie dans les différents domaines artistiques -littérature, peinture, théâtre, danse, musique, etc.- Aussi, fréquenter, pratiquer et s'approprier forment les trois piliers du PEAC.

Un arsenal législatif accompagne la mise en place de ce dispositif et le légitime. D'abord, la circulaire ministérielle 2013-073 qui le définit, et la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 qui le rend obligatoire. On peut toutefois observer un certain décalage entre la mise en avant de projets culturels et artistiques et la réalité qui tend vers un éloignement de ces domaines au fur et à mesure des années et notamment au lycée, d'après notre ressenti et une observation des disciplines des élèves, même si cet enseignement se veut et est par nature transversal. En effet, en ce qui concerne le PEAC, ce dispositif encourage les enseignants à développer des projets interdisciplinaires. Dans le cadre de notre stage, nous avons été particulièrement sensibilisée à la démarche de projet et à ses bienfaits par la mise en place d'un projet dans nos établissements en lien avec un des quatre parcours. Récemment, nous avons pu apprécier l'intervention de Mme Guetemme, Maîtresse de conférences en Arts Plastiques, et de l'artiste Stéphanie Duchary qui nous ont encouragé à développer les pratiques et rencontres artistiques avec nos élèves pour les initier notamment aux différents langages de l'art et leur permettre de développer leurs propres moyens d'expression à travers la découverte du calligramme par exemple, ou des

⁷⁴ Nous utiliserons l'abréviation PEAC.

potentialités qu'offre la *performance*, alliant chant et danse comme dans *Un violador en tu camino*.

Ainsi, le PEAC envisage un double dessein d'éducation à l'art et par l'art qui lie l'acquisition de repères culturels historiques et culturels à la pratique créative. En effet, à travers l'art se construit une culture commune fondée sur des repères partagés par la communauté nationale et rassemblés dans le manuel scolaire.

En effet, l'analyse de trois manuels destinés à des élèves de premières de séries technologiques -*Juntos, ¡ Apúntate ! ¡Venga !* – montre une concentration -une sélection- d'auteurs considérés comme les génies de l'aire culturelle auquel ils se rapportent. Ainsi, dans chacun de ces manuels, nous avons identifié la présence de classiques incontournables comme l'huile sur toile *Las Meninas* de Diego Velásquez et sa réécriture proposée par le *Corte Inglés*, une affiche publicitaire que nous avons nous-même étudiée en tant qu'élève. De fait, l'œuvre de l'artiste sévillan est particulièrement intéressante à revisiter pour le *Corte Inglés* puisqu'elle suscite chez le spectateur un repère connu et permettra ainsi une réaction plus influente pour la chaîne de grands magasins. On peut mentionner la présence d'œuvres Fernando Botero, de Frida Kahlo et de Gabriel García Márquez comme représentants latinoaméricains.

En ce qui concerne la culture, le football a une place assurée, qu'il soit traité sous le prisme de l'Argentine, ou à travers la (re)découverte de joueurs de la Sélection espagnole ou des équipes du Real Madrid et du Barcelone.

On constate néanmoins l'absence de chansons dans ces manuels, où la compétence « visionner, écouter, comprendre » du Cadre européen commun de référence pour les langues semble grandement reposer sur des vidéos de reportages et des compréhensions orales qui excluent ce domaine artistique. Toutefois, on constate la présence du flamenco en tant que danse, notamment sur la couverture du manuel *Juntos*.

Mais, dans cette analyse des manuels scolaires, l'ouvrage *¡Venga !* se distingue largement en proposant des repères culturels et artistiques en fin de manuel comprenant les personnages historiques de l'espace espagnol puis latinoaméricain, quelques œuvres et auteurs incontournables, sans omettre une étude de l'architecture espagnole. Enfin, l'ouvrage propose six pages de « lecture pour plaisir » qui invite les élèves prolonger la fréquentation des œuvres littéraires en autonomie, guidés par une citation de José Martí : « *Ser cultos para ser libres* ».

Ainsi, pour conclure cette partie dédiée à la relation entre l'école et les inégalités, la présence de dispositifs comme le PEAC rend compte de la nécessité d'encourager vivement le développement de l'éducation artistique et culturelle à l'école car tel que nous l'avons démontré, les élèves ne jouissent pas des mêmes chances d'accès à la culture.

Nous avons donc, à notre tour, tenté de mettre en place une éducation culturelle par l'art dans nos classes afin de sous-peser les bienfaits de celle-ci, et de savoir si ces séquences permettaient de réduire les inégalités.

3. ETUDE DE TERRAIN

Le Bulletin Officiel ⁷⁵ du 22 janvier 2019 accorde à l’ancrage culturel une place particulière et souligne l’enrichissement que constitue la culture, pléonasme évident, pour leur vie future et notamment dans leur façon d’appréhender l’altérité et de la comprendre.

Comme l’a exprimé Milan Kundera lors d’un entretien au *Monde* en 1979, « la culture, c’est la mémoire du peuple, la conscience collective de la continuité historique, le mode de penser et de vivre. » Le programme en classe de seconde se fonde d’ailleurs sur une thématique commune et centrale pour l’ensemble des langues vivantes étrangères et régionales : l’art de vivre ensemble, déclinée selon huit axes, qui propose une continuité et un élargissement du thème « la rencontre avec d’autres cultures » au programme du cycle 4.

Dans notre réflexion, un axe nous a paru particulièrement opportun pour mener notre enquête sur le poids de l’éducation artistique et culturelle dans la réduction des inégalités : La création et le rapport aux arts. Dans la construction de séquence, nous avons privilégié le support visuel et audiovisuel pour nous centrer sur les rapports des élèves à ces supports.

Cette partie se fonde sur les résultats d’un questionnaire distribué aux élèves, des activités menées en classe et en distanciel, et des productions d’élèves.

⁷⁵ Nous utiliserons l’abréviation B.O.

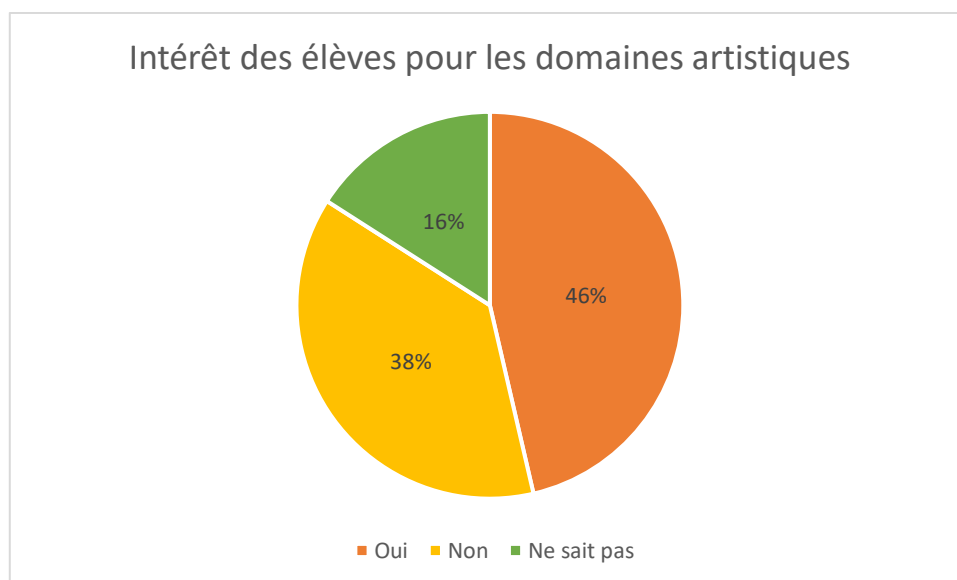
3.1. Quelle est la relation des élèves à l'art et la culture ?

Pour connaître la réponse à cette question, nous avons demandé aux élèves de répondre à un questionnaire⁷⁶ pendant les vacances scolaires. 69 élèves de seconde et de première générale et technologique y ont répondu, dont 12 élèves de sciences et technologies du design et des arts, sur 94 élèves sollicités.

Nous avons voulu en apprendre plus sur leur rapport à l'art, leur intérêt vis-à-vis des domaines artistiques et leurs éventuelles connaissances en la matière. D'après les résultats obtenus, 46% des élèves interrogés affirment s'intéresser aux domaines artistiques, et mentionnent par exemple l'illustration, le cinéma, la peinture, la bande dessinée, la mode, le design, etc. comme centres d'intérêts.

D'ailleurs, on a pu constater des réponses plus développées chez les élèves de sciences et technologies du design et des arts, ce qui souligne d'autant plus leur curiosité et leur goût pour ces domaines. Mais, si 36% des élèves n'affirment pas porter un intérêt particulier pour les domaines artistiques, ils sont toutefois nombreux à pouvoir citer un artiste appartenant au patrimoine culturel hispanique, malgré cette absence initiale. En effet, ces réponses rappellent la mission éducative de l'école dont l'enjeu est de transmettre à tous les apprenants des repères communs, qui passent par un socle commun de connaissances, indépendamment de leurs appétences, tel que le soulignent ces réponses : « [J'ai acquis ces connaissances culturelles] durant cette année, grâce à certains travaux réalisés en classe ainsi qu'à certains exposés je trouve qu'on a étudié pas mal de créations artistiques » ; « J'ai appris cela en cours d'espagnol et en Ilce espagnol » ; « quand j'étais en 3e la professeure d'espagnol nous a fait étudier plusieurs tableaux » ; « en 4^e et en 3^e ».

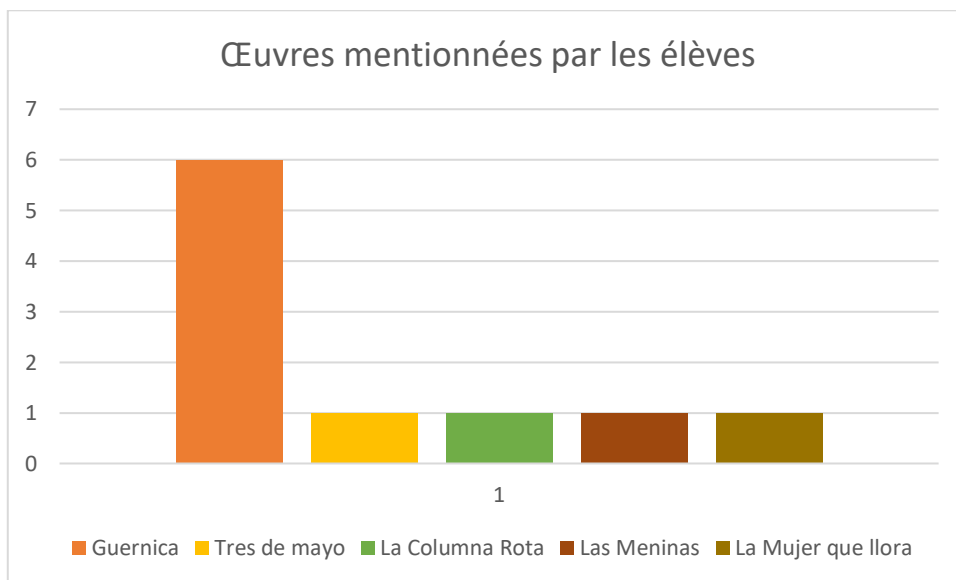
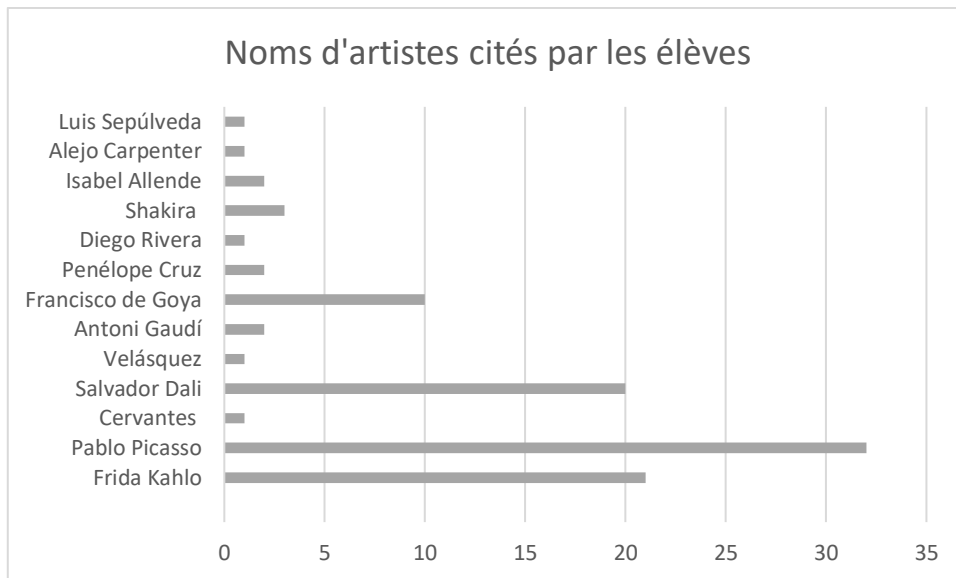
⁷⁶ Questionnaire déposé en annexe 9.



De ce fait, grâce à leur formation scolaire, on a pu obtenir 97 mentions d'artistes à travers ce questionnaire, avec des répétitions très significatives. Malgré un rapport à l'art plutôt éloigné, l'école réussit en majorité à consolider un patrimoine culturel chez les élèves, bien qu'on trouve une certaine homogénéité dans les noms d'artistes évoqués et étudiés en classe de langue. A cet égard, Pablo Picasso est l'artiste le plus connu des élèves, comme le révèle le graphique ci-dessous, et cette réponse assurée : « Eh bien, il y a bien évidemment le plus célèbre, Pablo Picasso ». Il est suivi par Frida Kahlo mentionnée 21 fois, et Salvador Dali cité à 20 reprises. On remarque dans les réponses une large représentation d'artistes peintres et seulement une mention d'actrice et de chanteuse. Aussi, cela pourrait trahir des représentations mentales qui associeraient d'une façon plus directe le terme d'artiste au domaine pictural et/ou des catégories artistiques privilégiées en classe.

Néanmoins, si les élèves parviennent en général à citer un artiste appartenant à la sphère artistique hispanique, ils ne sont que dix à être capables de remobiliser leurs connaissances pour mentionner le nom d'une œuvre en particulier. En outre, les créations citées se rapportent aux artistes canoniques valorisés par l'école, Pablo Picasso, Frida Kahlo, Diego Velásquez, Francisco de Goya.

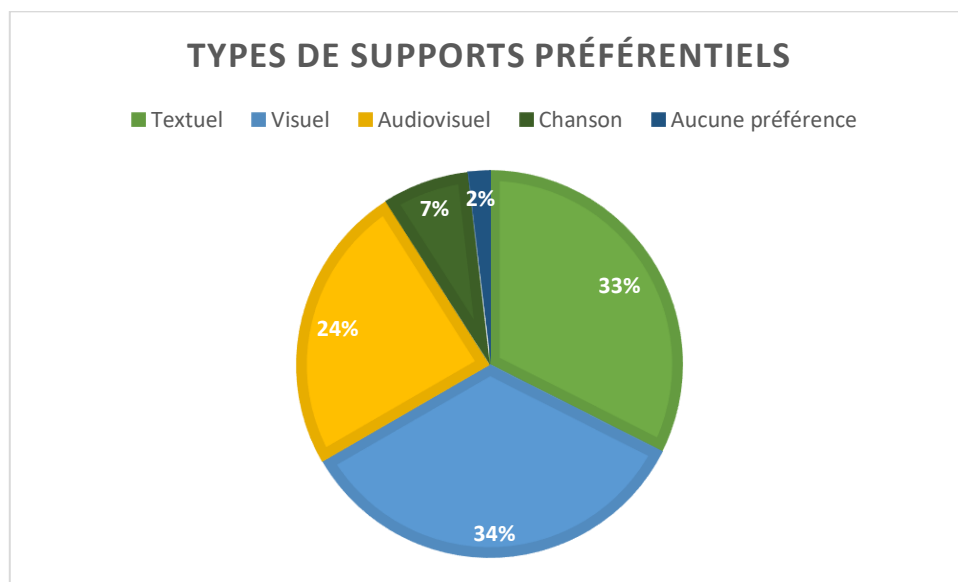
Parmi les réponses, on a pu également recueillir un nom de sportif appartenant à la sphère culturelle espagnole, Fernando Alonso, que l'élève a connu en dehors de l'école, grâce à ses parents d'après sa réponse, qui révèle l'imbrication entre art et culture.



En outre, à l’image des domaines artistiques, pluriels, notre objectif est de proposer aux élèves des situations d’apprentissage variées, qui s’adaptent en même temps à leurs différents profils cognitifs et styles d’apprentissage préférentiels, dont certains en sont déjà conscients, tel que l’illustrent ces quatre réponses : « Je suis plus à l’aise quand nous écoutons des audios que quand nous travaillons sur des documents » ; « J’ai fait ce choix car j’aime bien analyser un texte ou une image, aussi car j’ai du mal à interpréter les documents audios » ; « Je retiens mieux mes cours quand il y a des images, des cartes mentales, tous ce qui peut être visuel » ; « Je suis

plus à l'aise avec les supports écrits ». Par ailleurs, seulement 2% des élèves interrogés n'estime n'avoir aucune préférence pour un type de support en particulier.

Nous avons rassemblé les données recueillies dans le diagramme circulaire ci-dessous, qui permet de mettre en évidence un certain équilibre dans les réponses, réparties assez uniformément selon trois grandes catégories qui correspondent au modèle *Visual, Auditory, Read/Write*.



Enfin, grâce à ce questionnaire, nous avons pu recueillir les sentiments divergents et positions des élèves face à l'éducation artistique et culturelle à l'école, bien que tous n'aient pas fait le choix de répondre à cette question ouverte.

Certaines déclarations semblent émaner d'un milieu social favorable, d'après une certaine maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe et le regard porté sur les domaines artistiques : « C'est bien d'étudier des créations artistiques car cela va nous donner de la culture générale et nous allons en apprendre davantage » ; « C'est intéressant de voir les créations d'autres pays. En plus d'apporter une culture générale » ; « C'est bon pour la culture générale et pour en connaître davantage sur le rayonnement culturel des pays hispaniques ».

En outre, ces déclarations révèlent une certaine intériorisation de la nécessité de développer une « culture générale » que l'école promeut chez ces élèves, qui ne représente toutefois pas une

généralité : « Eh bien, pour être honnête, je préfère d'abord parfaitement maîtriser la langue espagnole avant de parler de sa culture » ; « Je trouve qu'on a pas beaucoup étudié sur des créations artistiques, mais je trouve que c'est pas très important » (*sic*) ; « Je pense ce sont des connaissances secondaires car elles ne servent pas à parler la langue directement comme le vocabulaire ou la conjugaison. »

Toutefois, à l'opposé, certaines réponses lacunaires semblent trahir cet éloignement culturel : « Sa me dérange pas » (*sic*).

Comme nous l'évoquions dans la deuxième partie de ce mémoire, les individus n'ont pas tous les mêmes bagages en fonction de la famille dans laquelle ils sont nés : « Ma famille du côté de ma mère habite en Amérique latine et j'ai acquis quelques connaissances à l'école. »

3.2.Présentation de travaux

Pour répondre à la nécessité de transmettre un bagage culturel aux élèves, comme de s'adapter à leurs mécanismes d'apprentissage, nous avons proposé aux élèves une approche artistique qui leur permet de s'approprier des connaissances par un apprentissage par l'art.

Ainsi, nous nous sommes appuyée sur le B.O. du 22 janvier 2019 pour construire deux séquences centrées sur l'art, la première en seconde à travers le prisme de l'axe « Création et rapport aux arts », et la seconde en première sous le prisme de l'axe « Art et pouvoir ». En outre, indépendamment de ces séquences spécifiques, nous avons essayé d'intégrer l'art à nos séquences dans le but de mettre en lumière ce moyen d'expression singulier et varié qui permet de porter des causes en abordant les inégalités de genre.

Pour commencer, l'axe au programme de seconde souligne clairement la variété des domaines artistiques par le choix du pluriel dans la dénomination, et accorde une place particulière à la réception de l'œuvre chez le spectateur. En accord avec le descriptif du programme et les questionnements proposés (« Comment rendre vivant le rapport à l'art, même quand il s'agit d'œuvres du passé ? » « L'art est en devenir, il se réinvente en permanence »), nous avons déterminé comme thématique « le défi de l'immortalité de l'art ». En ce qui

concerne la problématique, nous avons fait le choix de l'appropriation de connaissances culturelles, en passant par une citation d'un artiste aux plusieurs facettes -peinture, dessin, sculpture, céramique-, Pablo Picasso : « *En el arte, no hay ni pasado, ni futuro. El arte que no está en el presente no será jamás* ». Par ce choix original qui exclut la formulation traditionnelle (« *¿en qué medida [...] ?* »), les élèves se sont confrontés à une nouvelle façon d'appréhender une réflexion, à travers la déclaration d'une opinion. Si celle-ci est fondée, elle peut toutefois être nuancée.

Il est intéressant d'aborder cette réflexion avec les élèves de seconde qui sont en pleine construction personnelle, et n'ont pas encore atteint une distance suffisamment développée face à l'objet artistique, comme en témoigne leurs réponses à notre questionnaire et les 16% d'élèves qui ne positionne pas sur leur intérêt à ce sujet. En effet, ce n'est pas une coïncidence si l'enseignement de la philosophie, et donc la réflexion sur l'art et le langage n'intervient qu'en classe de terminale dans leur parcours.

Cette séquence vise plusieurs objectifs. D'abord, du point de vue culturel, les élèves doivent connaître la biographie de Pablo Picasso, étant l'entrée de notre séquence. D'autre part, nous avons le choix d'étudier l'œuvre incontournable de Diego Velázquez, *Las Meninas*, qui nous permet d'appréhender l'exposition urbaine *Meninas Madrid Gallery* avec les élèves, ce qui est l'occasion de rendre compte de l'interaction entre passé et présent à travers l'objet artistique. Cette séquence se termine par la découverte de la chanteuse Amaral et de la chanson « *Salir corriendo* », exemple d'art engagé qui traite une problématique qui traverse malheureusement le temps : les violences domestiques. En effet, tel que le met en évidence le titre, la chanson est un soutien aux femmes en détresse et un appel au changement. La chanteuse s'adresse directement à la victime par l'utilisation de la deuxième personne du singulier, un « *tú* » qui rend possible l'identification (« *si tienes miedo, si estás sufriendo / tienes que gritar why, salir corriendo* ») et l'invite à se libérer de cette souffrance en la conseillant. Le clip est particulièrement frappant, il s'ouvre en effet par une scène de violence conjugale, et propose un contraste clair entre la femme vulnérable de l'espace privé, seule et démunie, et la femme-artiste de l'espace public, libre et forte, comme l'illustre l'angle pris en contre-plongée qui lui accorde une certaine assurance, ainsi que le très gros plan sur les talons aiguilles de l'artiste. Les élèves ont particulièrement apprécié la présence des images qui portent la chanson contre toute attente.

Pour continuer avec les objectifs de cette séquence, d'un point de vue pragmatique, et du savoir-faire, les élèves ont été confronté à l'analyse d'œuvre picturale, avec l'aide d'une fiche méthodologique, et l'apprentissage d'un lexique spécifique tel que (« *atuendo* », « *decorado* ») à réinvestir et leur permettant de les mener vers une autonomie dans l'apprentissage à l'art. En ce qui concerne les outils linguistiques, les élèves ont appris/réinvesti le vocabulaire de l'analyse picturale, le lexique des violences de genre et le passé simple.

Cette séquence permet de se cultiver en développant la fréquentation des élèves de seconde aux œuvres artistiques et notamment en traitant des classiques du patrimoine espagnol. A cet égard, seulement cinq élèves sur 45 connaissaient l'œuvre de Velásquez et l'avaient étudiée en classe de quatrième. D'autre part, cette séquence permet aux élèves de se cultiver sur le poids des violences machistes dans la société espagnole. La chanson d'Amaral et la ménine *Menina contra la violencia de género* qui leur a été proposée en activité en groupe reflètent l'importance de ce combat sociétal qui de 2002 à 2020, est toujours autant d'actualité. Enfin, les élèves communiqueront entre eux en expression orale en interaction dans le cadre d'une interview entre un journaliste et un artiste.

Sensibilisée par l'importance d'une éducation artistique et culturelle, nous avons également choisi de traiter l'axe « Art et pouvoir » en classe de première. Ainsi, dans le but de faire acquérir aux élèves des connaissances concernant la guerre civile espagnole et la période du franquisme qui en a découlée, nous avons traité cet axe sous la thématique de l'art officiel. De cette thématique, et des questionnements posés dans le descriptif du B.O., en a découlé la problématique suivante : « ¿ *En qué medida el arte es un arma de contra poder ?* » qui donne une cohérence à la séquence. Dans cette séquence les élèves seront amenés à prendre conscience du pouvoir de l'art, en ce qu'il est un canal privilégié pour s'adresser directement à une population.

Dans cette séquence, le but est donc de rendre compte de l'instrumentalisation de l'art par l'étude d'œuvres de propagande comme l'affiche « *España, una, grande, libre* » produite par la *Jefatura nacional de prensa y propaganda* en 1937, en pleine guerre civile, qui célèbre un camp politique et décrédibilise l'autre, à travers une affiche hautement symbolique. Grâce à une étude préliminaire des symboles nationalistes -le joug et les flèches, le drapeau phalangiste, le slogan *Una grande libre*- et communistes -le marteau et la faucille-, et une appropriation de connaissances, les élèves ont eu les clés pour être laissés en activités en autonomie pour analyser

les ressorts de l’affiche à la lumière de la problématique. La séance repose sur une mobilisation de savoirs au service de la compréhension de l’œuvre, permettant aussi le développement de la faculté de juger et la prise de distance face à l’objet artistique. Toutefois, l’objectif est également de mettre en évidence la liberté que permet l’expression artistique, ce qu’illustre l’œuvre de Fernando Botero, *Retrato de Franco* réalisé en 1986. Ce portrait est proposé aux élèves en parallèle du portrait officiel *Retrato de Francisco Franco* de Lluís Martí Gras réalisé en 1944 afin de mettre en lumière l’intention de chaque auteur.

Cette séquence permet aux élèves de se cultiver sur une période clé de l’histoire de l’Espagne : la guerre civile puis le franquisme avec une omniprésence de la censure, inhérente à un régime dictatorial. La séquence permet de faire découvrir des artistes aux élèves, comme Fernando Botero, et son style singulier, et un art visuel particulier, le No-Do. Ils réfléchiront à la subjectivité de la création, qui trahit parfois une prise de parti ou une opinion et au lien entre le régime politique en place et la liberté artistique. Pour échanger entre eux, les élèves auront besoin d’outils linguistiques, ainsi la séquence repose sur des objectifs linguistiques précis. Au niveau lexical, les élèves s’approprient le vocabulaire lié à cette période historique (*el levantamiento, el golpe de estado, el caudillo, el yugo, la contienda, la propaganda, alabar, caricaturar, idealizar, ridiculizar, etc.*) et au niveau grammatical, ils remobiliseront le passé simple, les connecteurs qui permettent de comparer, et découvriront le subjonctif imparfait pour utiliser l’expression « *como si* ».

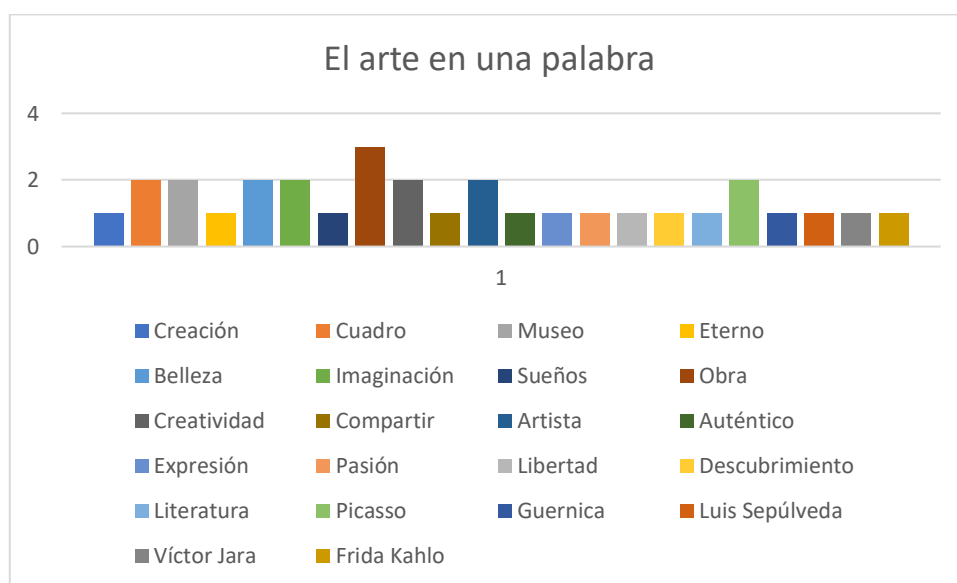
En outre, les élèves de première générale ont déjà été sensibilisés à l’instrumentalisation de l’art, lors d’un projet mené en interdisciplinarité avec la professeure documentaliste centré sur l’étude d’affiches et la persistance des inégalités de genre dans les représentations choisies. Lors de la séance avec la professeure documentaliste, les élèves ont pu décrypter des campagnes publicitaires avec l’aide d’une grille d’analyse⁷⁷, un travail qui leur a permis par la suite de pratiquer, c’est-à-dire de concevoir et de réaliser une production. Le projet, la réalisation d’affiches de contre-publicité dénonçant les stéréotypes de genre vise une « transmission des valeurs républicaines, laïcité, citoyenneté, culture de l’engagement et lutte contre toutes les formes de discrimination sont au centre de cette mobilisation », comme le mentionne le site de l’Éducation nationale.

⁷⁷ Cf. annexe 10

3.3. Analyse des résultats

Enfin, dans cette dernière sous-partie nous allons analyser les résultats obtenus lors de la mise en place de ces séquences visant une éducation culturelle et artistique pour tenter d'analyser si l'étude de celles-ci et la mise en place du projet interdisciplinaire ont pu contribuer à accroître les connaissances des élèves.

D'abord, les évaluations diagnostiques et les remue-méninges ont permis de mettre en évidence les connaissances lexicales des élèves. Les résultats sont assez mitigés car certains élèves ont trouvé avec facilité un terme pour exprimer ce que l'art leur évoque, alors que d'autres élèves ont mis plus de temps. Nous sommes intervenue à plusieurs reprises pour mettre en place un étayage entre élèves et favoriser non seulement l'aide entre les différents apprenants d'un groupe, mais aussi l'inter correction dans ce moment de réflexion et d'autonomie. Les résultats ainsi obtenus sur l'ensemble des classes est très hétérogène tel que l'indique le graphique ci-dessous. Dans cette liste, on peut identifier des artistes et une œuvre picturale ce qui révèle la possession d'un savoir culturel préexistant chez les élèves. De plus, ce premier remue-méninge nous a permis d'établir une liste de vocabulaire que les élèves ont eu à apprendre et à réinvestir au cours de la séquence.



Si la séquence Création et rapport aux arts a permis d'enrichir les connaissances lexicales des élèves, elle a également permis de développer des connaissances grammaticales. En effet, les élèves ont pu s'exprimer au passé simple pendant cette séquence et, s'ils construisaient dans un premier temps, des énoncés au présent de l'indicatif, en fin de séquence, ils ont témoigné de leur capacité à réinvestir le passé simple, ce qui révèle l'appropriation d'un savoir-dire.

“Para mí, el arte es una forma de expresar los sentimientos, las emociones, la opinión, en diferentes formas”

“Para mí, el arte es una forma de expresarse libremente y de enviar mensajes, por la preservación del medio ambiente, por ejemplo, o por la paz”

“Pablo Picasso pintó muchas obras”; “Yo quise ser un artista famoso”

“A lo mejor, esta muestra urbana fue interesante porque fue asequible para todo el mundo”

“Pienso que la exhibición de las Meninas fue interesante porque fue asequible para todos”

“La exhibición trajo a muchas más personas. Tal vez porque este tipo de exposición no se sucede todos los días en Madrid.”

Enfin, la fréquentation des œuvres de la séquence ont permis aux élèves de compléter leurs représentations et leur rapport à l'art, comme le révèlent ces textes d'une longueur un peu plus importante qu'en début de séquence :

«El papel del artista en nuestra sociedad es quizás que el artista pueda hablar de tema sensible y que no puede hablar todos los días y no a todo el mundo.»

«Pienso que, en nuestra sociedad, el papel del artista puede ser a través del arte bajo la forma de una música o una estructura, denunciar una causa o tema sensible como el racismo, la violencia de género para sensibilizar a las personas e incitar a ellas que viven estas situaciones de salirse»

«El papel del artista está de poder denunciar los problemas importantes de la sociedad».

Cette dernière déclaration était beaucoup plus importante, l'élève, bien inspirée, avait tenu à rester quelques minutes après la sonnerie pour terminer son texte un vendredi soir en dernière heure, qui ne s'est malheureusement pas sauvegardé sur la page d'écriture collaborative.

Enfin, en termes de modalités de travail, l'éducation artistique et culturelle nous a permis de mettre en place des activités en groupe d'analyse d'œuvres en laissant aux élèves une certaine liberté de mouvement dans la salle de classe. Par exemple, lorsqu'il s'agissait de l'étude de *Las Meninas* de Diego Velásquez même s'ils avaient le support papier, ils étaient invités à se lever pour observer l'œuvre de plus près. C'était très intéressant, car on a vu naître de réels échanges autour de cette œuvre. Les élèves étaient debout face au tableau et échangeaient puis revenaient à leur place. Ce temps d'autonomie a permis d'inclure les apprenants aux styles kinesthésique et/ ou divergent. A chaque fois que nous avons proposé cette liberté de déplacements aux élèves, au moins un élève l'a saisie.

A l'image des élèves de seconde, les élèves de première ont également pu faire progresser leurs savoirs, savoir-faire et savoir-dire, par l'éducation artistique et culturelle.

En effet, la séquence Art et Pouvoir a répondu à l'objectif culturel initial. Les élèves ont acquis des connaissances sur la guerre civile et les caractéristiques du franquisme qui a suivi, indispensables à l'étude des œuvres. Ainsi, ils ont su analyser l'affiche de propagande « España, una, grande, libre » à la lumière du repérage des aspects symboliques sur lesquels repose la création⁷⁸. Tout au long de la séquence, les élèves ont montré leur capacité à remobiliser leurs connaissances dans une éducation par l'art et à l'art.

Nous avons par ailleurs réalisé en début de séquence un *Kahoot* avec un groupe en guise d'évaluation diagnostique comprenant notamment les dates de la guerre civile espagnole et les acteurs de celle-ci afin de mettre en évidence leurs éventuelles connaissances historiques. Le constat fut indéniable, pendant ce quizz, les élèves étaient perdus, et s'ils ont apprécié ce moment ludique, ils ont toutefois répondu au hasard aux questions. Nous avons ainsi décidé de ne pas répéter ce quizz en début de séquence avec les autres groupes classes pour privilégier l'acquisition de connaissances, et de le réitérer en fin de séquence. Ainsi, la classe de première technologique qui a effectué ce quizz a ainsi révélé une très bonne connaissance de cette période et les élèves ont pu ainsi se livrer une vraie bataille en ayant les outils adéquats dans leur bagage.

Enfin, le projet interdisciplinaire a permis de sensibiliser les élèves aux inégalités de genre et de prendre conscience de l'instrumentalisation des affiches publicitaires. Les élèves

⁷⁸ Cf. Annexe 11.

ont su faire preuve de distance critique face à créations. En effet, leurs analyses et interventions ont démontré le non-sens de ces campagnes hyper sexualisées et/ou ridicules qui ne faisaient que reproduire des stéréotypes de genre en perdant de vue le produit à commercialiser. Par exemple, dans le cas de la campagne de *Mariner Watches*⁷⁹, les élèves ont cru que le produit présenté était un whiskey et ils n'ont pas compris l'intérêt de la présence d'une femme soumise pour présenter une montre.

Pour terminer, les productions des élèves⁸⁰, rendent compte de leur adhésion aux valeurs de la République comme en témoignent les slogans « #igualdaddegenero » « #juntosomosfuertes » traduits par « égalité de genre » « ensemble nous sommes plus forts ». La pratique artistique des élèves s'inscrit dans une volonté d'atténuation des inégalités. Par exemple, un élève a mis en avant l'incohérence de la taxe rose qui avait été évoquée avec la professeure documentaliste en dénonçant la différence de prix à modèle égal, le rasoir -pour femme, et pour homme-. Un autre groupe a mis en évidence la liberté de choisir ses passions et activités non genrées. Enfin, une production est particulièrement significative car elle promeut une éponge qui lave certes les assiettes, mais surtout les stéréotypes de genre.

La réalisation du projet artistique a mis en évidence la capacité d'implication des élèves autour de la lutte contre les inégalités de genre, leur créativité et leur capacité à réinvestir des connaissances lexicales et grammaticales.

Pour conclure cette partie, il semblerait que les élèves aient apprécié ces séquences et ce projet consacrés à l'éducation artistique et culturelle, d'après le foisonnement d'idées qu'ils ont partagées en classe et l'acquisition de connaissances qu'ils ont su démontrer. Aussi, en ce que les élèves ont pratiqué, fréquenté et se sont appropriés des savoirs, on peut dire qu'on a contribué en une infime partie à réduire les inégalités. Cependant, notre distance face à cette étude de terrain est insuffisante pour définir la réelle incidence et portée de cette humble éducation artistique et culturelle proposée en classe d'espagnol.

Aussi, nous terminerons par la réflexion que propose le philosophe français et membre de l'Académie française, Jean Guilton : « La culture est le souvenir d'un parfum dans un flacon vide⁸¹. »

⁷⁹ Cf. Annexe 12.

⁸⁰ Cf. Annexe 13.

⁸¹ Jean Guilton, *Mon testament philosophique*, Paris, Edition Pocket, 1997, p. 127, 288p.

CONCLUSION

En définitive, à la lumière de notre étude menée au cours de cette année, particulière à plusieurs égards, de notre point de vue comme d'une perspective plus générale dans un contexte de crise sanitaire, nous avons pu nous « engager dans une démarche individuelle et collective de développement personnel », pour reprendre les termes du *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*.

Ainsi, nous nous sommes centrée sur les bienfaits de l'éducation artistique et culturelle, que nous avons écartée dans un premier temps de notre professionnalisation, dans une perspective de réduction des inégalités. Toutefois, notre prise de conscience face aux potentialités d'un apprentissage à l'art et par l'art n'en a été que d'autant plus important. En nous concentrant sur l'art, nous avons ainsi pu appréhender avec les élèves de grands auteurs du patrimoine culturel hispanique, dont la connaissance permet de créer du commun entre les individus, d'aborder les particularités de l'aire géographique hispanique mais aussi failles de notre société. Nous nous sommes efforcée de prendre en compte les élèves dans leur diversité en multipliant les situations d'apprentissage au cours des séquences. Nous avons ainsi perçu chez les élèves un intérêt particulier au cours de la séquence Création et rapports aux arts par exemple, soutenu par des interventions de plus en plus développées en classe au fur et à mesure de la séquence, attestant d'une prise de recul et d'une évolution de leurs représentations. En outre, les élèves ont porté des causes et des engagements plus ou moins personnels qu'ils ont pu exprimer à travers ce temps de réflexion artistique, notamment concernant le système éducatif français considéré comme « injuste, maladif et horrible » par un élève. A la question, « si tu étais un artiste, quel message aimerais-tu transmettre ? » un élève s'est insurgé contre celui-ci, témoignant d'une certaine souffrance subie et intériorisée. Cette déclaration bouscule et remet en question notre mission éducative en tant qu'enseignante. Comment donner confiance aux élèves ? L'éducation artistique et culturelle par l'autonomie qu'elle permet, pourrait être un moyen de laisser s'exprimer les élèves.

Si l'école, et la classe de langue vivante espagnole, permettent bien évidemment en partie d'apporter du savoir et d'éveiller des réflexions qui accompagnent les élèves dans leur construction comme personne et citoyen, elles les accentuent aussi inévitablement.

La lutte contre les inégalités scolaires représente un cheval de bataille de l'Education nationale et est inscrite parmi les actions menées de front par le Gouvernement comme le met en évidence le PEAC, mais les souligne paradoxalement en promouvant notamment la culture de l'élite. De plus, si les élèves sont amenés au cours de leur scolarité à fréquenter plusieurs artistes et œuvres inscrits au patrimoine, bien souvent, ces connaissances « restent vagues » pour reprendre les témoignages des élèves, de l'ordre de la « découverte » « et donc oubliés » et ne franchissent pas la barrière de la mémoire à long terme. Les connaissances culturelles, historiques et linguistiques finissent assez souvent dans le fleuve Léthé quand elles ne sont pas approfondies et réinvesties. Notre rôle est donc, en tant qu'enseignante, de développer un enseignement spiralaire pour consolider les savoirs des élèves et par conséquent de leur permettre d'accroître leurs capacités et, peut-être, de se distinguer dans la société.

D'après notre étude, la pédagogie de projet semblerait être un moyen particulièrement efficace pour marquer les esprits des élèves, comme l'étude de chansons. En effet, notre projet mené en interdisciplinarité avec la professeure documentaliste né de la performance *Un violador en tu camino* s'est distinguée dans notre progression annuelle, comme en témoigne la réduction de la séquence *Ciudadanos y Mundos virtuales* à la séquence « *Las Tesis* » du point de vue des élèves. Ainsi, cette piste d'exploitation pourrait faire l'objet d'une nouvelle étude afin d'analyser sa portée et influence de façon plus approfondie.

SITIOGRAPHIE

ACOTEX :

<https://www.acotex.org/nosotros/>

Boa Mistura :

<https://www.boamistura.com/bio/>

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales :

<https://www.cnrtl.fr/definition/academie9/public>

<https://www.cnrtl.fr/definition/apprendre>

<https://www.cnrtl.fr/definition/cognition>

DENTSU :

<https://www.dentsu.com/es/es/news-releases/mktg-vuelve-a-vestir-madrid-de-menas>

Gouvernement :

<https://www.gouvernement.fr/action/la-lutte-contre-les-inegalites-scolaires>

Madrid Capital de Moda :

<https://www.madridcapitaldemoda.com/mcdm/>

Meninas Madrid Gallery :

<https://meninasmadridgallery.com/proyecto/>

<https://meninasmadridgallery.com/artistas-2020/>

Ministerio de Cultura y Deporte :

<https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/cultura/Paginas/2021/040121-museos.aspx>

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports :

<https://www.education.gouv.fr/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle-peac-4283>

Museo del Prado:

<https://www.museodelprado.es/aprende/enciclopedia/voz/meninas-las-velazquez/296ac38f-8bf6-439d-b13c-ed22de8c39de>

Real Academia Española :

<https://dle.rae.es/urbano>

<https://dle.rae.es/p%C3%BAblico>

<https://dle.rae.es/menino?m=form>

Sénat :

<https://www.senat.fr/rap/r06-441/r06-44118.html>

BIBLIOGRAPHIE

ABARCA, Javier, “El papel de los medios en el desarrollo del arte urbano”, *Urbanario*, 4 avril 2011, [Consulté le 28 avril 2021]. Disponible sur <https://urbanario.es/articulo/el-papel-de-los-medios-en-el-desarrollo-del-arte-urbano/?portfolioCats=727>

ALBÁN ACHINTE, Adolfo, “Arte y espacio público: ¿un encuentro posible?” (Universidad del Cauca, 2011), p.5, 8p.

AUGE, Marc, *Los “no lugares” espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, Barcelona, Gedisa Editorial, 2000, 125p

AZZATO, Antonio, *El proyecto Meninas Madrid Gallery*, por Antonio Azzato, Meninas Madrid Gallery, YouTube, 0:24, 17 de mayo, 2018, [Consulté le 3 mars 2021]. Disponible sur <https://www.youtube.com/watch?v=tifsdQYPYzo>

BELCH, Georges, et BELCH, Michael, *Publicidad y promoción: perspectiva de la comunicación de marketing integral*, 2005, México, McGraw Hill, p. 275, 917p.

BENETTO, Pierre, « Chapitre 8. Styles cognitifs et personnalité », *Psychologie de la personnalité*, 2008, p. 94, pp. 93-102

BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude, *Les Héritiers, Les étudiants et la culture*, Paris, Les Editions de Minuit, 1964, p.12, 235p.

CABEZAS, Octavio, “Las estatuas de Botero ya se pueden tocar”. *El País*. [En ligne], 1994, [Consulté le 15 avril 2021]. Disponible sur https://elpais.com/diario/1994/05/08/madrid/768396279_850215.html

CHARTIER, Daniel, « Les styles d’apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique », *Savoirs*, 2003, n°2, p. 7-28, p.9, Disponible sur <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2003-2-page-7.htm>

COUSIN, Victor, *Cours d’histoire de la philosophie moderne*, Tome 3, Pichon et Didier, Lyon, 1828, 515p, p.90

DE CERTEAU, Michel, *La invención de lo cotidiano*, Paris, Gallimard, 1990, p. 129, 261p, [Consulté le 6 mai 2021]. Disponible sur https://monoskop.org/images/2/28/De_Certeau_Michel_La_invention_de_lo_cotidiano_1_Artes_de_hacer.pdf

DEFRESNE, Florence et KROP, Jérôme, “La Massification scolaire sous la Ve République. Une mise en perspective des statistiques de l’Education nationale (1958-2014), Ministère de l’Education, 2016, https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/depp-2016-EF-91-La-massification-scolaire-sous-la-Ve-Republique_635045.pdf

DELGADO, Manuel, *El espacio público como ideología*, Madrid, Los libros de la Catarata, 2011, 109 p.

ELLIOT, John H., “Felipe IV, Mecenas”, *Edad de oro cantabrigense*, Oxford, p.56, pp. 43-59, 2006, [Consultado el 22 de abril de 2021]. Disponible en https://cvc.cervantes.es/literatura/aiso/pdf/07/aiso_7_006.pdf

FERRAND, Laure, JAMES, Samuel, & KERIVEL, AUDE, « Les enjeux de l'éducation artistique et culturelle : entre légitimation des acteurs et sensibilisation aux inégalités sociales », *Injep analyses & synthèses*, n°22 (2019), p. 1, 4p. [Consulté le 8 avril 2021]. Disponible sur https://injep.fr/wp-content/uploads/2019/03/IAS22_educationculturelle_BD.pdf

FOUCAMBERT, « Apprentissage et enseignement », *Communication & Langages*, 1976, pp.7-17

FOUCAULT, Michel, *Las Palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, Buenos Aires, Siglo veintiuno Editores Argentina, 1968, 381p

GÓMEZ URZAIZ, BEGOÑA, “¿'Desfile de payasos' o tributo a Velázquez? Las meninas intervenidas de Madrid vuelven a levantar polémica”, *El País*, 5 de noviembre, 2020

GUITTON, Jean, *Mon testament philosophique*, Paris, Edition Pocket, 1997, p. 127, 288p.

HERNÁNDEZ DÍAZ, Gustavo et PÉREZ DAZA, Johanna, *Prosumidores y comunicación en la era digital*, Caracas, AB Edición, Colección “Registro”, 2019, p. 53, 108p.

IRVINE, Martin, “The Work on the Street: Street Art and Visual Culture” (Georgetown University, 2012), p. 1, 47p., [Consulté le 27 avril 2021]. Disponible sur <https://irvine.georgetown.domains/articles/Irvine-WorkontheStreet-1.pdf>

JAUME ADROVER, Magdalena, et BERBEL-GÓMEZ, Noemy, “El lugar urbano como centro de arte”, *Revista de Educação e Humanidades*, n°11, 2017, p.3, 9p.

KANDINSKY, Wassily, *De lo espiritual en el arte*, México, Premia, 1979, p.58, 138p.

KERLAN, Alain, « L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne », *Éducation et sociétés*, vol. 19, no. 1, 2007, pp. 83-97.

LEFEBVRE, Henri, “Espacio, lugar y movimientos sociales: hacia una ‘espacialidad de resistencia’”. *Scripta Nova. Revista electrónica de geográfica y ciencias sociales*, 2002 [Consulté le 15 avril 2021]. Disponible sur <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-115.htm>

LÓPEZ, Celeste, “Filomena provoca la nevada del siglo en Madrid”, *La Vanguardia*, 10 de enero, 2021, [Consulté le 2 mai 2021]. Disponible sur <https://www.lavanguardia.com/local/madrid/20210110/6178109/filomena-provoca-nevada-siglo-madrid.html>

MARTÍN, Rubén, *Arte urbano para transformar: Boa Mistura at TEDxMadrid*, TEDx Talks, YouTube, 1:01, 09 de octubre, 2012, <https://www.youtube.com/watch?v=gKRNLXghU94>

MARTÍN LÓPEZ, David, *Between categories, beyond boundaries: Arte, ciudad e identidad*, Granada, Libargo Edición, 2013, p.7, 154p.

NUSSBAUM, Martha, *Capacités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?*, Paris, Flammarion, coll. « Climats », 2012, p. 39, 300p.

ORDÚÑEZ MARTÍNEZ, Juan Pablo, “Del espacio público a la creación pública: recorrido y búsqueda sobre el concepto de arte en el espacio público” (Universidad del País Vasco, 2014), p. 151, pp. 150-160.

PUECH, Anne, « Street Art contestataire et revendicatif dans l’Espagne du début du XXIe siècle. Formes et pouvoir d’un engagement esthétique, social et politique » (Tesis doctoral, Universidad de Angers, 2014), [Consulté le 11 abril 2021]. Disponible sur file:///C:/Users/Sara%20Diaz/Downloads/these_PUECH_STAR.pdf

WILDE, Oscar, *Le Portrait de Dorian Gray*, Paris, Stock, 1893, p.30, 316p.

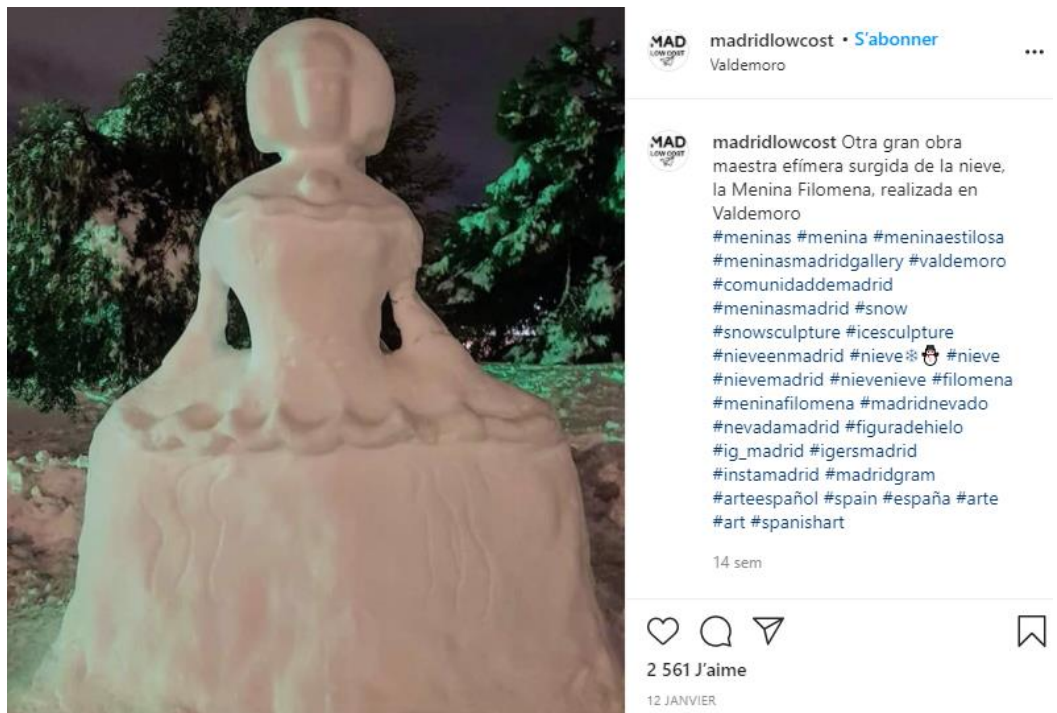
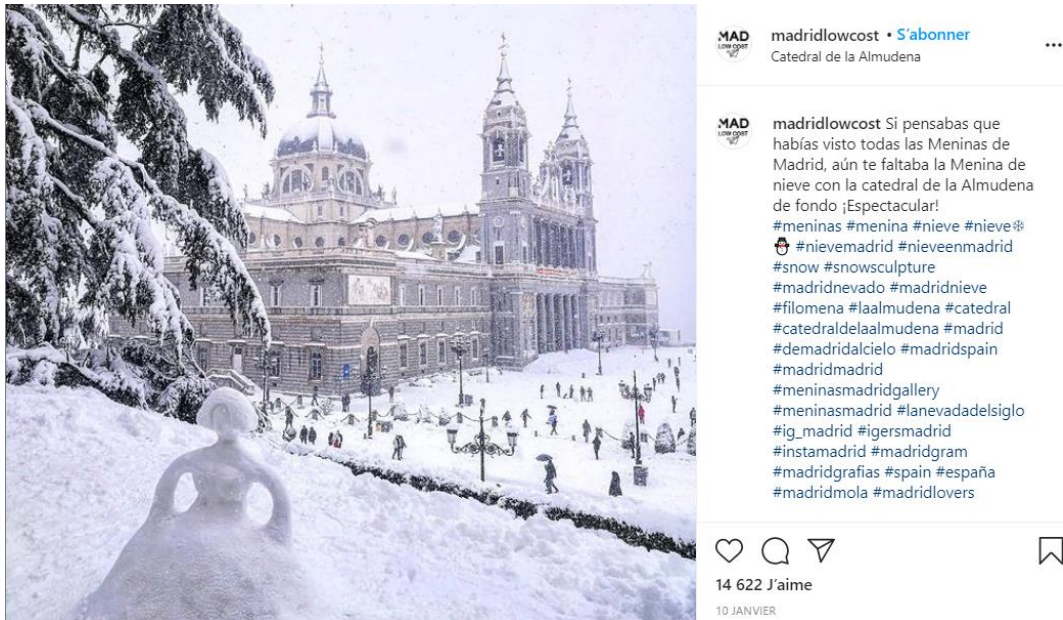
ZUGAZA MIRANDA, *El Prado. Un museo, una institución y una empresa*, Museo de Prado, 13 de junio, 2018, [Consulté le 1 mars 2021]. Disponible sur <https://www.museodelprado.es/recurso/el-prado-un-museo-una-institucion-y-una-empresa/58c4c327-73a2-4657-a837-3150ecffcf10>

ANNEXES

<i>Annexe 1- Meninas de nieve</i>	81
<i>Annexe 2- Folleto publicitario proyecto artístico Meninas Madrid Gallery</i>	82
<i>Annexe 3- Intervenciones callejeras en Colmenar del Arroyo</i>	83
<i>Annexe 4- Creaciones ilegales del colectivo Boa Mistura en las calles madrileñas, 2012</i>	84
<i>Annexe 5- El éxito de la exhibición Meninas Madrid Gallery en Instagram</i>	85
<i>Annexe 6- Una menina efímera con máscara</i>	86
<i>Annexe 7- Manuel Rodríguez con su menina “Riendo en la distancia”</i>	87
<i>Annexe 8- Letras de la canción “El Alma no tiene color”, Antonio Remache</i>	89
<i>Annexe 9- Questionnaire à destination des élèves</i>	90
<i>Annexe 10- Grille d’analyse d’une affiche publicitaire</i>	93
<i>Annexe 11- Exemple de séance Art et Pouvoir</i>	94
<i>Annexe 12- Publicités Mariner Watches</i>	97
<i>Annexe 13- Productions d’élèves</i>	98

Annexe 1- Meninas de nieve

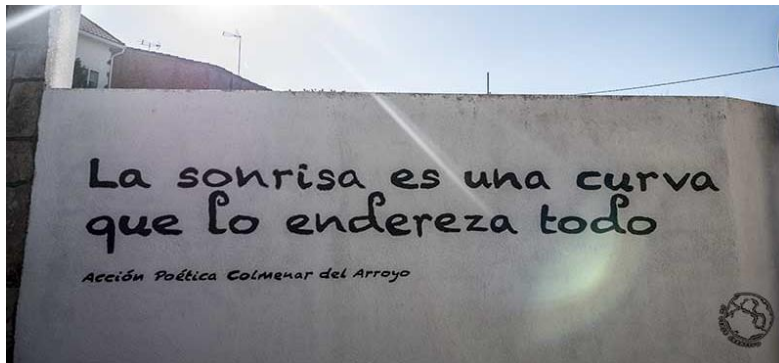
Cuenta de Instagram de *Madridlowcost* que se dedica a mostrar la oferta en término de ocio, gastronomía y cultura que propone la capital española para fomentar el turismo.





Source : <https://www.dentsu.com/es/es/news-releases/mktg-vuelve-a-vestir-madrid-de-meninas>

Annexe 3- Intervenciones callejeras en Colmenar del Arroyo



Source: <https://unviajecreativo.com/frases-poeticas-madrid/>

Annexe 4- Creaciones ilegales del colectivo Boa Mistura en las calles madrileñas, 2012



Fuente: <http://www.arte-en-la-calle.com/2012/05/30/en-colores/>

Annexe 5- El éxito de la exhibición Meninas Madrid Gallery en Instagram



#meninasmadridgallery

29 348 publications

S'abonner

Meilleures publications



Annexe 6- Una menina efímera con máscara



MAD Low cost madridlowcost • S'abonner Calle de Arturo Soria

MAD Low cost madridlowcost Aquí vemos otra Menina Filomena surgida de la nieve en Madrid, adaptada a los tiempos que corren con su mascarilla puesta 😊
#meninas #menina #meninaestilosa #meninasmadridgallery #meninaestilosa_ #covid_19 #covid #coronavirusespaña #coronamemes #coronatime #meninasmadrid #arturosoria #madridnevada #madridnevado #nieve #nieve❄️ #filomena #filomenamadrid #borrascafilomena #meninafilomena #nieveenmadrid #nievemadrid #snow #madridnieve #ig_madrid #instamadrid #igersmadrid #madridgram #españa #madridgrafias

1 221 J'aime
15 JANVIER

Ajouter un commentaire... Publier

Annexe 7- Manuel Rodríguez con su menina “Riendo en la distancia”

Manuel Rodríguez es un humorista venezolano que cuenta con casi un millón de seguidores en la plataforma *Instagram*. Diseñó esta escultura para dar un mensaje de agradecimiento a sus seguidores por su apoyo en las redes y transmitir un mensaje de optimismo, considerando la pandemia de COVID-19. Por eso, plasmó un mensaje detrás de la menina: “La risa y el buen humor nos mantendrán vivos y unidos en esta batalla, porque siempre gana el que sonríe”. Esta menina refleja nuestro tiempo pues evidencia una práctica común, o sea fotografiarse a sí mismo, y alude a las dificultades que enfrentamos.

Tal como Velásquez, Manuel Rodríguez se pintó a sí mismo, pues los personajes que aparecen representan a sus distintos personajes que utiliza en sus sátiras gracias a una peluca rubia, por ejemplo: Lilian, Luzmila, Leito y Empanada con Malta. En esta menina, como en “Churros con Chocolate”, la creación le escapa al espectador. Además, en su cuenta de Instagram, publicó un video mostrando el proceso de creación, que recuerda el óleo sobre lienzo de Diego Velásquez.

En fin, el proceso de abismación está intensificado pues se toma un *selfie* con su propia creación en la vida real para compartirlo en las redes sociales e invita a sus seguidores a imitarle.

La menina le ofrece un escaparate más amplio, pues cada escultura posee un código QR que presenta la obra y su artista al público y, a su vez, él ofrece una visibilidad al proyecto gracias a su comunidad por lo que los intereses están demultiplicados.



manualerod • S'abonner
Estación de Alonso Martínez

manualerod "Riendo en la distancia" es mi mensaje de agradecimiento para todos aquellos que a pesar de todas las dificultades siguen buscando la manera de sonreír ❤️

Gracias a todos por dejarme ser una ventana para el entretenimiento en estos momentos tan difíciles y como lo digo en el mensaje de atrás de la Menina (Desliza para verlo) "La risa y el buen humor nos mantendrán vivos y unidos en esta batalla, porque siempre gana el que sonríe" Me siento súper orgulloso de ser parte de este arte que adorna las calles de Madrid, gracias una vez más @artbyazzato por esta oportunidad.



Aimé par paula_cendejas et 86 189 autres personnes

16 OCTOBRE 2020



manualerod • S'abonner
Estación de Alonso Martínez

¡GRACIAS INFINITAS!

La Menina se encuentra ubicada en La Plaza de las Salesas (Metro Alonso Martínez) 📍

Quiero que se unan al selfie de mis personajes y ver sus fotos 😊 ¡Estoy muy feliz!

Si vienes y te tomas foto utiliza el hashtag #RiendoEnLaDistancia

Foto: @roccaimagen

26 sem



Aimé par paula_cendejas et 86 189 autres personnes

16 OCTOBRE 2020

Fuente: Cuenta de *Instagram* de Manuel Rodríguez.

EL ALMA NO TIENE COLOR

No reparéis en que soy moreno porque el sol me miró
Que me parieron de carne y hueso, nací varón
Soy de mi tierra y mía es ella
Y si me apuran soy extranjero, como lo somos todos.

Yo soy de carne, no soy de hierro
Soy corazón con mil defectos
Como cualquiera, nadie es perfecto
Y si me hieren, también lo siento.

No me pongas límites
Es injusto y cruel
Que me duele que me duele.

El alma no tiene color y no quiero
Juzgar y pintarla de rabia
De tanto viejo pensamiento.

No reparéis en que soy moreno porque el sol me miró
No sea objeto de tu desprecio mi condición
En mi universo todo es diverso
Lo digo tal como yo lo siento, como lo siento

Yo soy de carne, no soy de hierro
Soy corazón con mil defectos
Como cualquiera nadie es perfecto
Y si me hieren, también lo siento.

El corazón es un indefenso
Y hacerle daño no tiene precio
Nadie sabe cómo me siento.

Yo soy de carne, no soy de hierro
Soy corazón con mil defectos
Como cualquiera nadie es perfecto
Y si me hieren, también lo siento.

Le rapport à l'art des élèves et la classe de langue

Voir Modifier Formulaire Résultats Partager

Le rapport à l'art des élèves et la classe de langue vivante : 1 / 2

1/ Etes-vous intéressé(e) par les domaines artistiques ? *

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Si oui, spécifiez le(s) domaine(s) en particulier

2/ Selon votre expérience, quel est/ quels sont le(s) support(s) dominant(s) dans la classe de langue ? *

- Support textuel
- Support visuel
- Support audiovisuel
- Chanson
- Je ne sais pas

Que pensez-vous de ce(s) choix ?

3/ Quel(s) type(s) de support(s) préférez-vous travailler en classe de langue ? *

- Support textuel
- Support visuel
- Support audiovisuel
- Chanson
- Aucune préférence

Justifiez votre choix

4/ Pensez-vous avoir une culture générale étendue dans les domaines artistiques ? *

- Oui
- Plutôt oui
- Je ne sais pas
- Plutôt non
- Non

5/ Pensez-vous avoir une culture artistique hispanique étendue ? *

- Oui
- Plutôt oui
- Je ne sais pas
- Plutôt non
- Non

6/ Pouvez-vous citer des artistes de la culture hispanique, considérés comme classiques et/ou de la culture actuelle ? *

- Oui un
- Oui plusieurs
- Non

Si oui, précisez votre réponse

7/ Pouvez-vous citer une création de l'aire culturelle hispanique ? *

- Oui
- Non

Si oui, précisez votre réponse

8/ Si vous avez répondu « oui » aux deux questions précédentes, comment avez-vous acquis ces connaissances culturelles ? *

- A l'école
- En dehors de l'école

Précisez votre réponse

9/ Selon votre expérience, avez-vous étudié beaucoup de créations artistiques dans la classe d'espagnol ? *

- Oui
- Plutôt oui
- Neutre
- Plutôt non
- Non
- Je ne sais pas

Que pensez-vous de cela ? *

10/ En dehors de l'école, quel est votre rapport à la culture et aux arts ? *

- Très important
- Important
- Plutôt important
- Neutre
- Plutôt éloigné
- Éloigné
- Très éloigné

Vous êtes en : *

- Seconde
- Sciences et technologies du Design et des Arts Appliqués
- Autre

Annexe 10- Grille d'analyse d'une affiche publicitaire

L'image des femmes dans la publicité

I. Examen de l'affiche ou du spot publicitaire

Nom de la publicité étudiée :

Questions guidant l'analyse	
Quel est le type de produit présenté ?1	
Quel est le sexe du ou des personnages principaux présents dans la publicité étudiée ?	
Quel est le sexe du ou des personnages secondaires présents dans la publicité étudiée ?	
Quel est le rôle du ou des personnages principaux dans la publicité étudiée ?	
Quel est le rôle du ou des personnages secondaires dans la publicité étudiée ?	
Observe-t-on une nudité partielle ou totale des personnages féminins ou masculins présentés dans la publicité ?	
Observe-t-on une sexualisation des personnages féminins ou masculins ?	

II. Analyse de l'affiche ou du spot

1. Quel est le message du support étudié ?
2. Quelle représentation des femmes l'affiche publicitaire véhicule-t-il?
3. L'image des femmes est-elle en lien avec le produit promu ?

Eje: Arte y Poder

Problemática: ¿En qué medida el arte es un arma de contra poder?

Support: «España una, grande, libre», Jefatura nacional de prensa y propaganda, 1937.

Activités Langagières : CE - EOC

Lire et comprendre:

A2: Peut comprendre les points principaux de textes courts qui traitent de sujets quotidiens.



*FAI: federación anarquista ibérica.
CNT: Confederación nacional del trabajo.
UHP: Unión hermanos proletarios*

Ayuda lexical

Un demonio
Estar ensangrentado/a
Victorioso/a
Alabar = elogiar
Animalizar
Diabolizar

1 Identifica cuando fue realizado el cartel y evidencia la fuentes

→ Para contextualizar la creación

.....

2 Identifica los símbolos franquistas / identifica los símbolos republicanos

→ Para evidenciar la instrumentalización del arte

.....

Parler

A2 : Peut décrire quelque chose par une simple liste de points. Peut expliquer en quoi une chose lui plaît ou lui déplaît.

B1 : Peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue sur un sujet familier.



Da tu opinión sobre esta creación artística e imagina la intención del dibujante con esta obra artística.

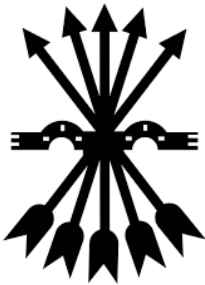
⇒ **Explica si el arte es un arma al servicio del poder o si es un arma de contra poder.**

.....

Document complémentaire :

Los símbolos franquistas:

El yugo y las flechas: símbolos franquistas
escudo de la organización política la Falange.



- Bandera roja y negra: bandera falangista.
- Falange Española (FE) fue un partido político español de ideología fascista fundado el 29 de octubre de 1933 por José Antonio Primo de Rivera, primogénito del fallecido dictador Miguel Primo de Rivera.

El martillo y la hoz:
Símbolo comunista



Annexe 12- Publicités Mariner Watches



19 likes

mariner_watches Fridays are for _____ ? (Fill in the blank)

-Mariner



Mariner Watches
@MarinerWatches

Like whiskey and a beautiful woman, timepieces demand appreciation, you gaze first and then indulge!!

-Mariner Watches ⚓





Cette affiche dénonce la taxe rose et rend compte avec ironie des inégalités salariales qui touchent les femmes, ce qui ne semble pas préoccuper les marques qui fixent des prix distincts pour des produits similaires.

La production de l'élève associe les couleurs bleu et rose dans l'idée de tendre vers une égalité qui passe par la déconstruction des stéréotypes de genre.

LAVAPOGA

Solo 0,99 euros por este esponja, ya sea rosa
o azul será perfecto para tus platos



¿VES UN ERROR EN ESTA IMAGEN?

GENERIGUALDAD

La esponja que lava tus platos
pero también los prejuicios sobre
las mujeres

EDICIÓN DE HALLOWEEN



- 75%

de descuento la noche del 31 octubre



PARA TENER MIEDO

y los hombres tambien



SELECCIÓN DE PELÍCULAS DE TERROR

VERDI
Barcelona

Carrer de Verdi, 32

Résumé

L'art urbain envahit de plus en plus nos villes et jouit d'une reconnaissance croissante au fur et à mesure des années. Toutefois, si pour les élèves par exemple, ce paysage moderne qui entremêle art, bâtisses et nature n'a rien d'étonnant, il est pourtant le fruit d'une évolution des mœurs. Dans la première partie de ce mémoire nous nous sommes donc intéressée à l'exposition d'art urbain *Meninas Madrid Gallery* soutenue par les acteurs de la capitale espagnole dans le but de nous interroger sur les enjeux soutenus par cette exposition artistique et les intérêts de l'espace public par rapport à l'espace privé du musée.

Dans la deuxième partie de ce mémoire, nous nous sommes concentrée sur la place de l'éducation artistique et culturelle à l'école, et en particulier dans la classe de langue espagnole, et son intérêt. En quoi la fréquentation des œuvres et des artistes permet d'atténuer les inégalités sociales qui touchent les individus ?

Mots clés

Art urbain – Meninas – espace public – instrumentalisation - culture – inégalités

Abstract

Street art is becoming more and more established in our cities and has gained increasing recognition over the years. Yet, when for the students for example, this modern landscape which intermingles art, buildings and nature does not have anything astonishing, it is however the fruit of an evolution of the custom. In the first part of this thesis, we thus focused on an urban art exhibition: *the Meninas Madrid Gallery*, supported by actors of the Spanish capital. We questioned the stakes supported by this artistic exhibition and the interests that the public space brings compared to the private space of the museum.

In the second part of this thesis, we focused on the place of artistic and cultural education and its usefulness in schools, especially in Spanish language classes.

To what extent does the education of art help to alleviate the social inequalities that affect individuals?

Key words

Street art – Meninas – Public space – instrumentalization – culture - inequalities

