

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

***Proyecto de innovación curricular y pedagógica:
Incorporación de nuevos referentes del Lejano y Próximo Oriente en el aula de Dibujo Artístico II***

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS

Autora: Andrea Calvellido Gil

Tutora: Dra. Isabel Carralero Díaz





VNiVERSIDAD
D SALAMANCA



Facultad
de Educación

TRABAJO FIN DE MÁSTER

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS

ESPECIALIDAD: DIBUJO

***Proyecto de innovación curricular y pedagógica: Incorporación de
nuevos referentes del Lejano y Próximo Oriente en el aula de Dibujo
Artístico II***

***Curricular and pedagogical innovation project: Integrating new
references from the Far and Near East into Artistic Drawing II***

Autora: Andrea Calvellido Gil

Tutora: Dra. Isabel Carralero Díaz

En Salamanca a 9 de junio de 2025
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA,
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS

ESPECIALIDAD: DIBUJO

TRABAJO FIN DE MÁSTER



***Proyecto de innovación curricular y pedagógica:
Incorporación de nuevos referentes del Lejano y Próximo
Oriente en el aula de Dibujo Artístico II***

***Curricular and pedagogical innovation project: Integrating
new references from the Far and Near East into Artistic
Drawing II***

Autora: Andrea Calvellido Gil

Tutora: Isabel Carralero Díaz



En Salamanca a 9 de junio de 2025
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Resumen

El presente proyecto de innovación curricular y pedagógica se centra en la incorporación de referentes artísticos del Próximo y Lejano Oriente en la asignatura de Dibujo Artístico II del Bachillerato de Artes. Su objetivo principal es fomentar la alfabetización visual de las producciones artísticas orientales, de modo que el alumnado sea capaz de analizar críticamente los mensajes latentes sobre Oriente presentes en el imaginario occidental, al mismo tiempo que adquiere una comprensión más profunda del arte de culturas no occidentales.

Este trabajo surge como respuesta a la escasez de representación de referentes artísticos no occidentales en el currículo educativo, situación que contribuye a la reproducción de estereotipos y a una visión sesgada de la historia del arte. Ante esta situación, se plantea la necesidad de revisar y ampliar los contenidos escolares para incorporar una mirada más plural, inclusiva e intercultural.

Para abordar esta carencia, se ha realizado una recopilación de información sobre artistas procedentes del Lejano y Próximo Oriente que complementen y amplíen los contenidos establecidos por el Boletín Oficial de la Comunidad de Castilla y León (BOCYL). Para ello, esta investigación se ha apoyado en fuentes bibliográficas especializadas en el tema, así como en herramientas complementarias como encuestas y visitas a exposiciones de arte oriental. Asimismo, se han diseñado cinco actividades que articulan los referentes propuestos con el desarrollo de una identidad individual y colectiva, abordada desde un enfoque crítico y decolonial.

A través de esta propuesta de innovación, se pretende ofrecer una nueva perspectiva pedagógica basada en los principios de la pedagogía decolonial, la diversidad cultural, la reflexión crítica y la deconstrucción de la mirada colonial en la enseñanza artística. El proyecto aspira a visibilizar otras formas de producción visual y a cuestionar las narrativas hegemónicas que históricamente han limitado la comprensión del arte a una visión eurocéntrica.

Palabras clave

Alfabetización visual, orientalismo, Próximo Oriente, Lejano Oriente, innovación docente, pedagogía decolonial.

Abstract

This curricular and pedagogical innovation project focuses on integrating artistic references from the Near and Far East into the Artistic Drawing II course in the Arts Baccalaureate programme. Its main objective is to promote visual literacy in Eastern artistic productions, so that students are able to critically analyse the latent messages about the East present in the Western imagination, while acquiring a deeper understanding of the art of non-Western cultures.

This work arises in response to the lack of representation of non-Western artistic references in the educational curriculum, a situation that contributes to the perpetuation of stereotypes and a biased view of art history. Given this situation, there is a need to review and expand school content to embrace a more pluralistic, inclusive and intercultural perspective.

To address this gap, information has been compiled on artists from the Far and Middle East to complement and expand the content established by The Official Gazette of the Autonomous Region of Castilla y León (BOCYL). To this end, this research has drawn on specialist bibliographic sources on the subject, as well as complementary tools such as surveys and visits to exhibitions of Oriental art. Likewise, five activities have been designed that articulate the proposed references with the development of an individual and collective identity, approached from a critical and decolonial perspective.

Through this innovative proposal, the aim is to offer a new pedagogical perspective based on the principles of decolonial pedagogy, cultural diversity, critical reflection and the deconstruction of the colonial gaze in art education. The project aims to highlight other forms of visual production and to question the hegemonic narratives that have historically limited the understanding of art to a Eurocentric view.

Keywords

Visual literacy, Orientalism, Near East, Far East, teaching innovation, decolonial pedagogy.

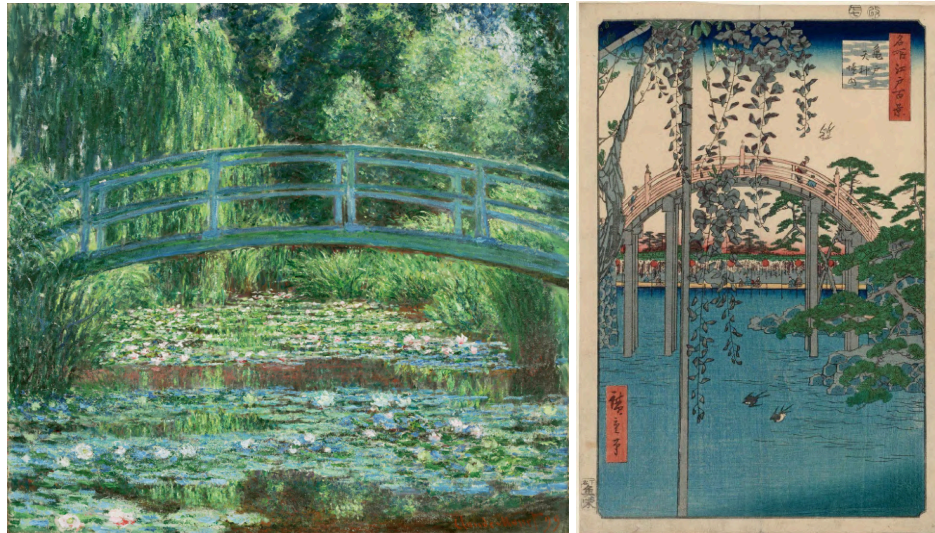
ÍNDICE

1. Introducción.....	1
2. Justificación.....	3
3. Objetivos.....	6
4. Marco teórico.....	7
4.1. Contexto actual y pertinencia de la materia.....	7
4.2. Revisión de la presencia de Oriente en el currículo de segundo de bachillerato.....	8
4.2.1. El currículo como texto sociocultural y político-epistémico.....	8
4.2.2. El currículo actual como punto de partida.....	9
4.3. Referentes orientales en el arte europeo y formación del imaginario occidental.....	12
4.3.1. ¿Qué es el orientalismo?.....	12
4.3.2. La construcción occidental del Próximo Oriente.....	15
4.3.3. Análisis de las influencias del Lejano Oriente en algunos movimientos de vanguardia.....	18
4.4. Metanarrativas y el método Melir.....	21
4.5. Hacia una pedagogía decolonial y una interculturalidad crítica.....	22
5. Metodología.....	26
6. Propuesta de intervención: Innovación Docente.....	28
6.1. Contextualización.....	28
6.2. Marco legal.....	28
6.3. Metodología de la propuesta.....	30
6.4. Temporalización.....	31
6.5. Propuesta.....	32
6.5.1. Referentes artísticos del Lejano Oriente.....	33
6.5.2. Referentes artísticos del Próximo Oriente.....	43
6.5.3. Propuesta de actividades.....	54
7. Discusión y resultados.....	59
8. Conclusiones y líneas futuras.....	61
Referencias bibliográficas.....	63
Anexos.....	69
Anexo A: Encuesta y resultados.....	69
Anexo B: Método Melir.....	79
Anexo C: Catálogo de referentes artísticos.....	80

1. Introducción

Figura 1

Comparación de obras: (A) *El puente japonés* de Claude Monet y (B) *En recinto del santuario Kameido Tenjin* de Utagawa Hiroshige.



Nota.

(A) Tomado de *El puente japonés* [Pintura], por Monet, 1899, HA! (<https://historia-arte.com/obras/el-puente-japones-y-el-estanque-de-nenufares-giverny>). CC BY 4.0

(B) Tomado de *En el recinto del santuario Kameido Tenjin* [Grabado], por Hiroshige, 1856, Ukiyo-e Search (<https://www.meisterdrucke.es/impresion-art%C3%ADstica/Ando-Hiroshige/1189319/En-el-recinto-del-santuario-Kameido-Tenjin.-1856.html>).

Todos podemos nombrar a varios artistas que marcaron la historia del arte occidental, pasando desde Da Vinci hasta Picasso. Sin embargo, si se solicitara mencionar al menos dos grandes maestros del arte oriental, ¿seríamos capaces de hacerlo sin apoyarnos en internet?

La imagen de la izquierda en la Figura 1 es fácilmente reconocible: pertenece a la célebre serie de *Nenúfares* de Claude Monet. Aquellos con conocimientos básicos en historia del arte sabrán, además, que esta obra se inspira en el jardín japonés diseñado por el autor en su residencia de Giverny, reflejo de su profunda admiración por la cultura y estética japonesas. En contraste, la imagen de la derecha, a pesar de sus numerosas similitudes con la obra de Monet, suele resultar menos reconocible para la mayoría. Este grabado pertenece a Utagawa Hiroshige, una de las figuras más representativas del dibujo, la pintura y el grabado japonés. Es reconocido por sus estampas al estilo *ukiyo-e*¹ que inspiró a múltiples artistas occidentales como Monet y Van Gogh, pero, aun así, su legado sigue siendo para muchos un territorio inexplorado.

¹ El *ukiyo-e* (imágenes del mundo flotante) es un tipo de grabado realizado en xilografía característico de la cultura japonesa.

La inspiración e incluso la apropiación de obras más antiguas para generar nuevas morfologías han sido prácticas habituales en el arte. Desde el Renacimiento, donde la enseñanza pictórica se basaba en la imitación, hasta nuestros días, la relectura de referentes pasados ha sido una constante. A pesar de ello, las obras originales no suelen implementarse en el currículo y, en el caso de hacerlo, se realiza superficialmente, quedando la pretendida interculturalidad sesgada por la mirada Occidental. La falta de referentes artísticos interculturales, sumada a la escasa profundización en ellos, perpetúa un enfoque eurocentrista difícil de dismantelar. Esta problemática se entrelaza con otra carencia contemporánea: la ausencia de una alfabetización visual en los institutos. Ambas cuestiones contribuyen a la perpetuación de estereotipos y visiones sesgadas de las culturas orientales.

En este contexto, el presente Trabajo de Fin de Máster se propone reflexionar sobre la necesidad de incorporar nuevos contenidos curriculares que complementen a los ya existentes. Esta incorporación busca dar respuesta a dos desafíos interconectados: la alfabetización visual como herramienta para descifrar y cuestionar los mensajes latentes en las imágenes que nos rodean, y la inclusión de referentes artísticos no occidentales en el currículo, particularmente en la asignatura de Dibujo Artístico II. La ausencia de conocimientos sobre el lenguaje visual oriental, unida al imaginario construido por Occidente sobre Oriente, exige una aproximación crítica e integradora de ambos enfoques.

A lo largo del escrito se contextualizará la importancia de incorporar tanto la alfabetización visual como nuevos referentes orientales en la enseñanza. Para ello, se partirá de una base teórica sustentada en estudios de diversos historiadores y pedagogos que abordan temas como el orientalismo, el japonismo, la subalternidad y los enfoques pedagógicos decoloniales, con el fin de problematizar el currículo actual y analizar las obras representativas del orientalismo estudiadas por el alumnado de segundo de bachillerato. La propuesta incluirá, asimismo, una tabla comparativa y un catálogo artístico con los contenidos actuales de Dibujo Artístico II según el BOCYL (2022) y los aportes de artistas del Próximo y Lejano Oriente que trabajan contenidos afines. Se complementará esta información con la propuesta de diversas actividades didácticas para el aula, que integran tanto los referentes orientales como sus técnicas características.

Aunque este proyecto no se ha llevado a la práctica, sí se implementaron conscientemente referentes artísticos en las lecciones impartidas durante el practicum de intervención del Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria (MUPES), que permitieron sentar las bases de este proyecto y conocer qué tipo de artistas podrían funcionar mejor en un aula. Esta incorporación se basó en un estudio previo realizado para Innovación Docente, asignatura perteneciente a dicho máster, donde se comenzó a reflexionar sobre el orientalismo y se propusieron quince referentes artísticos del Lejano Oriente para la asignatura de Dibujo Artístico I.

Con todo ello, mediante esta investigación y el desarrollo de material didáctico, se pretende favorecer la alfabetización visual del estudiantado, promoviendo una formación visual más enriquecedora y el desarrollo de una mirada crítica frente a las representaciones visuales de distintas culturas.

2. Justificación

A pesar de vivir en una sociedad dominada por las imágenes, la educación en torno al lenguaje visual sigue siendo escasa. Esta carencia se debe, entre diversos factores, a la percepción común de que las imágenes tienen como única función la de crear placer y no la de generar conocimiento. No obstante, como señala Acaso (2009), las imágenes no son superficies inocentes ni sistemas neutros; por el contrario, son vehículos de comunicación a través de los cuales se transmite conocimiento mediante el lenguaje visual.

Las imágenes no reflejan la realidad de manera objetiva, sino que participan activamente en su construcción. Por medio del empleo de diferentes códigos visuales (colores, formas, composición perspectiva) las imágenes son capaces de transmitir emociones que influyen en la manera en que percibimos la realidad. Esta dimensión comunicativa es analizada por la Teoría de la Comunicación en la rama del conocimiento denominada semiótica, disciplina que estudia el signo, que es la unidad de representación, y el significado, el valor cultural otorgado al signo por convención social. Por consiguiente, el significado remite a lo subjetivo y lo inconsciente, siendo la base del discurso connotativo de la imagen.

Desde esta perspectiva, Acaso (2016) distingue dos tipos de mensajes en una imagen: el mensaje manifiesto, que corresponde a la información explícita que el espectador cree estar recibiendo, y el mensaje latente, vinculado a la información implícita que el espectador interioriza sin ser consciente. Es este último el que transmite ideologías, valores y significados culturales específicos, por lo que aprender a comprender y leer las imágenes es esencial en la actualidad, especialmente en el contexto de la Educación Artística. Este proceso de aprendizaje que nos permite descifrar y cuestionar los discursos visuales que nos rodean se conoce como alfabetización visual y constituye uno de los ejes principales de la presente propuesta de innovación docente.

La necesidad de abordar esta problemática desde una perspectiva decolonial² y crítica, que visibilice las relaciones de poder que atraviesan la construcción del conocimiento, emergió al revisar un trabajo propio realizado en el marco de una actividad interdisciplinar entre las asignaturas de Dibujo Artístico II y Fundamentos del Arte II (actualmente Fundamentos Artísticos) en segundo de bachillerato. En dicha actividad, el alumnado debía elaborar un cuaderno con las obras más significativas de los períodos estilísticos abordados durante la asignatura, seleccionando una obra por cada autor y realizando una breve descripción. Al examinar estos dibujos, se observó que el Romanticismo fue representado a través de dos obras orientalistas: *La gran odalisca* (1814) de Ingres y *La muerte de Sardanápalo* (1844) de Delacroix (Figura 2). La elección de estas obras respondió exclusivamente a criterios estéticos, pero, como se ha mencionado, las imágenes no son objetos embellecedores, sino que son generadores de conocimiento y detrás de estas inocentes representaciones reproducidas de forma acrítica subyacen discursos connotativos de dominación occidental.

² Catherine Walsh (2013) comienza a suprimir la «s» en la palabra decolonial para reivindicar que lo decolonial no es simplemente desarmar o revertir lo colonial, sino que es un camino de lucha continua en la cual se puede «identificar, visibilizar y alentar ‘lugares’ de exterioridad y construcciones alter-nativas» (p. 25). De este modo, lo decolonial cuestiona las estructuras epistémicas heredadas de la modernidad eurocentrada y propone una apertura hacia saberes que han sido históricamente deslegitimados.

Figura 2

Dos páginas pertenecientes al cuaderno de Fundamentos del Arte II.



Nota. Tomado de *Cuaderno de segundo de bachillerato* [Dibujo], por Calvellido, 2019, Elaboración propia.

Además, se puso en práctica la inclusión de referentes no occidentales en el aula en los Ciclos Formativos de Fundación Artística y Técnicas Escultóricas durante el practicum de intervención del MUPES. El artista que seleccionamos generaba obras cargadas de mensajes de protesta y crítica que narraban la historia de su país. Debido a esto, fue el que más captó la atención del alumnado, pues le permitió conocer más sobre otras culturas y fomentar en ellos mismo un pensamiento reflexivo y crítico.

Tanto nuestra propia experiencia como la investigación llevada a cabo sobre el tema, permitieron aventurar que la alfabetización visual en el ámbito educativo es de vital importancia. Enseñar al estudiantado a producir y analizar contenidos visuales desde una perspectiva crítica y reflexiva contribuye a formar creadores activos dentro de la cultura visual. Además, les proporciona herramientas para identificar los mensajes latentes, comprender cómo se construyen los significados visuales y reconocer las intenciones ideológicas que esconden.

En este contexto, surgió la necesidad de cuestionarnos qué sucede con aquellas imágenes que no pertenecen a la cultura occidental. Si la enseñanza del lenguaje visual en el aula es exigua, el conocimiento del arte no occidental resulta aún más limitado debido a la ausencia de referentes teóricos y plásticos en los materiales curriculares. Esta constatación nos llevó a desarrollar una propuesta de innovación curricular y pedagógica que ampliara los referentes artísticos con el fin de alfabetizar visualmente en contextos culturales no occidentales. Para delimitar el contenido, se optó por centrar la propuesta en la inclusión de referentes del Próximo y Lejano Oriente en la asignatura de Dibujo Artístico II del bachillerato de artes. Los países que conforman el Próximo y el Lejano Oriente varían dependiendo de las fuentes consultadas, pero de manera general se suele englobar los países pertenecientes a la Península Arábiga, Turquía, Egipto, Siria, Líbano, Israel, Palestina, Irak e Irán para el Próximo Oriente, y Corea del Norte y del Sur, China y Japón, principalmente, para el Lejano Oriente.

Con ello, a lo largo del trabajo, cuando se haga referencia a lo «otro», lo «subalterno» o lo «no occidental», se aludirá específicamente a las culturas del Próximo y Lejano Oriente. Dada la relevancia de estos conceptos en la propuesta, se considera pertinente explicarlos brevemente:

-Otro: Desde una perspectiva sociológica, el otro es una construcción social que representa a quien es percibido como diferente respecto al «yo» o al «nosotros». Este concepto se usa para hablar de procesos de identidad, de exclusión y diferenciación social (Said, 2008).

-Subalterno: Hace referencia a quienes no pertenecen a la élite. Tiene connotaciones políticas e intelectuales y su opuesto implícito es «dominante» o «élite», los grupos de poder (Spivak, 2009, p. 19).

-No occidental: Es una construcción sociohistórica y cultural que designa aquellas identidades colectivas, sistemas de conocimiento o estructuras sociales que se sitúan fuera del canon histórico, cultural y político del Occidente moderno y que, por ende, han sido históricamente subalternizadas, exotizadas y marginalizadas por los discursos hegemónicos (Said, 2008).

Respecto a la implementación curricular, se consideró que el segundo curso del Bachillerato de Artes era el momento más adecuado para introducir estos nuevos referentes artísticos y enfoques críticos. En la asignatura de Fundamentos Artísticos se aborda explícitamente la visión de Occidente sobre Oriente en los siglos XIX y XX, por lo que implementar en este curso esta propuesta se vio acertado. Asimismo, se ha tomado como punto de partida una competencia específica recogida en el Boletín Oficial de Castilla y León, que establece la necesidad de «analizar producciones artísticas de forma crítica y personal, incorporando la perspectiva de género y valorando los beneficios de la interculturalidad, mostrando una actitud abierta, tolerante y respetuosa» (BOCYL, 2022). Esta competencia sirve de base para justificar y desarrollar la innovación curricular y pedagógica del presente Trabajo de Fin de Máster.

Por todas las razones manifestadas, decidimos que el Trabajo de Fin de Máster tratase sobre la inclusión de nuevos referentes desde una perspectiva crítica, decolonial e histórica, y no se ajustase meramente a la expansión del currículo actual.

3. Objetivos

El objetivo general del Trabajo de Fin de Máster es el siguiente:

- Desarrollar habilidades de alfabetización visual en torno al arte del Próximo y Lejano Oriente en el alumnado de Dibujo Artístico II, con el fin de comprender y analizar críticamente las representaciones culturales de estas regiones.

A su vez, se establecen objetivos específicos que permiten alcanzar el objetivo general:

- Fomentar la actitud crítica ante las narrativas visuales relacionadas con la cultura oriental presentes en el imaginario occidental.
- Investigar referentes artísticos orientales que trabajen el dibujo durante los siglos XIX, XX y XXI.
- Incorporar referentes artísticos y técnicas del arte del Próximo y Lejano Oriente al currículo de Dibujo Artístico II vinculándolo al ODS 10, Reducción de las desigualdades, para favorecer la visibilización y reconocimiento cultural.
- Experimentar con nuevos grafismos y sensibilidades que permitan al alumnado explorar códigos visuales y desarrollar un lenguaje artístico propio desde una perspectiva intercultural.
- Diseñar actividades basadas en una pedagogía crítica decolonial que reivindique la visibilización de las culturas subalternas para generar relaciones de equidad y horizontalidad dentro del aula.
- Reflexionar sobre la identidad individual y colectiva con el fin de acercarse a las otras culturas desde el respeto y la escucha.

4. Marco teórico

4.1. Contexto actual y pertinencia de la materia.

Si tuviésemos que describir el contexto actual en el que se fragua este Trabajo de Fin de Máster³ con un prefijo, sería con «hiper-»: hiperrealidad, hiperestetización, hiperconsumo, hipercomunicación... El desarrollo del mundo digital ha propiciado un exceso de comunicación y de consumo que se ha extrapolado al conocimiento y a las aulas. Hoy en día, la facilidad para acceder a la información no garantiza mantenerse informado, pues esta ya no es informativa, sino deformadora y meramente acumulativa. Ha dejado de importar la calidad del conocimiento, primando en cambio la cantidad de información o bienes que poseemos, aunque estos sean en realidad un continente vacío. Por ello, a pesar de que adquiramos conocimientos y recibamos estímulos, en la mayoría de los casos permanecemos indiferentes con el transcurso del tiempo, ya que el proceso de entendimiento requiere maduración, una condición que el ritmo exacerbado de consumo actual no permite. Poco a poco, esto ha llevado a un aprendizaje basado en correlaciones, sin indagar en las relaciones causales —los porqués—, impidiendo de este modo adquirir un conocimiento integral y contextualizado. Inconscientemente, se ha adoptado una pedagogía en la que prima la ley del mínimo esfuerzo intelectual y la máxima gratificación sensitiva, premiando la productividad y la utilidad en el sistema económico.

El mundo digital y la globalización han aportado ciertos beneficios y facilidades, mas esta interconexión digital total no implica que el encuentro con otros resulte más sencillo, sino que favorece la conexión con personas y experiencias iguales a las ya conocidas, reduciendo progresivamente nuestro horizonte de experiencias y volviéndolo más limitado y homogéneo (Han, 2017). Un claro ejemplo de ello es el funcionamiento de los algoritmos y los «me gusta» en las redes sociales, espacios virtuales que han pasado a ser el segundo hogar de muchos adolescentes. Plataformas como Instagram, X o TikTok funcionan a través de algoritmos que determinan qué contenidos mostrar en función del comportamiento previo del usuario y sus «me gusta», reforzando así sus preferencias y mostrando únicamente aquello que probablemente le agrada. De este modo, percibir al otro como misterio, como seducción o como eros ha desaparecido, pues esto implica una negatividad del otro que ha sido sustituida por la positividad de lo igual.

Mientras que lo otro conlleva negatividad y distanciamiento, lo igual lleva implícito un acomodamiento y una positividad. Cuando lo distinto es expulsado de nuestras realidades y solo somos capaces de percibir lo igual, camuflado bajo el positivismo de la modernidad y la innovación, la distancia se destruye, haciendo que la cercanía y la lejanía se entretejan. En un mundo donde se elimina la lejanía, la cercanía es destruida también, dando lugar a una falta de distancia. La negatividad de lo distinto da forma a una mismidad⁴; sin ella, se produce una proliferación de lo igual que conforma un vacío adiposo de planitud uniforme (Han, 2017).

³ A partir de este momento se hará referencia, en algunas ocasiones, al Trabajo de Fin de Máster como TFM.

⁴ Byung-Chul Han (2017) en su libro *La expulsión de lo distinto* realiza especial hincapié en la diferenciación entre lo «mismo» y lo «igual». Dicha distinción radica en la existencia del otro: lo «mismo» enfatiza la identidad de al menos dos cosas, mientras que lo «igual» es uno por ser uniforme.

Como mencionamos anteriormente, la adquisición de conocimientos requiere maduración y, por ende, tomar distancia. Cuando estos dos elementos no están presentes, la información transmitida por las imágenes es consumida sin filtros, impidiendo su procesamiento y permitiendo la internalización progresiva de sus mensajes latentes. Si entendemos el conocimiento como generador de un estado de conciencia y como redención, le es inherente una negatividad que permita al alumnado generar una nueva relación con la realidad. En otras palabras, lo que constituye la experiencia en un sentido enfático es la negatividad de lo distinto y de la transformación (Han, 2017).

La cultura se configura de forma triádica entre la escuela, el hogar y los medios de comunicación. Si el otro es expulsado por la positividad de lo igual fomentada por las redes sociales y los medios de comunicación, tanto el hogar como los medios quedan subordinados al mensaje hegemónico promovido por la élite occidental, lo cual nos lleva a cuestionarnos: ¿Qué significa la presencia del otro en un mundo inundado de imágenes que se mueven entre excesos de tiempo, espacio, acontecimientos absurdos y experiencias límite? ¿Qué lugar ocupan los subalternos en una realidad protagonizada por la precariedad de afectos, discursos y relaciones, donde el otro es excluido a través de las políticas del miedo inculcadas implícitamente en las imágenes que consumimos? Siendo la escuela el único espacio aún disponible y accesible para nosotros como futuros docentes, cabe preguntarnos, ahora más que nunca, si el instituto es un lugar sujeto a las lógicas de dominación colonial, exclusión, marginalidad y olvido, y de qué manera los otros son representados en el currículo escolar contemplado por la legislación educativa actual.

4.2. Revisión de la presencia de Oriente en el currículo de segundo de bachillerato.

4.2.1. El currículo como texto sociocultural y político-epistémico.

El célebre sociólogo francés Pierre Bourdieu (1996) reflexionó sobre la manera en la que la sociedad se organiza en microcosmos permeados por relaciones de poder y dominación, lo que le permitió diferenciar diversos campos que conforman la esfera social. Su teoría de los campos describe un sistema de relaciones objetivas entre posiciones sociales, donde cada posición está determinada por la distribución específica de diversos tipos de capital (económico, cultural, social, simbólico). En este sentido, un campo puede entenderse como un espacio social estructurado en el que se manifiesta una relación de fuerzas entre los agentes e instituciones que participan en la lucha y en la distribución del capital.

Dado que el tema que estamos abordando en el presente TFM está vinculado con la presencia de los otros en el currículo escolar de segundo de bachillerato, nuestro objeto de estudio se centrará en el campo que Bourdieu (1996) designa como «campo cultural». Este campo, también denominado mercado de bienes simbólicos, tiene a la escuela como principal instancia de legitimación del conocimiento. Sin embargo, este espacio no es una *tabula rasa* intemporal, sino que está plenamente imbuido en las relaciones de poder y en los conflictos que atraviesan la realidad social, funcionando como un reflejo de la sociedad misma.

Aunque cada docente, en su práctica pedagógica, imparte los contenidos de manera particular, existe un documento legislativo que actúa como referente principal para la

estructuración y selección de los conocimientos que se transmiten: el currículo académico. Este forma parte del campo cultural, por lo que está sujeto a los enfrentamientos políticos mencionados anteriormente.

En el marco de esta investigación, trataremos el currículo como un texto sociocultural y político-epistémico, sujeto a intereses y cosmovisiones que no siempre están consensuados. Desde este punto de vista, el currículo puede definirse como: «[...] un proceso compuesto de conflicto y lucha entre diferentes tradiciones y diferentes concepciones sociales. [Un campo] en el que diferentes grupos luchan por imponer sus puntos de vista sobre qué conocimientos merecen ser transmitidos a las generaciones futuras» (Goodson, 2012, p. 8-9).

Como se ha señalado, el currículo no es un instrumento inocente ni neutral de transmisión desinteresada del conocimiento social. Por el contrario, comunica visiones interesadas del mundo vinculadas a formas específicas de organización social y educativa (Moreira y Silva, 2008). En consecuencia, el conocimiento legitimado dentro del currículo es asimétrico y jerárquico, ya que responde a la búsqueda de legitimidad científica de los grupos políticos, los cuales tratan de mantener en el tiempo dichos saberes con el fin de perpetuar el microcosmos social que les permite conservar el poder (Lima, 2018). Las transformaciones curriculares vivenciadas en España desde 1980 reflejan esta realidad: el currículo constituye un espacio de tensión y conflicto entre proyectos socioeducativos antagónicos, definidos en función de los conocimientos que permitan sostener los intereses políticos imperantes.

Por todo lo anterior, se analizará el currículo escolar actual, establecido en la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), desde la perspectiva de la pedagogía crítica y el debate curricular decolonial. Ambos enfoques comparten una concepción de la práctica educativa que cuestiona las relaciones de poder y la manera en la que el conocimiento ha contribuido a posicionar al sujeto imperial occidental en su actual posición de privilegio.

4.2.2. El currículo actual como punto de partida.

Nuestra propuesta está dirigida a la disciplina artística de dibujo, motivo por el cual iniciamos este apartado con un análisis del currículo propuesto por la LOMLOE para la asignatura de Dibujo Artístico II en bachillerato. Para ello, tomamos como referencia el Decreto 40/2022 por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.

En las primeras secciones del documento curricular se expone el objetivo general de la asignatura y su contribución a la consecución de los logros de los objetivos de etapa. En este apartado se subraya el valor del dibujo como herramienta transformadora de la mirada, así como su capacidad para desarrollar la visión analítica y crítica de la realidad. Este enfoque se encuentra alineado con el paradigma del aprendizaje competencial, en el que el docente debe promover un aprendizaje integrador, experimental y contextualizado, alejado de cualquier sesgo discriminatorio. Para alcanzar esto, el currículo destaca diversas competencias clave, entre las que se encuentran la competencia plurilingüe, la competencia ciudadana y la competencia en conciencia y expresión culturales, entre otras. Se han seleccionado estas competencias por su estrecha vinculación con la interculturalidad, ya que

en ellas se enfatiza la importancia del análisis crítico de las imágenes, el respeto a la diversidad y el estudio de distintas dimensiones culturales (BOCYL, 2022).

Al profundizar en los contenidos de esta asignatura, observamos que el currículo otorga un peso significativo a los aspectos técnicos del dibujo. Sin embargo, el apartado «A. Concepto e historia del dibujo» introduce referentes artísticos de los siglos XIX, XX y XXI. A pesar del enfoque eminentemente práctico de esta materia, se reconoce el papel fundamental del componente teórico como parte esencial del proceso creativo. Así se recoge expresamente en el currículo:

El dibujo posee una primera parte de actividad intelectual de análisis y conocimiento.

Y una segunda práctica, donde la idea toma forma a través de su representación gráfica. Ambas partes son imprescindibles: el resultado final no se entiende sin la consideración de los pasos previos. (BOCYL, 2022, p. 49723)

Partiendo de esta premisa y considerando el carácter interdisciplinar de la materia, el siguiente paso de nuestro análisis se centra en desglosar el currículo de la asignatura encargada de dotar al alumnado de conocimientos teóricos sobre la práctica artística y su historia: Fundamentos Artísticos. Esta disciplina nos proporciona un marco más amplio para comprender la concepción que tendrá el alumnado sobre los referentes artísticos, constituyendo de este modo la base a partir de la cual analizaremos las necesidades y carencias que abordaremos posteriormente en nuestra propuesta.

En consonancia con las competencias clave y específicas vinculadas a la pluralidad cultural, el texto curricular señala que se «abordará la producción artística desde perspectivas variadas, como la perspectiva de género o la intercultural, favoreciendo así el desarrollo de una actitud respetuosa hacia la diversidad» (BOCYL, 2022, p. 29864). De manera similar a lo observado en Dibujo Artístico II, tanto las competencias claves como las específicas insisten en la relevancia de la diversidad cultural. Destacamos, en particular, la competencia ciudadana y la competencia específica 3.3, que subrayan la importancia de comprender la obra de arte como un testimonio cultural de la sociedad que la genera (BOCYL, 2022). Este aspecto será central en nuestro análisis, ya que permite rastrear qué testimonios culturales están presentes y cuáles están ausentes en los contenidos curriculares.

En el currículo de esta asignatura se observan únicamente movimientos artísticos occidentales, de los cuales abordaremos los pertenecientes a los siglos XIX, XX y XXI, puesto que Dibujo Artístico II acota su marco temporal a esos años. Entre estos contenidos, se hace referencia al Realismo, donde se estudia el academicismo, y a las vanguardias artísticas, todos incluidos en el apartado «B. Visión, realidad y representación»; y el Romanticismo, en «D. Arte y expresión» (BOCYL, 2022). Ambos períodos artísticos destacan especialmente por las influencias orientales, por lo que serán nuestro objeto de estudio en los siguientes apartados.

Para conocer los referentes artísticos estudiados en dichos períodos, acudimos a la matriz de especificación de la PAU 2025 de Fundamentos Artísticos. Aunque este documento no recoge la totalidad de los contenidos impartidos, sí permite vislumbrar de manera más acertada los referentes más representativos empleados durante las clases. En este sentido, de los noventa y nueve artistas que se presentan en el documento, tan solo dos de ellos no pertenecen a Occidente (2 %). Como se puede observar, la presencia de artistas occidentales es escasa, siendo Katsushika Hokusai y Zaha Hadid los únicos especificados, contrastando la abundancia de competencias vinculadas a la interculturalidad. Todo esto puede visualizarse de manera más clara y concreta en la Tabla 1.

Tabla 1

Análisis de competencias interculturales en Dibujo Artístico II y Fundamentos Artísticos en relación con contenidos no occidentales.

Dibujo Artístico II	Fundamentos Artísticos
<p>Competencias clave:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia plurilingüe. - Competencia ciudadana. - Competencia en conciencia y expresión culturales. 	<p>Competencias clave:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia plurilingüe.
<p>Competencias específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia específica 1.1 y 1.3. - Competencia específica 2.3. 	<p>Competencias específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia específica 1.1 y 1.2. - Competencia específica 2.2.
<p>Referentes no occidentales explicitados en los documentos educativos (2 de 99)</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Katsushika Hokusai. - Zaha Hadid. 	

Nota. La tabla muestra todas las competencias relacionadas con la diversidad cultural y su falta de correlación con los contenidos y referentes que se deben estudiar en las materias presentes. Para la elaboración de esta tabla se ha tenido en cuenta el BOCYL (2022) y la *Matriz de especificaciones Fundamentos Artísticos (2025)*.

Si relacionamos esta situación con lo previamente expuesto sobre la proliferación de lo igual y su inherente positivismo, observamos que la expulsión de lo distinto descrita por Byung-Chul Han también se reproduce en el ámbito académico. La supuesta apertura cultural

se diluye en una enseñanza centrada casi exclusivamente en la historia del arte europeo, donde lo «nuestro» se presenta bajo la apariencia de una otredad ficticia. Si bien entendemos que los contenidos se deben ajustar a un tiempo limitado y a un contexto de enseñanzas del bachillerato, donde la educación no es profesionalizante, es comprensible que se priorice el estudio de la historia más próxima. No obstante, ello no justifica la ausencia de un enfoque crítico e intercultural en la formación del alumnado y más, si precisamente es en estas etapas donde se debería garantizar una base educativa lo menos jerarquizada, diversa y que visibilice las múltiples influencias que han configurado la historia del arte.

Documentos tales como el currículo pueden ser leídos «tanto en relación a lo que dicen como en relación a lo que silencian» (Chakrabarty, 1989, p. 179). La ausencia casi total de referencias al Próximo y Lejano Oriente en los contenidos curriculares de períodos artísticos como el Academicismo, el Romanticismo o las vanguardias, donde una gran parte de los artistas mantenían un estrecho contacto con el arte oriental, no solo evidencia una omisión, sino que contribuye a la subordinación sistemática de estos saberes, que quedan relegados a una posición subalterna por no ser legitimados por la ley educativa.

Aunque la cultura oriental no se encuentra representada de manera explícita en el currículo, su influencia fue determinante en numerosos artistas occidentales de los siglos XIX y XX, los cuales sí son estudiados en Dibujo Artístico II y Fundamentos Artísticos. Esta paradoja pone en manifiesto cómo la voz occidental es la que habla en nombre del otro, perpetuando de esta manera una historia del arte en la que lo oriental es interpretado, apropiado o silenciado por las narrativas dominantes de Occidente. En consecuencia, el siguiente paso de esta investigación consistirá en desgranar el orientalismo, permitiéndonos realizar un análisis contextualizado y semiótico de las representaciones artísticas occidentales que evidencian influencias del Próximo y Lejano Oriente. Este estudio tratará de poner en manifiesto los mensajes latentes albergados en dichas representaciones, así como cuestionar los discursos hegemónicos que han condicionado su recepción e interpretación dentro del ámbito educativo.

4.3. Referentes orientales en el arte europeo y formación del imaginario occidental.

4.3.1. ¿Qué es el orientalismo?

En 1978, Edward Said publicó su influyente libro *Orientalismo*, en el que analizaba y denunciaba por primera vez la forma en que los artistas e intelectuales occidentales habían representado a Oriente hasta el momento. Este ensayo permitió cuestionar la hegemonía epistemológica de Occidente y evidenciar cómo dicha supremacía articulaba relaciones de poder y dominación. A partir de su publicación, se impulsó el desarrollo de los estudios poscoloniales y subalternos y se fortaleció el interés por el estudio crítico de las culturas no occidentales. Todo esto, ofreció nuevas perspectivas para comprender y relacionarse con el otro desde marcos no eurocéntricos.

Said (2008) definió el orientalismo como la forma en que Occidente se ha aproximado a Oriente: «una disciplina a través de la cual Oriente fue —y es— abordado sistemáticamente como tema de estudio, de descubrimiento y de práctica» (p. 110). Este concepto tiene además

una doble significación, ya que también alude al conjunto de sueños, imágenes y vocabularios disponibles para cualquiera que trate de hablar de Oriente.

El espacio no es un lugar objetivo, sino una construcción que adquiere sentidos emocionales y racionales por una especie de proceso poético a través del cual las extensiones lejanas, vagas y anónimas se llenan de significados para nosotros (Bachelard, 2000). Aunque nuestros conocimientos sobre el tiempo y el espacio, la geografía y la historia, no son puramente imaginarios ni subjetivos, ciertos acontecimientos históricos permitieron que Europa rebasara los límites del conocimiento empírico sobre Oriente, elaborando su propio imaginario occidental (Said, 2008).

Este proceso comenzó formalmente en el Occidente cristiano de 1312, cuando el Concilio de Vienne estableció cátedras de árabe, griego, hebreo y siríaco en París, Oxford, Bolonia, Aviñón y Salamanca. Quienes comenzaron a estudiar estas lenguas y culturas fueron denominados orientalistas, aunque hasta mediados del siglo XVIII se les consideraban meros eruditos bíblicos, islamólogos, sinólogos o especialistas en lenguas semíticas. No fue sino hasta el siglo XIX cuando el orientalismo adquirió su forma moderna gracias a publicaciones que consolidaron su terminología y principales representantes, contribuyendo a dividir las realidades orientales en partes manejables (Said, 2008).

La mayoría de los orientalistas académicos centraban su interés por el período clásico, dejando de lado el estudio del Oriente moderno o contemporáneo. Esta relación con el pasado era principalmente textual: el orientalista viajaba con ideas preconcebidas, que eran abstractas e inmutables, sobre la civilización estudiada que pretendía confirmar y aplicar, otorgando de este modo más autoridad al libro que a la experiencia directa. De este modo, el texto se convirtió en fuente de autoridad práctica que superaba la propia realidad, generando no solo conocimientos exactos y positivos sobre Oriente, sino también saberes de segundo orden, ocultos en el cuento oriental, la mitología del misterioso Oriente y estereotipos sobre lo exótico⁵, lo misterioso o lo profundo. Este fenómeno despertó cierto interés general en los artistas hacia los países orientales, no obstante, las obras resultantes estaban inevitablemente teñidas por una construcción mitificada de Oriente. Estas representaciones fueron usadas políticamente durante los siglos XIX y XX para construir una visión sesgada, jerarquizada y dominante desde Occidente hacia Oriente (Said, 2008).

Europa creó fronteras imaginarias cargadas de simbolismo entre su territorio y los espacios ajenos, a los que llamó «territorio de los bárbaros», pues todo pueblo es académico al juzgar a los otros pueblos, pero en cambio todo pueblo es bárbaro cuando es juzgado (Baudelaire, 1868). Esta distinción artificial y arbitraria permitía establecer mentalmente un espacio familiar —«el nuestro»— y un espacio extraño —«el otro»—, donde las fronteras eran impuestas por el sujeto occidental sin el reconocimiento del otro con el fin de marcar su diferencia (Said, 2008).

Mientras los orientales vivían en su mundo, «nosotros» habitábamos el nuestro. Sin embargo, la libertad de relacionarse con el otro era privilegio exclusivo del occidental, cuya cultura, percibida como superior, tenía la capacidad de penetrar y dar forma al «misterio

⁵ Lo exótico es un dispositivo cultural de poder que define lo ajeno desde los valores, deseos y fantasías del propio observador occidental. Es una construcción arbitraria y unilateral, por lo que lo exótico es todo aquello que Europa —Francia en este caso— considera así (Murillo, 2005).

asiático». Estas diferencias culturales permitieron, primero, construir un muro de separación y, después, justificar la dominación de Oriente gracias a la supuesta superioridad epistemológica y organizativa de Occidente (Said, 2008).

El ser humano tiende a resistirse al asalto que le produce lo extraño, por lo que muchas culturas transforman lo desconocido en unidades de conocimiento comprensibles. En el caso occidental, Oriente se interpretó siempre en función de alguna referencia a Occidente, intentando convertirlo en algo distinto a lo que realmente era. Esta transformación respondía a los intereses occidentales y, en ocasiones, se justificaba como un acto benéfico para el bien del oriental. Este proceso sistemático de representación contó con instituciones que lo respaldaban: sociedades, publicaciones, lenguajes especializados y tradiciones, todos articulados conforme a las normas culturales y políticas de Occidente (Said, 2008).

Las tesis sobre el supuesto retraso oriental, su degeneración o desequilibrio frente a Occidente se fundamentaban no solo en ideologías imperialistas y coloniales, que generaron el binomio opresor-oprimido, sino también en teorías raciales binarias sustentadas en bases biológicas, como las propuestas en *Le Règne Animal* (1816) de Cuvier o *Essai sur l'inégalité des races humaines* (1853) de Gobineau. A estas ideas se sumó un darwinismo de segundo orden que pretendía validar «científicamente» la división jerárquica de las razas entre avanzadas, europea-aria, y atrasadas, oriental-africana (Said, 2008).

Este enfoque totalizador y esquematizador convirtió a Oriente en un objeto inerte y pasivo construido por la mirada occidental. Se lo representó como un espacio homogéneo, estático e invariable, susceptible de ser abarcado, analizado y comprendido desde una plantilla fija. No se consideraron las particularidades de países como Japón, China, India o Irán, sino que se redujo todo a una única idea de «el Oriente». Esta simplificación eliminó su diversidad histórica, cultural y política, negándole la voz propia y reduciéndolo a una tradición desvinculada de su realidad moderna. Oriente fue concebido como un sujeto pasivo incapaz de autodefinirse y de autogestionarse que debía ser temido o controlado mediante la investigación, la pacificación o la ocupación (Nieto, s.f.).

La proyección asimétrica de relaciones de poder, la amplitud del discurso orientalista y las características adscritas a Oriente evidencian una decidida división imaginaria y geográfica entre el Este y el Oeste. Esta división ha perdurado a lo largo de los siglos y ha permitido que Occidente se defina a sí mismo en contraposición a la imagen, idea, personalidad y experiencia que ha construido del otro. Tal es la fuerza de este imaginario occidental que permite incluso enseñarle a un oriental aquello que ignora: que él es un oriental (Said, 2008).

En resumen, el orientalismo es un estilo de pensamiento occidental basado en la distinción ontológica y epistemológica que se establece entre Oriente y Occidente. Es una institución colectiva que hace declaraciones sobre Oriente, adopta posturas respecto a él, lo describe, lo enseña, lo coloniza y, en última instancia, decide sobre él. Se trata de una conciencia geopolítica construida interesadamente por Occidente para afianzar su dominio sobre el otro, imposibilitando imaginar un Oriente no orientalizado, es decir, un Oriente libre de la mirada occidental.

Este concepto de orientalismo se encuentra reflejado en los últimos movimientos artísticos del siglo XIX y en los *ismos* que marcaron el siglo XX. El orientalismo centrado en

el Próximo Oriente, propio del Academicismo y Romanticismo, principalmente; evolucionaría hacia una estética inspirada en el Japón del siglo XIX, conocida como japonismo. Ambas influencias serán desgranadas en los próximos apartados.

Los estereotipos decimonónicos sobre lo oriental persistieron a lo largo del siglo XX mediante la estandarización cultural promovida por los medios audiovisuales como el cine o la televisión. Estos estereotipos aún resuenan en el siglo XXI, donde la globalización mediada por Internet se configura como otro nuevo canal, más veloz, para su pervivencia (Nieto, s.f.). Las representaciones actuales están, en gran medida, construidas sobre las del pasado. Por ello, es necesario analizar cómo se articularon los mensajes latentes de las obras artísticas de los siglos XIX y XX, los cuales son estudiados y asimilados por el alumnado de Fundamentos Artísticos, con el fin de adoptar una visión crítica y decolonial en el presente que permita incorporar nuevos referentes artísticos nativos y cuestionar críticamente las representaciones heredadas.

4.3.2 La construcción occidental del Próximo Oriente.

El Próximo y Lejano Oriente se inscriben dentro del concepto de orientalismo, como se ha mencionado anteriormente. No obstante, cada región ha generado dinámicas históricas particulares que han moldeado los estereotipos que configuran el imaginario occidental. En este apartado nos centraremos específicamente en la representación del Próximo Oriente a través de su historia y del análisis de tres artistas claves del orientalismo abordados en la asignatura de Fundamentos Artísticos: Delacroix, Gérôme e Ingres, pertenecientes al Romanticismo y al Academicismo.

Las primeras asociaciones culturales entre Oriente y Occidente se remontan a la tragedia griega *Los persas* de Esquilo, donde se escenifica la derrota persa frente a los griegos, consolidando una narrativa inaugural de superioridad europea sobre un Oriente vacío, derrotado y hostil (Said, 2008). Esta estructura de oposición simbólica persiste, y con la expansión del islam en el siglo VII, Oriente cada vez es percibido más como una amenaza. El islam no solo se afirmó como fuerza religiosa, sino también como potencia política y militar, expandiéndose desde Arabia hasta Persia, Siria, Egipto, Turquía, el norte de África y partes de Europa. Esta expansión generó temor en Occidente, alimentando un imaginario que describía al islam como bárbaro, demoníaco y devastador, una percepción que se consolidó durante las Cruzadas y las invasiones musulmanas, constituyéndose en un trauma cultural duradero.

Con el progresivo declive del poder islámico a partir del siglo XVII, la amenaza militar percibida por Europa disminuyó, pero persistió una necesidad simbólica de dominación. El orientalismo no tuvo como objetivo comprender Oriente, sino transformarlo en un objeto conocido y, por ende, menos intimidante para los lectores occidentales y para la cosmovisión tradicional europea. La cultura occidental buscó mediante el avance científico y el estudio sistemático neutralizar simbólicamente ese temor, apropiándose del discurso sobre Oriente y reinterpretándolo desde su propia lógica, ocupando su lugar y narrándolo desde su punto de vista (Said, 2008).

Este proceso dio lugar a un vasto archivo textual y visual con una estructura interna coherente, construido a partir de experiencias coloniales y literarias. Los harenes descritos por Byron, las sultanas y otras representaciones estereotipadas promovidas por la literatura romántica estimularon el gusto por lo exótico. A través del arte, lo lejano y extraño adquirió una familiaridad simulada, generando una nueva categoría intermedia que permitía reinterpretar lo desconocido como una variación de lo conocido. De este modo, la idea de Oriente oscilaba en la mente occidental entre el menosprecio por lo familiar y el estremecimiento de placer o temor por la novedad. Oriente se convierte entonces en una pseudoencarnación de Europa, Cristo u Occidente, al que supuestamente imita (Said, 2008).

Así, Oriente fue reducido a un espacio cerrado, un escenario teatral próximo geográficamente pero ficticio culturalmente, donde Europa desempeñaba el papel de público, director y actores. Se representó como un espectáculo de lo exótico y misterioso, una conjunción entre lo familiar y lo extraño (Said, 2008). Durante el siglo XIX, la pintura europea desempeñó un papel central en la divulgación de estas «fantasmagorías orientales», mediante representaciones sensuales, terroríficas, exageradas y teatrales, que fascinaban o atemorizaban (Ramonet, 1981). Los personajes que aparecían en las obras eran adulterados, envueltos en aires de misterio a través de los recursos pictóricos empleados que permitían al espectador occidental mantener una distancia segura, el cual no se identificaba con lo representado, pero podía disfrutarlo desde una posición de control y poder.

Esta mirada occidental, como señala Nochlin (1989) en su análisis de *El encantador de serpientes* (1879) de Gérôme —aunque aplicable de forma general a las producciones orientalistas—, construyó una serie de ausencias en las obras pictóricas. En su estudio, identifica cinco tipos de ausencia fundamentales: de historia, de escenas de trabajo e industria, de europeos, de rastro Occidental y de arte.

La ausencia de historia se manifiesta en la representación de escenas concebidas como espacios atemporales, congeladas en un pintoresquismo que niega los procesos históricos en curso. Asimismo, los personajes retratados suelen presentarse en supuesta ociosidad, ocultando la realidad del trabajo arduo que caracterizaba muchas de estas regiones. Esta visión sesgada se refuerza con la exclusión de figuras europeas y huellas coloniales. Aunque su presencia se hace implícita mediante la mirada que estructura la representación, esto queda oculto por la utilización del realismo pictórico que permite presentar las imágenes como fiel reflejo de la sociedad oriental, eliminando, aparentemente, ese rastro occidental (Nochlin, 1989).

Representar la realidad de la manera más «transparente» posible mediante el uso excesivo de detalles autenticadores, en ocasiones innecesarios, muestran esa ausencia de arte en las obras academicistas. Esta abundancia de detalles funcionaba como un «efecto de realidad», en el que los elementos no aportaban información narrativa directa pero generaban una ilusión de autenticidad, como signos que refuerzan la verosimilitud de la imagen (Barthes, 1987). Era una manera sutil de anunciar que nuestras representaciones eran las reales y se producían con el fin de dar credibilidad a la «realidad» oriental.

En contraposición al Academicismo, se sitúa Eugène Delacroix con la obra *La muerte de Sardanápalo* de 1827, que representa uno de los ejemplos más destacados del orientalismo romántico. Si bien en esta pintura las ausencias señaladas también pueden identificarse, la

categoría de ausencia de arte no resulta aplicable. Nochlin (1989) subraya en este caso la diferencia entre el orientalismo académico, con su pretensión de veracidad, y el romántico, concebido como un ejercicio de imaginación, donde se proyectaban impunemente deseos eróticos y sádicos del artista occidental.

La muerte de Sardanápalo, inspirada en la tragedia *Sardanapalus* (1821) de Byron, representa la toma del reino asirio y la respuesta de su monarca ante su inminente derrota y suicidio: la destrucción de todas sus posesiones, incluidas sus mujeres. Esta obra evidencia la construcción de una visión occidental que presenta a Oriente como bárbaro y peligroso, y revela, además, la libertad que poseían los hombres occidentales para apropiarse del cuerpo femenino. Con esto, no se pretende reducir el complejo cuadro de Delacroix a una mera proyección pictórica de las fantasías sádicas del artista bajo el disfraz del orientalismo, pero sí es relevante evidenciar el mensaje implícito que recibirán los estudiantes de Fundamentos Artísticos, ya que esta obra puede ser su principal contacto con la representación del mundo oriental.

Al comparar Delacroix con Gérôme, observamos que mientras que el primero fue criticado y rechazado por los salones oficiales por esta obra, el segundo gozó de amplia aceptación. Aunque ambos trataron temáticas similares, la diferencia reside en el estilo: Delacroix empleaba una pincelada efusiva, composiciones dinámicas y gestos sensuales, mientras que Gérôme recurría a un naturalismo pseudocientífico y frío, con pinceladas racionales que legitimaban sus representaciones bajo una falsa objetividad. Este estilo permitía invitar al espectador masculino a identificarse sexualmente con sus contrapartes orientales al mismo tiempo que se distanciaba moralmente de ellas (Nochlin, 1989).

A pesar de los mensajes implícitos en la obra de Gérôme, su trabajo ha sido tradicionalmente respaldado por el argumento de que se basaba en fotografías reales. No obstante, dichas imágenes están también sujetas a la visión orientalista, pues las fotografías turísticas enfatizan lo pintoresco a través de ángulos dramáticos y contrastes luminosos, ocultando la modernidad de esas ciudades y contribuyendo a la perpetuación de una visión ahistórica de Oriente (Nochlin, 1989). En consecuencia, se certifica que las personas encapsuladas en estas obras son totalmente diferentes a nosotros e inferiores culturalmente, construyendo de este modo un irrevocable «otros».

Estas ausencias y la constante sexualización de la mujer oriental encuentran su máxima expresión en la figura de la odalisca. La obra *La gran odalisca* (1814) de Ingres, una de las más representativas y estudiadas en bachillerato, muestra a una mujer del harén otomano recostada de espaldas, desnuda y adornada con joyas, un turbante y telas finas. Aunque en su momento fue rechazada del Salón de 1819 por sus proporciones irreales, posteriormente fue revalorizada por historiadores como Robert Rosenblum, quién destacó el hechizo que emanaba la figura femenina por la combinación de desnudez y vulnerabilidad (Mernissi, 2001).

No obstante, la historiadora Fatima Mernissi (2001), criada en un harén, desmonta estas construcciones idealizadas. Señala que en dichos espacios las mujeres no se encontraban desnudas, sino vestidas con túnicas y pantalones similares a los de los hombres. Estos espacios, lejos de ser recintos sexuales, eran lugares reservados a las mujeres y su administración doméstica y educativa, y estaban regidos por marcadas normas de segregación

de género, restricciones de movilidad y un fuerte control sobre el comportamiento femenino. La representación de las odaliscas como figuras pasivas y sexualizadas responde, por tanto, a una proyección occidental que objetiviza a la mujer oriental según sus propias concepciones de placer y poder.

A pesar de la progresiva pérdida de interés artístico por estas figuras en la actualidad, su persistencia en el arte de vanguardia es evidente, como se observa en *Odalisca con pantalón rojo* (1921) de Matisse. A juicio de Mernissi (2001), resulta llamativo que en esta obra se siga mostrando la figura de la odalisca como una mujer sensual e indefensa, pues en el mismo año que se produjo la obra, el líder Kemal Atatürk impulsaba reformas feministas en Turquía que otorgaban a las mujeres derechos fundamentales, como el acceso a la educación, el voto y la elegibilidad política. Esta democratización inspiró movimientos similares en el resto del mundo islámico.

Las mujeres retratadas por estos artistas eran, en última instancia, construcciones imaginarias que tuvieron más impacto en la percepción occidental de Oriente que los acontecimientos históricos reales. Estas imágenes contribuyeron a mantener una visión esclavizante de la mujer oriental, incluso cuando muchas de ellas, en la vida real, estaban desarrollando brillantes carreras políticas y profesionales (Mernissi, 2001).

En contraposición, artistas de este mismo período temporal, como Osman Hamdi Bey, Kamal-ol-Molk o Sani al Mulk, ofrecieron una visión desde dentro que retrataba la vida cotidiana de Oriente sin exotismos. Sus obras muestran espacios de cultura, mujeres vestidas y escenas de calma, reflexión y comunidad, alejadas de la barbarie, el conflicto o la hipersexualización tan comunes en las pinturas orientalistas occidentales.

Por todo ello, la ausencia de temporalidad y de historia en las representaciones occidentales contribuyó a la construcción de una imagen estática y subordinada del Próximo Oriente, concebida no como una realidad dinámica y cambiante, sino como una puesta en escena al servicio del imaginario colonial europeo.

4.3.3. Análisis de las influencias del Lejano Oriente en algunos movimientos de vanguardia.

A mediados del siglo XIX, Occidente vivía profundas contradicciones internas que provocaron un creciente descontento entre los artistas. En su búsqueda de nuevas formas de comprender la vida y la realidad, trataron de liberarse de los modelos tradicionales que sentían como una prisión. En ese intento de renovación, se acercaron a la cultura oriental con curiosidad superficial y exótica. Este acercamiento comenzó con el Próximo Oriente, como ya se ha analizado, y, posteriormente, hacia el Lejano Oriente. Esta distinción no responde únicamente a factores geográficos o cronológicos, sino también a diferencias en los estereotipos y en la construcción de imaginarios diversos por parte de Occidente. Por ello, en el presente apartado abordaremos cómo se fue configurando la imagen de Lejano Oriente desde la mirada occidental entre los siglos XIX y XX, así como las influencias estilísticas que estas visiones ejercieron sobre los artistas de vanguardia.

Durante los siglos XVII y XVIII, la dinastía Ming se convirtió en un proveedor de objetos de lujo que dio lugar al fenómeno de las chinoiserías. Esta estética estaba vinculada

con la imagen mitificada de China, heredada de la Antigüedad y la Edad Media, en la cual la figura del emperador chino se convertía en un arquetipo deseado por una Europa inmersa en la expansión colonial y los gobiernos absolutistas, funcionando como símbolo de poder y sofisticación. A pesar de estas asociaciones, la visión occidental no fue estática, pues Oriente fue adaptándose a las proyecciones de las necesidades y aspiraciones occidentales de cada época. Debido a ello, la admiración a China fue disipándose con su declive militar en la era del colonialismo decimonónico, cuando Japón comenzó a perfilarse como nuevo referente estético, papel que mantendría hasta el período de entreguerras (Almazán, 2003).

Japón vivió durante más de dos siglos bajo el régimen de aislamiento (*sakoku*) impuesto por el shogunato Tokugawa, lo que limitó severamente el contacto con el exterior. A mediados del siglo XIX, coaccionado por las potencias extranjeras, se vio obligado a abrir sus fronteras y establecer tratados de comercio con Occidente. La apertura del país desencadenó una crisis interna que culminó con la Restauración Meiji en 1868, la cual supuso la abolición del sistema feudal y el inicio de un acelerado proceso de modernización. A partir de ese momento, los europeos comenzaron a mostrarse interesados por su arte, dando lugar al fenómeno conocido como japonismo (Almazán y Barlés, 1996-1997).

El pensamiento burgués decimonónico se caracterizó por la fe en el progreso, surgiendo así las grandes exposiciones donde se exponía el desarrollo en todas las artes e industrias. Dentro de estas exposiciones universales, las obras orientales eran presentadas desde una mirada curiosa, paternalista y exotizante, a menudo siendo tratadas como trofeos de la expansión imperial. Estas ferias, junto con los medios de comunicación, formaron los principales medios de difusión del japonismo en Europa, mostrando, principalmente, grabados *ukiyo-e* (Almazán, 2006).

La victoria de Japón en la guerra ruso-japonesa a comienzos del siglo XX consolidó su estatus como potencia militar y económica. No obstante, esta demostración de fuerza también generó inquietud en Occidente, que empezó a ver con recelo su expansión imperialista. La demostración de fuerza militar y modernización hizo que el japonismo adquiriese nuevas connotaciones: Japón era percibido como un modelo «exótico pero funcional», capaz de modernizarse sin renunciar a su arte tradicional. El propio gobierno japonés apoyó estas exportaciones culturales como estrategia diplomática que fomentaba una imagen refinada y artística que suavizaba la percepción de su creciente fuerza militar (Almazán, 2006).

A diferencia del orientalismo del Próximo Oriente, donde predominaban estereotipos de atraso cultural, amenaza y sensualidad, la imagen del Lejano Oriente se construyó desde la estética y el refinamiento. En este imaginario, los kimonos, parasoles, abanicos, figuras en reposo y mujeres lánguidas se convirtieron en motivos recurrentes, adoptados por el coleccionismo burgués. Frente a las chinoiserías, el arte nipón fue valorado no tanto por su condición de objeto de lujo, sino por sus cualidades formales y temáticas. Esto generó un nuevo ideal de belleza basado en el gusto por lo cotidiano, lo irregular y lo evocador, una nueva sensibilidad que resultó atractiva para los impresionistas, quienes buscaban romper con el academicismo (Almazán, 2003).

El arte europeo, en ese momento, parecía haber llegado a un callejón sin salida al haber sido dominado por un naturalismo excesivo que muchos consideraban «inartístico»

(Berger, 1992). El arte japonés permitió a los pintores cuestionarse si el realismo y la fidelidad fotográfica eran realmente necesarios. Mediante la fusión entre figura y fondo, el uso del grafismo y la estilización de las formas, los japoneses ofrecieron un nuevo camino visual que los impresionistas adoptaron.

En las primeras fases, el japonismo se limitó a una apropiación superficial de elementos estilísticos, sin un verdadero conocimiento de su historia o filosofía. Las obras orientales eran vistas como curiosidades etnográficas, rarezas exóticas, pues el componente espiritual propio de las obras niponas no comenzó a tener influencia real en Europa hasta Van Gogh y, posteriormente, el expresionismo abstracto. De este modo, el arte no cambió la observación de la realidad, sino la relación entre los componentes de esa realidad (Berger, 1992).

Uno de los primeros artistas en incorporar influencias anti-realistas fue Édouard Manet. Su evolución hacia la simplificación y estilización de las formas revela una clara influencia japonesa que se evidencia en la obra *El pífano* (1866). En ella se observa la ausencia de sombras, la figura flotante en el espacio, el predominio de líneas de contorno y superficies planas de color. Sin embargo, como precursor, su aportación fue poco reconocida en su tiempo y atribuida a una moda pasajera (Berger, 1992).

Edgar Degas, por su parte, mostró una asimilación más consciente del japonismo, especialmente en sus encuadres fotográficos y temas íntimos. Influido por artistas como Hishikawa Moronobu, Utagawa Hiroshige y Katsushika Hokusai, rompió con la simetría clásica y el eje central del patrón occidental, optando por equilibrios dinámicos y zonas vacías. La asimilación de la estética nipona se puede observar en la obra *Baño matutino* (1887), la cual guarda similitudes con *Baño en agua fría* (1799) de Kitagawa Utamaro (Berger, 1992).

Claude Monet fue también un ferviente admirador del arte japonés. Prueba de ello fue su colección de grabados *ukiyo-e* y el jardín japonés en Giverny, que le sirvió como fuente de inspiración para obras como *Estanque de nenúfares* (1900). La composición y el motivo nos evoca fácilmente a *En el recinto del santuario Kameido Tenjin* (1856) de Hiroshige (Berger, 1992).

Para Berger (1992), la culminación del japonismo se dio en la obra de Vincent van Gogh, artista que se convirtió en el mayor representante de esta corriente. Van Gogh no solo adoptó elementos visuales, sino también aspectos filosóficos y espirituales. Realizó copias al óleo de grabados de Hiroshige y Eisen, y reinterpretó estampas japonesas en fondos de retratos como en *Retrato de Père Tanguy* (1887). En esta obra se puede observar la influencia oriental al retratar a Tanguy de manera frontal, en el uso de la línea de contorno y colores primarios. Asimismo, en el fondo aparecen diversas estampas japonesas como *Cortesana vistiendo un uchikake con un diseño de unryu* (1820-1830) de Eisen, pieza reinterpretada por Van Gogh ese mismo año. En las cartas dirigidas a su hermano Théo expresa explícitamente esta fascinación durante su estancia en Saintes-Maries-de-la-Mer:

[...] au bout de quelque temps la vue change, on voit avec un oeil plus Japonais, on sent autrement la couleur. Aussi ai je la conviction que justement par un long séjour

ici je degagerai ma personnalité. Le japonais dessine vite, très vite, comme un éclair, c'est que ses nerfs sont plus fins, son sentiment plus simple. [Después de un tiempo, tu visión cambia, ves con un ojo más japonés, percibes los colores de manera diferente. También estoy convencido de que es precisamente gracias a una larga estancia aquí que podré sacar a relucir mi personalidad. Los japoneses dibujan rápido, muy rápido, como un relámpago, porque sus nervios son más finos y sus sentimientos más sencillos.] (Van Gogh, 2009)

Henri de Toulouse-Lautrec también coleccionó arte japonés y anticipó un expresionismo gestual que influyó en el cartelismo y el diseño gráfico. Su obra *Diván japonés* (1892-1893) revela similitudes con grabados como *El actor Segawa Kikunojo* (1798), especialmente en la ausencia de fondos detallados, el uso de tintas planas, la estilización de las formas y la prominencia del negro (Berger, 1992).

Hemos visto a lo largo de este apartado que Japón logró modernizarse rápidamente y conquistar la admiración de Occidente tanto por su fuerza militar como por su riqueza cultural. Sin embargo, el japonismo se fijó en una imagen idealizada y atemporal, fomentada por el propio Japón. Mientras el país se consolidaba como potencia moderna, Occidente continuaba proyectando sobre él un imaginario basado en la serenidad, la naturaleza, la artesanía y la estética feudal. De manera muy similar a lo que ocurrió con el orientalismo del mundo árabe-islámico, Japón quedó representado en la mente europea como un lugar atemporal, espiritual y decorativo, generando un imaginario cultural congelado. Esta construcción idealizada de Japón, funcional a los intereses estéticos y políticos de Occidente, deja vislumbrar un mecanismo de apropiación cultural camuflado de admiración. Prueba de ello es la carencia de referentes nativos que se conocen en Occidente a pesar del cambio de paradigma que supuso el descubrimiento del arte nipón para el transcurso del arte europeo.

4.4. Metanarrativas y el método Melir.

El breve recorrido histórico realizado en torno a las obras del orientalismo permite identificar la imagen como una construcción ficcional que tergiversa deliberadamente la realidad (Acaso, 2016). El «efecto de realidad» generado por estas representaciones pictóricas induce al espectador a asumirlas como una manifestación objetiva de lo real, tal como se observó en los escenarios representados por Gérôme. Este conjunto de imágenes conforman lo que Baudrillard (1978) denomina hiperrealidad: una segunda realidad que, al ser más coherente o atractiva que la propia realidad, se vuelve más trascendente que la verdadera.

Los miedos interiorizados por las sociedades occidentales, en gran medida, se originan en estas construcciones hiperreales. Tales relatos conforman metarrelatos visuales, difundidos por la hegemonía occidental y caracterizados por contener mensajes implícitos

articulados desde la no-verdad (Acaso, 2016). El imaginario occidental generado sobre Oriente sería la metanarrativa expuesta en este TFM, la cual revela una tendencia dicotómica que opone categorías como opresor/oprimido o avanzado/atrasado. Estas oposiciones, sustentadas en estereotipos, producen imágenes de exaltación, como ocurre con las obras japonesas, o imágenes de mofa, como en el caso de las árabe-islámicas.

Estas metanarrativas se articulan mediante lo que Acaso (2016) ha denominado «mentiras visuales», «asesinatos visuales» y «atentados visuales». En las obras analizadas anteriormente, las ausencias señaladas por Linda Nochlin, como la omisión de historia, trabajo o figuras occidentales, funcionan como asesinatos visuales al despojar a las representaciones de su contexto político e histórico, convirtiéndolas en imágenes bellas pero ideológicamente manipuladas. Esas ausencias deliberadas producen mentiras visuales que construyen un miedo específico: el miedo a lo no occidental.

El fácil acceso a estas metanarrativas y la falta de alfabetización visual facilita la interiorización de los saberes impuestos, impidiendo generar conocimiento propio. Frente a esta problemática, Acaso (2016) propone enseñar al alumnado a leer críticamente las imágenes a través de una hermenéutica⁶ de la sospecha y una deconstrucción del conocimiento, con el fin de diferenciar entre lo que un texto «nos dice» y lo que realmente «quiere decirnos». En este sentido, la autora propone el método Melir como una herramienta didáctica de sospecha que permite analizar de forma estructurada los mensajes latentes en las imágenes que el alumnado consume. El análisis culmina con la pregunta: «¿me lo voy a creer?», la cual interpela directamente al estudiante y lo impulsa a construir un conocimiento propio, crítico y libre de estos estereotipos y temores inducidos.

El método Melir, además de enseñar a leer imágenes y detectar los mensajes latentes, permite discernir entre metanarrativas y micronarrativas. Estas últimas se entienden como representaciones visuales construidas desde la verdad, en las que el mensaje se expresa de forma transparente, sin ocultar intereses mediáticos o políticos (Acaso, 2016). Aprender a identificar entre ambas categorías abre la posibilidad de que el alumnado, una vez formado sobre el tema, pueda generar sus propias micronarrativas mediante el dibujo, convirtiéndose este en una herramienta transformadora de la mirada. Todo esto, nos conduce hacia una pedagogía crítica y decolonial que no solo añade nuevos referentes del Próximo y Lejano Oriente en el aula, sino que también posiciona al estudiante como sujeto activo en la construcción de su conocimiento e identidad.

4.5. Hacia una pedagogía decolonial y una interculturalidad crítica.

Una vez desgranados los mensajes latentes, los terrores visuales que potencian las imágenes y las influencias que recibieron los artistas mencionados, cabe rescatar las preguntas que nos hacíamos al principio del marco teórico: ¿qué significa la presencia del otro en el sistema educativo actual y qué lugar ocupan los subalternos en una realidad que los ha invisibilizado históricamente?

⁶ Jacques Derrida (1984) concibe todo producto creado por el ser humano como un texto que tiene significados para el sujeto que lo mira. Por ello, tratamos las imágenes como textos que se pueden aprender a leer.

Con todo lo expuesto hasta ahora, podríamos decir que el nativo en el currículo escolar es un objeto silencioso. La construcción de su imagen es un proceso en el que nuestra identidad —la occidental— realiza una identificación imaginaria con el otro en base a los grados en que nos parecemos a ellos y ellos se parecen a nosotros. No existe una identificación simbólica en la que nos reconozcamos en el otro en tanto que inimitable, pues esto conllevaría una negatividad y un posicionamiento del nativo en un plano horizontal al nuestro (Žižek, 1989).

La inferioridad epistemológica a la que se ven sometidas las culturas no occidentales se produce al quitarle al otro la capacidad del habla, pues, como dijo Rey Chow (2021), «el silencio de la nativa es el indicio más revelador de su desplazamiento» (p. 254). El habla pertenece a una estructura y a una historia de dominación definidas a lo largo de los últimos siglos. Así, cuando Occidente se hizo con la hegemonía cultural, su verdad quedó legitimada por el sistema que lo sustentaba, haciendo que nuestra única manera de concebir al otro sea mediante un modelo que ni lo explica ni da cuenta de él (Spivak, 2009), como ha quedado evidenciado en el análisis de las obras de los siglos XIX y XX incluidas en el currículo escolar vigente. Si Occidente ha generado un imaginario donde el subalterno es percibido como un objeto de permanente silencio, ¿cómo podemos concebir al otro más allá de su parecido imaginario? ¿Cómo podemos percibirlo como un sujeto-con-voz?

La subalternidad en el ámbito curricular es consecuencia de esta inferiorización: los otros son silenciados y, cuando esto ocurre, las bases de la subalternidad se construyen como lugares de privación debido a la negación de sus voces (Lima, 2018). La colonialidad del saber potencia esta subalternización, pues el control del conocimiento por parte de Occidente relega los saberes no occidentales a un lugar de inferioridad epistemológica que aún persiste en los currículos escolares. Si recordamos, tan solo el 2 % de los referentes mencionados en los documentos oficiales de Fundamentos Artísticos pertenecen a artistas orientales, lo que evidencia que la educación actual es vertical, instrumentalizada y descontextualizada en lo referente a la interculturalidad. Todo esto perpetúa representaciones abstractas e imaginarias de la realidad y desencadena políticas y prácticas curriculares que legitiman un bien común universal⁷. En palabras de Gouvêa da Silva (2004):

[...] independientemente de los temas y de las especificidades de los contextos, la rutina discursiva de la escuela muestra una exacerbación del positivismo, instituyendo prácticas no siempre tan coherentes con los principios humanistas proclamados. El sufrimiento y las necesidades materiales, la humillación sociocultural y el desprecio epistemológico son muchas veces relativizados, dejados de lado o incluso

⁷ Entendemos el bien común universal según la definición propuesta por Lima (2018), quien lo describe como un conjunto de discursos que proclaman positividades descontextualizadas, presentadas como necesarias para mejorar las condiciones de vida de los sujetos y de los contextos escolares. Estas nociones, aparentemente neutras, se expresan en ideas cristalizadas de democracia y ciudadanía, pero realmente encubren intereses de clase y de fracciones de clase que corroboran el no cuestionamiento del status quo en las sociedades.

considerados requisitos correctivos para el éxito de los objetivos humanistas de las posibilidades pedagógicas. Es la indiscutible primacía del bien lo que sustenta la positividad rousseauiana de la práctica educativa negativa. (p. 90)

La hegemonía del discurso del bien común universal no es más que una variante más sutil, pero no por ello menos eurocéntrica, de esta perspectiva ideológica de construcción de la inferioridad simbólica del otro. La unidireccionalidad de las proposiciones morales presentes en la pedagogía colonizadora constituye una subalternidad en la que los oprimidos son silenciados por «una ética educativa eurocéntrica, que los concibe como seres carentes de habla e identidad y, por lo tanto, necesitados de promesas ideológicas de convertirse en positivos» (Lima, 2018, p. 18). La aceptación de una verdad positiva deshumanizadora por parte del currículo escolar elimina el derecho a la alteridad discursiva de los otros, sin la cual seguirán siendo hablados y representados por el discurso occidental.

Con todo ello, ahora más que nunca, es necesario implementar una educación que contrarreste el pensamiento hegemónico propio de la colonialidad, reivindicando una epistemología de la negatividad (Lima, 2018). Esta negatividad debe adentrarse en el currículo escolar como objeto de estudio dialógico, como elemento potenciador de una práctica curricular que valore los conflictos y contradicciones de la realidad social como elementos necesarios del proceso educativo liberador. Esto permite desarrollar en el alumnado una visión crítica y transformadora que le hará cuestionarse las relaciones de poder, dejando de ser un espectador para convertirse en un sujeto capaz de transformar el *statu quo* vigente.

La pedagogía crítica decolonial intenta deconstruir estas concepciones y resignificar al otro como sujeto de derechos en condiciones de diferencia y desigualdad social. Además, deconstruye los imaginarios homogeneizantes, haciendo frente a la esencialización de la diferencia y promoviendo la pedagogía como diálogo que construye una política de la diferencia. Aunque la decolonialidad no es necesariamente distinta a la descolonización, representa una estrategia que va más allá de la transformación, la incorporación, la inclusión o superación —propios de la descolonización—, pues es «la reconstrucción o refundación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, conocimiento y poder que pueden contribuir a la edificación de sociedades distintas» (Walsh, 2013, p. 55).

De este modo, se posibilitan espacios tanto para la denuncia como para el anuncio: de denuncia, en la medida en que se evidencian las condiciones estructurales de desigualdad en todos sus órdenes (económicos, políticos, culturales y educativos), y de anuncio, porque permite comprometernos en la lucha por construir modos de vida más justos, democráticos y solidarios (Ortega, 2011). Por ello, la pedagogía en estos tiempos requiere visibilizar y comprender al otro desde prácticas reflexivas, hermenéuticas y de compromiso, introduciendo el cuidado formativo del otro y su apreciación.

El diálogo debe ser el punto de partida: un currículo en diálogo problematizador con la realidad es capaz de permitir la concienciación del alumnado sobre las condiciones sociales en que se encuentra. Siendo conscientes de la negatividad y del conflicto, es posible traer al

centro de la historia a los sujetos hasta entonces invisibles, transformando sus ausencias simbólicamente construidas en presencias, tanto a un nivel educativo como en el tejido social más amplio.

A través del diálogo de saberes se comprende que es posible refutar una epistemología hegemónica que solo ha aceptado como válido el conocimiento generado en la academia. Decolonizar el conocimiento es hacer visible el lugar desde el cual se produce este conocimiento, dismantelar la falsa concepción de vislumbrar los saberes no occidentales como *doxa*, como obstáculos epistemológicos que deben ser superados (Bustos, 2020).

Es necesario dejar de «hablar en nombre de», para comenzar a construir espacios donde el subalterno pueda articularse y, como consecuencia, ser escuchado. En estos espacios, el otro no solo debe desempeñar un papel protagónico en el proyecto de cambio social, sino también un papel cognitivo en la propia construcción del conocimiento, convirtiéndose en autor y testigo de su historia (Lima, 2018). Resulta, por tanto, imprescindible revertir las lógicas tradicionales de representación: es el otro quien debe construir su propia imagen y relato, lo cual exige la incorporación activa de referentes nativos en el currículo escolar. De este modo, será posible conocer su historia a través de sus voces y experiencias y no exclusivamente mediante el imaginario occidental.

Todo esto no pretende defender un «oscurantismo epistémico», sino ensalzar el reconocimiento y la validez de los saberes de los otros no oficializados por la colonialidad para lograr un pensamiento integrativo en el que lo occidental pueda mezclarse con otras formas de producción de conocimiento. Que la presencia oriental constituya un 2 % del currículo oficial, a pesar de todas las competencias clave y específicas existentes en torno a la interculturalidad, pone de manifiesto la urgencia de reflexionar sobre la lógica binaria del oprimido y el opresor dentro del aula. Asimismo, revela que la interculturalidad aún no existe plenamente; es algo que va mucho más allá del respeto y el reconocimiento de la diversidad. Es un proceso y proyecto social y político dirigido a construir sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas (Walsh, 2009). Se debe abordar este posicionamiento como un proyecto epistémico, social y educativo que legitime la alteridad como herramienta pedagógica para dismantlar el papel de la escuela como reproductora de formas de poder, saber y ser propias de la colonialidad, y convertirse en generadora de conocimiento emancipador. En base a ello, a partir de este punto, se abordará la propuesta de innovación curricular y pedagógica, pues solo así se podrá avanzar hacia el reconocimiento del otro, el diálogo horizontal y la equidad.

5. Metodología

La metodología empleada en este proyecto de innovación curricular y pedagógica parte de un análisis detallado del currículo oficial. A través del estudio de sus contenidos y referentes artísticos, se detectó la necesidad de reestructurar el currículo para incorporar conocimientos y perspectivas no occidentales.

Conscientes de esta carencia, se inició una investigación centrada en autores e intelectuales que han reflexionado sobre el tema. Como primer acercamiento, se utilizaron herramientas de inteligencia artificial como ChatGPT y Gemini para identificar voces clave y enfoques relevantes. Paralelamente, se recurrió a Google Académico para consultar artículos y publicaciones científicas especializadas. Este trabajo inicial, reforzado por una investigación previa desarrollada en una propuesta anterior del mismo máster, permitió construir una base sólida desde la que abordar el enfoque del proyecto. Tras esto, se ampliaron las búsquedas a repositorios académicos como Dialnet, Scopus, Hypotheses, Redalyc y JSTOR, entre otros. Los conceptos utilizados en estos repositorios para obtener información relevante fueron: orientalismo, japonismo, pedagogía decolonial, exotismo, alfabetización visual y otredad/alteridad.

En contraposición a la primera parte del trabajo, de carácter cualitativo, se diseñó una encuesta con el objetivo de obtener datos cuantitativos que respaldaran la necesidad de incorporar referentes artísticos no occidentales en el currículo. Esta encuesta fue elaborada mediante Google Formularios y estuvo dirigida a personas con formación, formal o informal, en arte o historia del arte. Las preguntas incluidas se estructuraron en tres bloques: información general de la persona encuestada, reconocimiento de autores, y estimación de cuántos artistas occidentales y orientales era capaz de identificar. La mayoría de estas cuestiones eran de respuesta cerrada, permitiendo seleccionar una o varias opciones. No obstante, también se incluyeron preguntas abiertas sobre la ocupación del encuestado/a y la identificación de autores en una serie de obras seleccionadas.

La encuesta se difundió por Internet y se obtuvieron sesenta y siete respuestas. El documento completo, junto con las respuestas, se incluye en el Anexo A, y su análisis se desarrolla en el apartado «Discusión y resultados».

Por otro lado, para la búsqueda y selección de referentes artísticos se recurrió a las páginas web de museos y galerías de los respectivos países de Oriente. La selección de estos artistas se basó en un esquema previo que relacionaba los contenidos del currículo de Dibujo Artístico II con temáticas comunes y enfoques críticos o sociales. De esta forma, se procuró que las obras seleccionadas no solo cumplieran con los contenidos educativos, sino que también estuvieran alineadas con el enfoque decolonial de la propuesta. Posteriormente, se elaboró una tabla que vincula a cada artista con los contenidos curriculares correspondientes, configurando así un catálogo de referentes visuales.

De manera complementaria, durante el período de prácticas del máster, se experimentó con la introducción de algunos referentes artísticos del Lejano Oriente en contextos reales de aula. Esta experiencia permitió descubrir nuevos nombres y conocer el tipo de obras que resultaban más estimulantes para el alumnado. En particular, la visita a la exposición *El Quixote* de Ai Weiwei en el MUSAC sirvió como punto de partida para

incorporar este artista a la selección final, al evidenciar el interés del alumnado por propuestas con un marcado carácter social.

6. Propuesta de intervención: Innovación Docente

6.1. Contextualización

La presente propuesta de innovación curricular y pedagógica está dirigida al alumnado de la asignatura Dibujo Artístico II, correspondiente al segundo curso del Bachillerato de Artes. Dicho grupo se compone de veinticuatro estudiantes, cuya edad oscila entre los diecisiete y los dieciocho años. El trabajo se ha desarrollado tomando como contexto de referencia la Escuela de Arte y Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de Salamanca, ubicada en la Avenida Filiberto Villalobos. No obstante, cabe destacar que tanto la selección de referentes como el diseño de las actividades pueden ser aplicados en cualquier centro educativo que imparta enseñanzas artísticas en el nivel de bachillerato, aunque en este caso se ha contextualizado en esta institución por haber sido el lugar donde se realizaron las prácticas docentes del MUPES.

El alumnado al que se dirige esta intervención proviene, en su gran mayoría, de entornos socioeconómicos de clase media-baja y presenta una notable diversidad geográfica. Al tratarse de una etapa educativa no obligatoria, el estudiantado accede a ella de manera voluntaria y vocacional, generando un ambiente de trabajo agradable y motivacional. A nivel académico, la calificación media del grupo es elevada; sin embargo, se observan dificultades en asignaturas de corte teórico, tales como Lengua Castellana y Literatura, Inglés, Historia del Mundo Contemporáneo y Fundamentos Artísticos.

Dado el carácter específico de la institución como escuela de arte, esta dispone de numerosos ciclos formativos de grado medio y superior, lo que la convierte en un centro dotado de infraestructuras y materiales adecuados para el desarrollo de prácticas artísticas.

6.2. Marco legal

El marco normativo que respalda esta propuesta de innovación docente es el siguiente:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.
- Orden EFP/279/2022, de 4 de abril, por la que se regulan la evaluación y la promoción.
- DECRETO 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.

Los objetivos didácticos que hemos planteado se pueden dividir en tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Entre los objetivos de carácter conceptual encontramos:

- Adquirir habilidades de alfabetización visual para comprender y analizar los mensajes latentes de las imágenes de culturas orientales de manera crítica.
- Conocer nuevos referentes artísticos pertenecientes al Próximo y Lejano Oriente.
- Reflexionar sobre los conceptos de identidad individual y colectiva.

En cuanto a los objetivos procedimentales tenemos:

- Implementar nuevas técnicas y sensibilidades orientales para desarrollar un estilo propio y personal.
- Desarrollar la capacidad de comunicación visual tomando como referencia los recursos narrativos presentes en las manifestaciones artísticas del Lejano y Próximo Oriente.

Para los objetivos actitudinales definimos los siguientes:

- Apreciar y respetar las culturas del Lejano y Próximo Oriente para fomentar la interculturalidad y la igualdad.
- Fomentar la actitud abierta y reflexiva ante las manifestaciones culturales de Oriente, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico frente a los prejuicios y estereotipos contruidos desde la visión eurocéntrica.

A lo largo de esta propuesta se trabajan las siguientes competencias clave:

1. La competencia en comunicación lingüística se desarrolla a través de la construcción del pensamiento crítico y el trabajo en equipo durante las actividades, fomentando la colaboración y participación del estudiantado.
2. La competencia plurilingüe se potencia con el estudio integrador de los nuevos referentes artísticos que aportan diversas dimensiones históricas e interculturales que presentan diversidad lingüística y cultural.
3. La competencia digital se aborda a través del uso de tecnologías e inteligencias artificiales aplicadas a la búsqueda de información veraz sobre los referentes e imágenes objeto de estudio, permitiendo al alumnado adquirir una perspectiva crítica respecto a los contenidos que consume en internet, así como valorar la fiabilidad de las fuentes consultadas.
4. La competencia personal, social y aprender a aprender se potencia mediante las actividades individuales y grupales propuestas, favoreciendo que el alumnado trabaje de manera autónoma y/o colaborativa desde un enfoque creativo, comprometido y responsable.
5. La competencia ciudadana se articula a través del análisis crítico de los mensajes latentes presentes en las producciones culturales occidentales, así como mediante la incorporación de

nuevos referentes artísticos que promueven la diversidad cultural, la igualdad de género y el respeto por las distintas identidades.

6. La competencia emprendedora se manifiesta en la creatividad que el alumnado debe aplicar para dar respuesta a sus proyectos de trabajo.

7. La competencia en conciencia y expresión culturales se integra de forma transversal a lo largo de todas las actividades didácticas, favoreciendo la valoración del patrimonio artístico y cultural de otros contextos geográficos como el desarrollo de lenguajes expresivos propios y personales.

En consonancia con lo anterior, los contenidos de carácter transversal que se abordan en esta propuesta son: la educación en valores de igualdad y respeto, enmarcado en el ODS 5 Igualdad de género y en el ODS 10 Reducción de las desigualdades; la educación digital y mediática, orientada al uso seguro, responsable y crítico de las TIC; la educación cívica y constitucional, mediante la implementación de una pedagogía decolonial e intercultural; y, finalmente, el fomento de la lectura, la cultura y el arte, desarrollando en el alumnado una lectura crítica de las imágenes y promoviendo la valoración de expresiones no occidentales.

6.3. Metodología de la propuesta

Con el objetivo de construir una pedagogía decolonial, Bustos (2020) identifica tres ejes imprescindibles: el reconocimiento de lo propio, la interculturalidad crítica y la pedagogía crítica. El primero de ellos alude a la necesidad de reflexionar sobre la propia identidad, la relación entre el ser humano y sus herencias culturales, así como su capacidad para habitar de forma coherente un territorio geográfico-cultural. El segundo eje plantea la interculturalidad crítica como un proyecto epistémico, social y educativo que trasciende la mera coexistencia cultural, abogando por una verdadera interacción horizontal entre los saberes. Finalmente, el tercero implica la incorporación de una pedagogía crítica entendida como una práctica educativa democrática, sustentada en procesos reflexivos donde prevalece la dialogicidad, la criticidad y el reconocimiento del otro.

Estos tres pilares constituyen el fundamento teórico sobre el que se ha construido la metodología de nuestra propuesta de innovación curricular y pedagógica. En coherencia con este enfoque, se promueven metodologías activas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico del alumnado, como el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Basado en Problemas, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje dialógico, los cuales se complementan con estrategias expositivas del profesorado para la transmisión de los contenidos teóricos. Esta combinación metodológica fomenta el intercambio de ideas y la colaboración en el aula, propiciando la elaboración de productos finales colectivos en los que se reflexiona de manera integrada sobre los contenidos conceptuales y prácticos.

En cuanto al proceso evaluativo, se busca una evaluación continua que tenga presente tanto el trabajo diario del alumnado como su actitud. Para ello, se emplean diversas herramientas de evaluación que permiten una valoración objetiva y formativa, entre las que destacamos las listas de cotejo, las rúbricas específicas para la valoración de proyectos y

trabajos, y las escalas valorativas de tipo cuantitativo que permiten medir distintos niveles de logro en los criterios establecidos.

El enfoque adoptado en nuestro TFM pretende poner en práctica una pedagogía comprometida con el reconocimiento de la diversidad, el diálogo horizontal y la superación de las narrativas históricas marcadas por la exclusión, la violencia simbólica y el olvido. En este sentido, se reivindica que:

No se trata de reducir al otro a lo que nosotros pensamos o queremos de él. No se trata de asimilarlo a nosotros mismos, excluyendo su diferencia. Se trata de abrir la mirada al extrañamiento, al dislocamiento de lo conocido para lo desconocido, que no es solo el otro sujeto con quien interactuamos socialmente, sino también el otro que habita en nosotros mismos. (Fleuri, 2006, p. 18)

6.4. Temporalización

Partiendo de los tres planos propuesto por Bustos (2020) para la construcción de una pedagogía decolonial, esta propuesta pedagógica sitúa como eje temático central la identidad individual y colectiva. Con el fin de adaptarse a los objetivos educativos planteados, la innovación docente se estructura en dos componentes fundamentales: el catálogo de referentes artísticos procedentes del Lejano y Próximo Oriente y cinco actividades relacionadas con dichos referentes. Por una parte, el catálogo es integrado de forma transversal a lo largo de todo el curso académico y atiende al segundo eje de Bustos, la interculturalidad crítica; mientras que las actividades abordan el primer y tercer eje, el reconocimiento de lo propio y la pedagogía crítica.

La secuenciación de estas actividades se organiza en tres bloques temáticos, articulados en torno a las siguientes preguntas: *¿Qué paisajes construyen mi identidad?*, *¿Qué rostros cuentan mi historia?* y *¿Cómo construyo mi mirada sobre los otros?* Asimismo, se tuvo en cuenta que la asignatura Dibujo Artístico II tiene una carga lectiva de cuatro horas semanales.

El primer bloque, *¿Qué paisajes construyen mi identidad?*, tiene como objetivo explorar las raíces territoriales del alumnado mediante dos actividades centradas en la representación del espacio y la perspectiva, por lo que se pensó que el primer trimestre sería el más idóneo para llevarlo a cabo. Estas actividades están concebidas para desarrollarse entre los meses de noviembre y diciembre, con una duración estimada de tres semanas.

El segundo bloque, *¿Qué rostros cuentan mi historia?*, mantiene una estructura similar y consta de dos actividades centradas en el estudio de la figura humana y el retrato. Se propone su implementación al final del segundo trimestre, aproximadamente sobre el mes de marzo, y tiene una duración aproximada de tres semanas.

El tercer y último bloque, *¿Cómo construyo mi mirada sobre los otros?*, se orienta al desarrollo del pensamiento crítico mediante una actividad final que aúna los referentes

visuales trabajados previamente con la reflexión personal del alumnado. Esta actividad está diseñada como cierre del curso, situándose en el tercer trimestre y con una duración de tres o cuatro semanas.

La organización de la temporalización de la propuesta responde a la intención de integrar la interculturalidad como un elemento estructural del currículo y no como un recurso puntual o temático, como suele ocurrir en iniciativas de semanas culturales. Debido a esto, se busca consolidar una visión pedagógica en la que la diversidad cultural no sea un aspecto anecdótico, sino que tenga una presencia permanente y significativa en el proceso educativo.

6.5. Propuesta

Tal como se ha desarrollado a lo largo del presente proyecto de innovación docente, la propuesta se compone de un catálogo de referentes artísticos y una serie de cinco actividades. El catálogo se concibe como una herramienta pedagógica al servicio del profesorado, con carácter transversal y aplicable a lo largo de todo el curso escolar. Para su elaboración, se seleccionaron diez referentes procedentes de cada una de las dos áreas geográficas estudiadas, con el fin de ofrecer una muestra representativa, equilibrada y viable dentro de los límites formales y temporales establecidos por este TFM. En cuanto a las actividades, se optó por un total de cinco, número considerado adecuado para abordar los contenidos relativos al paisaje, la figura humana y el desarrollo del pensamiento crítico.

La selección de los referentes artísticos se realizó en función de los contenidos del currículo de Dibujo Artístico II, por lo resulta pertinente, antes de presentar los referentes seleccionados y los contenidos que abordan, explicar brevemente cómo se ha estructurado y adaptado los contenidos, así como los criterios seguidos para su reorganización.

El currículo organiza los contenidos en seis bloques temáticos, pero se han realizado modificaciones para optimizar su aplicación en el aula y en la propuesta. En el bloque «A. Concepto e historia del dibujo», se establece la necesidad de abordar referentes artísticos de los siglos XIX, XX y XXI, además del uso del dibujo como forma de expresión personal. Se consideró que ambos contenidos eran apropiados de tratar de forma transversal a través del conjunto de artistas seleccionados, evitando su repetición explícita en el catálogo. De manera similar, en el bloque «B. La expresión gráfica y sus recursos elementales», los apartados referidos a la representación objetiva y subjetiva han sido integrados dentro de la propia selección de los artistas, ya que prácticamente todos reunían estos requisitos (BOCYL, 2022, pp. 49736-49738).

Respecto al bloque «C. Dibujo y espacio», se simplificaron los contenidos relativos al encuadre, la profundidad, la perspectiva y la representación de espacios interiores, exteriores, urbanos y naturales, con el objetivo de evitar duplicidades. Asimismo, el tratamiento de la perspectiva atmosférica se ha vinculado de manera general a los contenidos sobre color y representación espacial. Elementos más técnicos como la anatomía, presentes en el punto «E. La figura humana», se optaron por excluir dado su aproximación científica que excedía el marco conceptual y metodológico de la propuesta. Finalmente, el bloque «F. Proyectos gráficos colaborativos» no ha sido abordado de manera específica en esta sección, pues se desarrolla en profundidad en las actividades didácticas diseñadas (BOCYL, 2022, pp.

49736-49738).

Con todo ello, la agrupación de los contenidos se haría de la siguiente manera:

A. Concepto e historia del dibujo.

- Figuración.
- Abstracción.
- Dibujo instalativo.

B. La expresión gráfica y sus recursos elementales.

- Observación del natural y bocetos.
- Espacios negativos y positivos de las formas.
- Textura visual y táctil.
- Técnicas gráfico-plásticas tradicionales.
- Técnicas digitales.

C. Dibujo y espacio.

- Perspectiva, profundidad y espacio.
- Espacios interiores, exteriores, urbanos y naturales.
- Geometría y naturaleza.

D. La luz, el claroscuro y el color.

- Luz y valoración tonal.
- Propiedades del color.
- Psicología del color.
- Arte óptico y geométrico.

E. La figura humana.

- Canon y proporción.
- Apunte del natural.
- Retrato.
- El cuerpo humano como soporte e instrumento de expresión artística.

6.5.1. Referentes artísticos del Lejano Oriente.

A partir del esquema previamente expuesto, la primera parte de nuestra propuesta se centra en la innovación curricular. En la Tabla 2 se presentan diez referentes artísticos procedentes de países del Lejano Oriente (Japón, China y Corea), junto con los contenidos del currículo de Dibujo Artístico II con los que guardan relación. Posteriormente, se justifica la selección de cada uno de estos referentes mediante una breve contextualización biográfica, lo que permite comprender con mayor profundidad su aportación al enfoque pedagógico adoptado y su vinculación con los objetivos del presente TFM. Por razones de extensión y formato académico, las imágenes correspondientes a estas obras analizadas se incluyen en el Anexo C.

Tabla 2

Referentes artísticos del Lejano Oriente relacionados con los contenidos del currículo que se trabajan.

Referentes artísticos	Contenidos curriculares asociados
Kitagawa Utamaro (Japón, 1753-1806).	<ul style="list-style-type: none"> - Figuración (A). - Espacios negativos y positivos de las formas (B). - Textura visual y táctil (B). - Técnicas gráfico-plásticas tradicionales (B). - Perspectiva, profundidad y espacio (C). - Espacios interiores, exteriores, urbanos y naturales (C). - Propiedades del color (D). - Psicología del color (D). - Canon y proporción (E). - Apunte del natural (E). - Retrato (E).
Utagawa Kuniyoshi (Japón, 1798-1861).	<ul style="list-style-type: none"> - Figuración (A). - Observación del natural y bocetos (B). - Espacios negativos y positivos de las formas (B). - Textura visual y táctil (B). - Técnicas gráfico-plásticas tradicionales (B). - Perspectiva, profundidad y espacio (C). - Espacios interiores, exteriores, urbanos y naturales (C). - Propiedades del color (D). - Psicología del color (D). - Canon y proporción (E). - Apunte del natural (E). - Retrato (E).
Kōno Bairei (Japón, 1844-1895).	<ul style="list-style-type: none"> - Figuración (A). - Espacios negativos y positivos de las formas (B). - Textura visual y táctil (B). - Técnicas gráfico-plásticas tradicionales (B). - Perspectiva, profundidad y espacio (C). - Espacios interiores, exteriores, urbanos y naturales (C). - Propiedades del color (D). - Psicología del color (D).
Toko Shinoda (Japón, 1913-2021).	<ul style="list-style-type: none"> - Abstracción (A). - Espacios negativos y positivos de las formas (B). - Textura visual y táctil (B). - Técnicas gráfico-plásticas tradicionales (B). - Propiedades del color (D). - Psicología del color (D).

Yun Suknam
(Corea, 1939-).

- Figuración (A).
- Dibujo instalativo (A).
- Espacios negativos y positivos de las formas (B).
- Textura visual y táctil (B).
- Técnicas gráfico-plásticas tradicionales (B).
- Geometría y naturaleza (C).
- Propiedades del color (D).
- Canon y proporción (E).
- Retrato (E).

Ai Weiwei
(China, 1957-).

- Figuración (A).
- Dibujo instalativo (A).
- Textura visual y táctil (B).
- Técnicas gráfico-plásticas tradicionales (B).
- Técnicas digitales (B).
- Luz y valoración tonal (D).
- Propiedades del color (D).
- Psicología del color (D).
- El retrato (E).
- El cuerpo humano como soporte e instrumento de expresión artística (E).

Zhang Xiaogang
(China, 1958-).

- Figuración (A).
- Textura visual y táctil (B).
- Técnicas gráfico-plásticas tradicionales (B).
- Perspectiva, profundidad y espacio (C).
- Espacios interiores, exteriores, urbanos y naturales (C).
- Luz y valoración tonal (D).
- Propiedades del color (D).
- Psicología del color (D).
- Canon y proporción (E).
- Retrato (E).

Keum Suk Gendry-Kim
(Corea, 1971-).

- Figuración (A).
- Espacios negativos y positivos de las formas (B).
- Técnicas gráfico-plásticas tradicionales (B).
- Perspectiva, profundidad y espacio (C).
- Espacios interiores, exteriores, urbanos y naturales (C).
- Canon y proporción (E).

Tabaimo
(Japón, 1975-).

- Figuración (A).
 - Dibujo instalativo (A).
 - Textura visual y táctil (B).
 - Técnicas gráfico-plásticas tradicionales (B).
 - Técnicas digitales (B).
 - Perspectiva, profundidad y espacio (C).
 - Espacios interiores, exteriores, urbanos y naturales (C).
-

-
- Propiedades del color (D).
 - Psicología del color (D).
-

Lee Jinju
(Corea, 1980-).

- Figuración (A).
 - Dibujo instalativo (A).
 - Espacios negativos y positivos de las formas (B).
 - Técnicas gráfico-plásticas tradicionales (B).
 - Perspectiva, profundidad y espacio (C).
 - Espacios interiores, exteriores, urbanos y naturales (C).
 - Luz y valoración tonal (D).
 - Propiedades del color (D).
 - Psicología del color (D).
 - Canon y proporción (E).
 - Retrato (E).
-

Nota. Esta tabla se ha realizado teniendo como base los contenidos de *Dibujo Artístico II* presentes en el *Boletín Oficial de Castilla y León* (BOCYL, 2022).

Kitagawa Utamaro (Japón, 1753-1806).

Utamaro es uno de los máximos exponentes del grabado japonés *ukiyo-e*, especialmente reconocido por sus ilustraciones de figuras femeninas (*bijin-ga*). Su obra resulta especialmente relevante para abordar en el aula el estudio del retrato desde una perspectiva oriental, contrastando tanto con los modelos occidentales clásicos, como con los retratos contemporáneos de Zhang Xiaogang.

Desde un enfoque decolonial, este artista permite introducir en el currículo una tradición visual que opera con códigos estéticos y conceptuales propios, ajenos al canon académico occidental. Esto se ve reflejado en la estilización de los rostros y el cuerpo humano, lo que habilita un análisis crítico sobre la noción de canon, su relatividad cultural y su influencia en la proporción. Asimismo, Utamaro exploró la expresividad de la línea y el uso del espacio negativo y positivo, creando composiciones donde el vacío y los planos de color cobran protagonismo en la estructuración de la imagen. Estos colores planos, acompañados de texturas visuales a través de patrones repetitivos en vestimentas y fondos, aportan una fuerte carga simbólica que permite introducir contenidos vinculados a la psicología y propiedad del color en el aula (Gunsaulus, 1929).

Por otro lado, el tratamiento de espacios interiores y escenas cotidianas en contextos urbanos permite trabajar contenidos como la profundidad, la perspectiva atmosférica y la sugerencia del espacio, sin emplear el punto de fuga lineal propio del Renacimiento europeo. El encuadre, la economía visual y la narrativa implícita son otros elementos presentes en estas obras que resultan de especial interés (Gunsaulus, 1929).

El uso de técnicas tradicionales japonesas en las obras de Utamaro posibilita la exploración del alumnado con nuevas tipologías y representaciones visuales, ofreciendo un contrapunto a las características occidentales formales y temáticas habituales en el currículo.

Utawaga Kuniyoshi (Japón, 1798-1861).

Utawaga Kuniyoshi, nacido en el seno de una familia de tintoreros de seda, se familiarizó desde temprana edad con los patrones decorativos, la composición y la expresividad cromática, aspectos que posteriormente definieron su producción artística. Es considerado uno de los grandes maestros del ukiyo-e debido a sus representaciones de guerreros legendarios, mujeres, actores kabuki y escenas cargadas de elementos simbólicos, humorísticos y fantásticos (Chen, 2023).

Su obra destaca por el dinamismo compositivo, la originalidad y la libertad expresiva, características que se ven presentes en sus ilustraciones que se inscriben dentro del subgénero *yose-e* (pinturas de reunión) y *asobi-e* (imágenes de diversión). En ellas, el humor visual, la distorsión de las proporciones y los juegos de percepción se ponen al servicio de la narración gráfica, generando imágenes conocidas como *damashi-e* (pinturas engañosas), similares al funcionamiento del trompe-l'oeil occidental (Chen, 2023).

Las distorsiones y dobles lecturas permitían representar de forma alegórica temas políticos, conflictos sociales o elementos censurados por el shogunato de ese período histórico. De este modo, Kuniyoshi elevó el arte popular a una dimensión crítica, simbólica y de resistencia cultural, convirtiéndose no solo en un referente estético, sino también en una figura clave para trabajar con el alumnado el valor subversivo del arte, el uso del simbolismo visual y el mensaje implícito como recurso comunicativo (Chen, 2023).

A nivel formal, sus obras permiten abordar en el aula múltiples contenidos curriculares como el estudio de la figuración y el canon deformado, la experimentación con el espacio positivo y negativo, la incorporación de texturas visuales mediante patrones decorativos presentes tanto en la vestimenta como en los motivos naturales y la aplicación de la psicología del color. Además, de manera similar a Utamaro, el tratamiento de la profundidad y la perspectiva se aleja del modelo occidental, favoreciendo un análisis alternativo de la representación del espacio.

Kōno Bairi (Japón, 1844-1895).

Bairi fue un pintor japonés activo durante los períodos Edo y Meiji, cuya obra se caracteriza por el equilibrio entre la tradición pictórica japonesa y una sensibilidad estética propia. Aunque su figura no es tan reconocida como otros artistas coetáneos, Bairi destaca por ser uno de los principales representantes del estilo *kachō-ga* (pinturas de flores y aves), y por su importante labor en la renovación de la pintura japonesa durante la modernización del país (Umi-Mori Art Museum, 2020).

Su obra se inscribe dentro de la tradición del *sumi-e* (tinta china), pero incorpora un uso del color matizado y controlado propio de la pintura tradicional japonesa. Las imágenes generadas por este artista se construyen a partir de composiciones sutiles, donde el vacío y la sugerencia son tan relevantes como la representación explícita de los elementos (Umi-Mori Art Museum, 2020). Esta combinación de fluidez gestual y precisión compositiva permite

trabajar en el aula aspectos como el espacio positivo y negativo y la psicología del color, en un contexto cultural diferente al occidental. Esta concepción del espacio permite introducir nociones sobre el espacio visual sin recurrir a la perspectiva europea.

El uso de tinta y papel tradicional japonés, como el *washi* o el papel de seda, permite la exploración de técnicas plásticas tradicionales, así como abrir el aula a nuevas dimensiones sensoriales y materiales. Muchas de sus publicaciones ilustradas, realizadas mediante el *sumi-e* o la xilografía, conforman libros de artista que pueden ser interesantes de incluir en el currículo también (Umi-Mori Art Museum, 2020).

Bairei fue conocido también por fundar la Escuela de Pintura de la Prefectura de Kioto en 1880, donde formó a artistas que posteriormente incorporaron influencias occidentales (The British Museum, s.f.). En este proyecto, se decidió priorizar a este artista antes que a Takeuchi Seihō, su discípulo que fue incorporado en el trabajo previo a este proyecto para la asignatura de *Innovación Docente*, por el deseo de preservar un enfoque estético y técnico más arraigado en la tradición visual japonesa. Esta decisión se alinea con el objetivo general del proyecto de incluir referentes del Lejano Oriente en el currículo para poder tener un acercamiento respetuoso y contextualizado al pensamiento visual de otras culturas no occidentales.

Toko Shinoda (Japón, 1913-2021).

El cruce entre la caligrafía japonesa tradicional y la abstracción gestual occidental encuentra uno de sus máximos exponentes en la figura de Toko Shinoda, una artista que logró fusionar lo ancestral con la modernidad sin renunciar a su identidad visual. Su estancia en Nueva York en la década de 1940 marcó un punto de inflexión en su obra, pues entró en contacto con artistas del expresionismo abstracto estadounidense, cuyas influencias integró en su lenguaje artístico sin renunciar al vacío compositivo y la economía gestual propios del arte japonés (The MET, s.f.a).

En obras como *Fuga* (1984), Shinoda crea composiciones basadas en trazos caligráficos de diversos tamaños, densidades y ritmos, que dialogan con el espacio blanco como parte activa de la composición. Esta obra, realizada en litografía, destaca por su exploración del espacio negativo y positivo, el uso monocromático del color y la abstracción gestual basada en la caligrafía, elementos que resultan de especial interés incorporar en el aula para trabajar la soltura y la sintetización de los elementos gráficos con el alumnado (The MET, s.f.b).

Esta estética se mantiene en otra obra titulada *Crónica* (1982), en la que además introduce pigmento de cinabrio procedente de la tradición Ming, generando fuertes contrastes con las formas negras y el fondo blanco (The MET, s.f.c). Este tratamiento del color, donde la línea adquiere protagonismo simbólico y visual, es una constante en su obra, y permite analizar tanto la psicología del color como su potencial expresivo.

Con todo ello, la inclusión de Shinoda en el currículo permite trabajar contenidos vinculados a la abstracción gestual, al valor expresivo del trazo, la textura visual y la relación entre la forma y el vacío. Asimismo, ofrece la posibilidad de introducir técnicas tradicionales

del Lejano Oriente, como la tinta, la caligrafía y el papel japonés, que fomenta no asociar la abstracción moderna con referentes occidentales exclusivamente. Así, su trabajo resulta valioso para explorar esta gestualidad, la composición, la línea y el ritmo visual, además de permitirnos establecer puentes con artistas del Próximo Oriente que también integran la caligrafía como medio de expresión abstracta.

Yun Suknam (Corea, 1939-).

La obra de Yun Suknam constituye un referente clave para introducir en el aula de Dibujo Artístico II prácticas figurativas contemporáneas desde una perspectiva decolonial y feminista. Nacida en China y trasladada a Corea con ocho años a causa de la liberación japonesa de Corea, inició su formación artística tardíamente por su situación familiar y económica. A los cuarenta años comenzó a estudiar caligrafía, pintura y grabado, viajando incluso a Nueva York para completar sus estudios. Tras su regreso a Corea, su obra artística se centró en una profunda búsqueda de identidad personal y colectiva, la cual partió de la figura de su madre y fue expandiéndose a una reflexión crítica sobre la condición femenina en la sociedad coreana (Riveruns Official, 2024).

A partir de esta experiencia íntima, su obra fue progresivamente articulando una narrativa más amplia que aborda las vidas de las mujeres coreanas, visibilizando sus historias, luchas y subjetividades. Desde esta perspectiva, Yun Suknam percibe el arte como una herramienta de resistencia simbólica y política, destinada a redefinir los derechos, identidades y representaciones femeninas coreanas. Su objetivo no es únicamente denunciar, sino reconstruir simbólicamente un espacio donde las mujeres puedan verse, afirmarse y proyectarse, idea que va en sintonía con el objetivo de nuestro proyecto de TFM (Riveruns Official, 2024).

Una de las estrategias visuales más destacadas de su obra es la subversión de las convenciones tradicionales del retrato coreano, ya que representa a mujeres que sostienen la mirada frontal hacia el espectador, desafiando el canon de la representación femenina como sumisa o contenida. A nivel técnico, sus piezas combinan el uso de pigmentos, tinta y pinceles tradicionales sobre *hanji* (papel coreano artesanal), haciendo especial hincapié en la textura visual y táctil, los planos de color y la fuerza expresiva de la línea (The Bennett Art Collection, s.f.).

No obstante, el motivo principal por el que se ha seleccionado a esta artista reside en su capacidad de cuestionar la bidimensionalidad del dibujo mediante la incorporación de soportes no convencionales. Un ejemplo destacado de esto es su obra *Madre III* (2004), de su serie *Los ojos de la madre*, donde el retrato se plasma sobre ensamblajes de madera reciclada, cuyas texturas evocan simbólicamente las arrugas, marcas y cicatrices del cuerpo femenino (The Bennett Art Collection, s.f.). Este uso del material no solo aporta una dimensión instalativa al dibujo, sino que introduce en el aula nuevas formas de explorar la materialidad, el reciclaje consciente y el valor expresivo de los soportes.

Yun Suknam presenta una propuesta integral para trabajar contenidos como la figuración, el retrato, la textura, los espacios positivos y negativos, las técnicas tradicionales

coreanas y los discursos críticos sobre el canon, el género y la identidad. De este modo, su obra no solo desafía las formas del arte, sino también sus discursos dominantes, ofreciendo al alumnado una aproximación crítica, plural y contemporánea.

Ai Weiwei (China, 1957-).

Considerado uno de los artistas contemporáneos más influyentes de Asia, Ai Weiwei ha desarrollado una producción artística extensa, diversa y comprometida con la crítica social y política. Su obra combina lenguajes tradicionales y contemporáneos, integrando escultura, instalación, performance, dibujo, arte digital y prácticas colaborativas. Su práctica artística es inseparable de su activismo, empleando en ocasiones su propio cuerpo, la memoria cultural o la intervención en el espacio público para denunciar injusticias sociales y abuso de poder que ocurren tanto en China como en otros contextos internacionales (Manonelles, 2015).

Formado parcialmente en Nueva York y afincado actualmente en Portugal, Ai Weiwei ha mantenido una posición crítica frente a la censura y los mecanismos de control estatal de China. Muchas de sus obras involucran procesos colaborativos con artesanos locales, promoviendo la participación colectiva y la preservación de técnicas tradicionales. Un ejemplo de ello es *El ciclo de la vida* (2018), una instalación en forma de barca construida con bambú mediante una técnica artesanal china para fabricar cometas. Con ella, el artista aborda la crisis migratoria contemporánea al mismo tiempo que incorpora símbolos tradicionales, como los animales del zodiaco chino, estableciendo un diálogo entre historia oriental y problemáticas actuales europeas (MUSAC, 2024).

Otra línea destacada de su trabajo es el uso de piezas de LEGO, con las que reinterpreta imágenes icónicas de la historia del arte occidental o genera autorretratos pixelados. En obras como *El 3 de mayo* (2023), inspirada en la pintura de Goya, traslada el escenario a un lenguaje visual digital y muestra paralelismos entre la represión del pasado y las violencias políticas actuales, retratándose a él mismo entre las figuras oprimidas (MUSAC, 2024). Esta serie conformada por piezas de LEGO fue utilizada durante el practicum del MUPES para trabajar contenidos sobre el color, la composición y la narración visual con el grupo de segundo de Técnicas Escultórica y Fundición Artística. Además, se organizó una visita guiada con el alumnado a la exposición *Don Quijote* (2024-2025) en el MUSAC, la cual tuvo una excelente acogida que hizo que se decidiese incorporar este artista en la propuesta del catálogo del TFM.

Respecto a los contenidos específicos de la asignatura Dibujo Artístico II, se destacan obras como *Odisea* (2017), una obra compuesta de papel pintado que mezcla influencias de frisos griegos y cerámicas egipcias con narrativas contemporáneas sobre la migración; o *Columna de porcelana con motivos de refugiados* (2017), donde el artista emplea porcelana qinghua (porcelana tradicional azul y blanca) para narrar experiencias documentadas por el propio artista en Lesbos o Irak. Ambas piezas permiten trabajar en el aula temas como la representación del cuerpo, el uso narrativo del dibujo, la instalación, las técnicas tradicionales y digitales, el uso expresivo del color y la articulación entre política e identidades (MUSAC, 2024). Todo esto convierte a Ai Weiwei en un referente imprescindible para acercar al alumnado a prácticas contemporáneas que entrelazan la historia del arte con el activismo.

Figura 3

Visita a la exposición Don Quixote en el MUSAC durante las prácticas del MUPES.



Nota. Tomado de *Visita al MUSAC* [Fotografía], por Calvellido, 2025, Elaboración propia.

Zhang Xiaogang (China, 1958-).

Zhang Xiaogang es un destacado pintor y escultor figurativo que explora la identidad, la memoria y el trauma colectivo. Perteneció al movimiento de la Nueva Ola de 1985, que cuestionó el realismo socialista e introdujo en China al arte moderno y posmoderno occidental. Tras estudiar Bellas Artes en Chongqing y realizar un viaje decisivo a Europa, Zhang reafirmó su deseo de construir un lenguaje visual propio que abordara la historia y la identidad china desde una perspectiva íntima y familiar (Pace Gallery, s.f.).

Su serie más conocida es *Linaje* (1993-2010), en la que se inspira en antiguas fotografías familiares de la era maoísta, mezclando la influencia de la fotografía de este periodo con la pintura occidental y la tradición visual china. A través de los retratos de sus padres, su hermano y él mismo, representa figuras en tonos grises con manchas de colores brillantes y expresiones contenidas. La introducción de estos colores representa las conexiones emocionales, los recuerdos contenidos y los vestigios de historias individuales dentro del colectivismo nacionalista (Sotheby's, 2020).

Aunque Zhang no utiliza técnicas tradicionales chinas, su trabajo aborda temas arraigados a la cultura visual del país: el rostro como construcción cultural, la nostalgia revivida de un período pasado ideológicamente extremo, el simbolismo del uso del color rojo y amarillo que remiten al comunismo y la tradición china, las composiciones estáticas y frontales, y la tensión entre subjetividad y colectivismo (Huang, 2018). Todo ello lo convierte en un referente útil para poder experimentar con contenidos como el retrato, la psicología del color, el canon, la composición, la identidad y la narrativa visual dentro del currículo de Dibujo Artístico II.

Keum Suk Gendry-Kim (Corea, 1971-).

La artista surcoreana Gendry-Kim es reconocida por sus novelas gráficas de fuerte carga social y testimonial. Su obra más destacada, y el motivo por el que se incluyó en la lista de referentes, es *Hierba* (2022). Este libro relata los testimonios de las «mujeres de consuelo», eufemismo usado para describir a las mujeres orientales que eran forzadas a la esclavitud sexual por parte de los militares japoneses durante la Segunda Guerra Mundial. A través de una narración en blanco y negro, con un trazo rápido y contrastes expresivos, la artista reconstruye la vida de Lee Ok-sun, una mujer de consuelo surcoreana, desde la infancia hasta la vejez, visibilizando los efectos del trauma y la necesidad de justicia histórica para todas aquellas mujeres que sufrieron estos abusos. Es una obra que desafía las narrativas oficiales de silencio y negacionismo relacionados con la explotación forzada, por lo que Gendry-Kim trata de humanizar sus personajes, permitiendo que las voces de las mujeres orientales sean escuchadas y recordadas (Vieira y Moreira, 2023).

La potencia de la narración visual se apoya en el uso expresivo de los espacios positivos y negativos, y una estética que remite al grafismo tradicional coreano adaptado a un lenguaje contemporáneo. Esta conjunción de técnica, compromiso ético y memoria colectiva convierte su obra en un excelente recurso para trabajar la figura, la composición, la perspectiva, el espacio y la representación de la memoria en el aula. Su inclusión en el proyecto permite también abordar los vínculos entre arte, historia, derechos de las mujeres y la cultura visual de Asia desde una perspectiva crítica.

Tabaimo (Japón, 1975-).

La obra de Tabaimo constituye un referente clave en la intersección entre el dibujo tradicional japonés y los lenguajes digitales contemporáneos. Su práctica se caracteriza por la creación de videoinstalaciones que combinan ilustraciones realizadas a mano con técnicas de animación digital, generando entornos inmersivos de fuerte carga simbólica y sensorial.

Partiendo de una estética del *ukiyo-e*, la artista combina elementos de la cultura visual popular japonesa, como el *manga* (cómic japonés) y el *anime* (animación), en su obra para abordar lo cotidiano desde una perspectiva onírica y perturbadora. A través de estas narrativas visuales explora las tensiones entre tradición y modernidad, el aislamiento y la globalización, lo público y lo íntimo, lo real y lo imaginario. Mediante el uso del entorno cotidiano genera piezas donde muestra experiencias contemporáneas relacionadas con nuestros miedos y sentimientos más profundos (San Jose Museum of Art, 2016).

El proceso técnico que sigue para generar las videoinstalaciones consiste en la realización de numerosos dibujos que le permiten vislumbrar la sensación de movimiento. Posteriormente, los escanea y aplica color digitalmente, basándose en ocasiones en los colores de los *ukiyo-e*. Los fondos realizados con herramientas tradicionales japonesas se combinan con la animación y el coloreado digital, dando lugar a obras instalativas donde la textura se convierte en un elemento fundamental para generar sensaciones en el espectador (Louisiana Channel, 2023).

Este carácter instalativo, junto con el uso de referentes culturales diversos, convierte su obra en una herramienta pedagógica idónea para introducir al alumnado en conceptos como el dibujo expandido, la psicología del color, el espacio compositivo y la relación entre arte, tecnología y cultura visual.

Lee Jinju (Corea, 1980-).

La práctica artística de Lee Jinju se articula en torno a la representación de la memoria, el trauma y la experiencia subjetiva. Formada en pintura asiática oriental, su obra evidencia sensibilidad técnica conceptual en la que confluyen la tradición pictórica coreana y una iconografía personal vinculada a lo simbólico, lo doméstico y lo onírico.

Mediante el empleo de pigmentos naturales con aglutinantes de origen animal sobre algodón crudo, una técnica tradicional coreana, Jinju construye escenas de carácter introspectivo en las que la memoria y el inconsciente convergen en escenarios fragmentados y encapsulados que resultan familiares y extraños simultáneamente. Su universo plástico está habitado por figuras femeninas en estado de fragilidad emocional, rodeadas de objetos cotidianos como utensilios de cocina, ramas, hilos o alimentos, dispuestos en espacios metafóricos y distorsionados. Este entorno visual transmite al espectador la sensación de ser un *voyeur* que observa la vida personal de la artista, la cual se ha convertido en un diorama emocional, donde el lienzo se transforma en una zona intermedia entre la vida y la muerte, lo consciente y lo latente (Arario Gallery, s.f.).

Su evolución técnica ha sido paralela a su exploración temática, llegando a ampliar sus soportes hacia construcciones instalativas. Un ejemplo de ello es la obra *Lo inadvertido* (2020), en la que el dibujo se convierte en una estructura tridimensional que representa lo oculto y todo aquello que se escapa a la percepción habitual. Por otro lado, en su serie *Pinturas Negras* (2017-), su lenguaje pictórico cambia completamente, empleando grandes planos de color negro de los que emergen rostros y extremidades que generan un diálogo entre espacios positivos y negativos de la forma, así como una fuerte carga simbólica potenciada por el uso del color (Paik, 2023).

De esta manera, la obra de Lee Jinju ofrece múltiples posibilidades educativas para abordar en el aula cuestiones como la figuración contemporánea, el dibujo instalativo, la composición, la psicología del color y el desarrollo de un lenguaje visual propio vinculado a la introspección y la tradición.

6.5.2. Referentes artísticos del Próximo Oriente.

Siguiendo la misma estructura empleada para los referentes artísticos del Lejano Oriente, en la Tabla 3 se presentan los artistas del Próximo Oriente (Península Arábiga, Egipto, Irán, Irak, Palestina, entre otros) vinculados con los contenidos del currículo de Dibujo Artístico II que pueden trabajarse con sus obras. Tras la presentación de la tabla, se ofrecerá un análisis individual de cada artista que justifique su incorporación a esta propuesta.

Al igual que en el caso anterior, las imágenes de sus obras aparecerán en el Anexo C de este documento.

Tabla 3

Referentes artísticos del Próximo Oriente relacionados con los contenidos del currículo que se trabajan.

Referentes artísticos	Contenidos curriculares asociados
Abu'l-Hasan Khan Ghaffari Kashani (Sani al Mulk) (Irán, 1814-1866).	<ul style="list-style-type: none"> - Figuración (A). - Técnicas gráfico-plásticas tradicionales (B). - Perspectiva, profundidad y espacio (C). - Espacios interiores, exteriores, urbanos y naturales (C). - Geometría y naturaleza (C). - Propiedades del color (D). - Canon y proporción (E).
Behjat Sadr (Irán, 1924-2009).	<ul style="list-style-type: none"> - Abstracción (A). - Textura visual y táctil (B). - Técnicas gráfico-plásticas tradicionales (B). - Perspectiva, profundidad y espacio (C). - Geometría y naturaleza (C). - Propiedades del color (D). - Psicología del color (D). - El cuerpo humano como soporte e instrumento de expresión artística (E).
Abdul Hadi El-Gazzar (Egipto, 1925-1966).	<ul style="list-style-type: none"> - Figuración (A). - Observación del natural y bocetos (B). - Técnicas gráfico-plásticas tradicionales (B). - Perspectiva, profundidad y espacio (C). - Espacios interiores, exteriores, urbanos y naturales (C). - Propiedades del color (D). - Psicología del color (D). - Canon y proporción (E). - Retrato (E).
Samia Halaby (Palestina, 1936-).	<ul style="list-style-type: none"> - Abstracción (A). - Observación del natural y bocetos (B). - Textura visual y táctil (B). - Técnicas gráfico-plásticas tradicionales (B). - Técnicas digitales (B). - Perspectiva, profundidad y espacio (C). - Geometría y naturaleza (C). - Luz y valoración tonal (D). - Propiedades del color (D).

	<ul style="list-style-type: none">- Psicología del color (D).-Arte óptico y geométrico (D).
Dia al-Azzawi (Irak, 1939-).	<ul style="list-style-type: none">- Figuración (A).- Abstracción (A).- Observación del natural y bocetos (B).- Espacios negativos y positivos de las formas (B).- Textura visual y táctil (B).- Técnicas gráfico-plásticas tradicionales (B).- Luz y valoración tonal (D).- Propiedades del color (D).- Psicología del color (D).- Canon y proporción (E).- El retrato (E).
Suad al-Attar (Irak, 1942-).	<ul style="list-style-type: none">- Figuración (A).- Abstracción (B).- Observación del natural y bocetos (B).- Textura visual y táctil (B).- Técnicas gráfico-plásticas tradicionales (B).- Espacios interiores, exteriores, urbanos y naturales (C).- Luz y valoración tonal (D).- Propiedades del color (D).- Psicología del color (D).
Hassan Massoudy (Irak, 1944-).	<ul style="list-style-type: none">- Abstracción (A).- Espacios negativos y positivos de las formas (B).- Textura visual y táctil (B).- Técnicas gráfico-plásticas tradicionales (B).- Geometría y naturaleza (C).- Propiedades del color (D).- Psicología del color (D).
Shirin Neshat (Irán, 1957-).	<ul style="list-style-type: none">- Figuración (A).- Espacios negativos y positivos de las formas (B).- Técnicas gráfico-plásticas tradicionales (B).- Luz y valoración tonal (D).- Propiedades del color (D).- Psicología del color (D).- Retrato.- El cuerpo humano como soporte e instrumento de expresión artística (E).
Tayseer Barakat (Palestina, 1959-).	<ul style="list-style-type: none">- Abstracción (A).- Espacios negativos y positivos de las formas (B).- Textura visual y táctil (B).- Técnicas gráfico-plásticas tradicionales (B).

-
- Espacios interiores, exteriores, urbanos y naturales (C).
 - Geometría y naturaleza (C).
 - Propiedades del color (D).
 - Psicología del color (D).
-

Marjane Satrapi
(Irán, 1969-).

- Figurativo (A).
 - Espacios negativos y positivos de las formas (B).
 - Técnicas gráfico-plásticas tradicionales (B).
 - Espacios interiores, exteriores, urbanos y naturales (C).
 - Canon y proporción (E).
 - Apunte del natural (E).
 - El retrato (E).
-

Nota. Esta tabla se ha realizado teniendo como base los contenidos de *Dibujo Artístico II* presentes en el *Boletín Oficial de Castilla y León* (BOCYL, 2022).

Abu'l-Hasan Khan Ghaffari Kashani (Sani al-Mulk) (Irán, 1814-1866).

Considerado una de las figuras clave en la modernización del arte iraní durante el período Qajar, Abu'l-Hasan Khan Ghaffari Kashani, conocido como Sani al-Mulk, fue un artista y reformador visual que integró la tradición pictórica persa con influencias estéticas occidentales. En una época desvalorizada por la historiografía occidental, que retrataba la sociedad Qajar como decadente, exótica y alejada del progreso, este artista trató de construir una identidad visual iraní acorde con la realidad, alejada del sesgo Europeo.

Sani al-Mulk articuló una práctica artística comprometida con la realidad social, política y cultural de su tiempo. Su trabajo no solo se centró en la producción de ilustraciones persas, sino también en el desarrollo de espacios públicos para el arte y en el uso estratégico de la prensa ilustrada como herramienta para democratizar el acceso a la cultura. A través de estas iniciativas, buscó ofrecer una imagen de Irán moderna y compleja. Uno de los proyectos que realizó para conseguir esto fueron las ilustraciones de *Las mil y una noches* (1853), donde combinó técnicas tradicionales persas con recursos formales europeos, como el modelado volumétrico y la perspectiva lineal. Estas ilustraciones se distinguen por su enfoque realista, etnográfico y social, que desafían los clichés orientalistas predominantes en la mirada occidental. En lugar de recurrir a escenarios idealizados o imaginarios, el artista sitúa las escenas en contextos iraníes concretos y contemporáneos, representando personajes con rasgos físicos locales, objetos cotidianos y espacios interiores y exteriores reconocibles para el espectador de su época. Con ello, Sani al-Mulk documentó visualmente la vida en la era Qajar, al mismo tiempo que contribuía activamente a desmontar los estereotipos contruidos desde Occidente (Amanat, 2011).

En el ámbito educativo, su obra permite trabajar diversos contenidos curriculares como la representación de la figura humana en otras culturas, los cánones estéticos en el arte iraní, la construcción de espacios y el uso del arte como herramienta de representación identitaria y de transformación social. Asimismo, se puede abordar con sus ilustraciones las

miradas exotizantes y eurocéntricas que han condicionado la recepción del arte islámico de manera crítica, con el fin de abrir un espacio de reflexión intercultural en el aula.

Behjat Sadr (Irán, 1924-2009).

La producción artística de Behjat Sadr fue clave para el arte iraní feminista del siglo XX, pues sus obras se desarrollaron en un contexto profundamente marcado por estructuras sociales patriarcales y los inicios del proceso revolucionario en Irán. A pesar de estas circunstancias adversas, Sadr logró consolidarse como una de las artistas más relevantes de su generación.

Aunque fue formada inicialmente en Teherán, donde ejerció como profesora también, continuó con sus estudios en Roma gracias a una beca que le proporcionaron. Esta estancia en Europa resultó fundamental para el desarrollo de su práctica artística, permitiéndole explorar nuevas formas de experimentación plástica que fusionó con elementos de la tradición artística persa. Con ello, su obra se caracteriza por el uso de abstracciones gestuales biomórficas en las que se entrecruzan la memoria, la identidad, el cuerpo y la naturaleza como ejes conceptuales centrales (Dastan Gallery, s.f.).

Las obras realizadas por Sadr fueron pintadas colocando el lienzo en el suelo y empleando herramientas no convencionales como su propio cuerpo o grandes espátulas. En otras ocasiones trabajaba sobre madera, superficie que le ofrecía una textura más resistente para poder aplicar óleo espeso y realizar drapeados mecánicos. Estas superficies generaban composiciones con formas densas, orgánicas y aparentemente flotantes que se distribuían sobre fondos de gran fuerza matérica. La textura de las líneas, en constante redefinición debido al material, alude a cómo la naturaleza se transforma constantemente. El empleo del color negro en la gran mayoría de obras alude al petróleo, poniendo en manifiesto de este modo la politización sufrida por Irán a causa de este material (IAIA, 2023).

En etapas artísticas posteriores, su obra evoluciona hacia la hibridación entre la pintura y el collage, creando composiciones que sintetizan sensibilidades modernistas con motivos formales de la cultura persa. Esta fusión revela una actitud crítica frente a su entorno y una reflexión constante sobre la pertenencia cultural a causa de su experiencia del exilio (Dastan Gallery, s.f.).

Desde una perspectiva pedagógica, la obra de Behjat Sadr ofrece múltiples posibilidades para el aula, entre las que destacamos el uso del cuerpo como herramienta artística, el trabajo en soportes no convencionales, la libertad expresiva del trazo y la mancha, y la relación activa con los materiales empleados en las obras. Todos estos elementos pueden permitir al alumnado liberarse del academicismo técnico y explorar el potencial emocional y simbólico de la abstracción y de los materiales artísticos. Por otro lado, su biografía brinda una oportunidad para reflexionar sobre cuestiones de género e identidad en el arte contemporáneo.

Abdul Hadi El-Gazzar (Egipto, 1925-1966).

La trayectoria artística de El-Gazzar estuvo marcada por una sólida formación científica y artística, que le permitió desarrollar una visión compleja del arte como herramienta de transformación social, espiritual y cultural. Se formó en la Escuela de Bellas Artes de El Cairo y completó su educación posteriormente en Roma. Allí se vinculó a un grupo de artistas con los que fundó en 1946 el Grupo de Arte Contemporáneo, impulsando una renovación radical del arte egipcio a través del diálogo entre la tradición y la innovación (Debsi, s.f.).

A lo largo de su trayectoria rechazó los formalismos académicos y las tendencias comerciales dominantes, apostando por un arte comprometido y destinado a transformar la conciencia colectiva, motivo por el cual captó nuestra atención. Si bien estuvo influenciado por el grupo surrealista Arte y Libertad, su enfoque no fue universalista, sino que estuvo arraigado en la vida cotidiana egipcia. A través de sus imágenes, dotadas de una fuerte carga intelectual y psicológica, indagó en las dimensiones más complejas de lo humano, la tradición mística y lo social (Debsi, s.f.).

El-Gazzar y su familia residían en el barrio de Sayeda Zinab, una zona antaño próspera que había caído en la marginación bajo el régimen de Faruk I. Esto hizo desarrollar en el artista una sensibilidad hacia la realidad social de su entorno, convirtiéndose en uno de sus temas recurrentes. Obras como *El coro popular* (1948) constituyen una crítica directa a las condiciones de vida que tenían en su hogar y revelan un enfoque estético enfocado al realismo crítico. En esta etapa, su pintura adopta un carácter existencialista, reflejado en personajes marcados por el tedio, la alienación y la desesperanza, lo cual se acentuaba con el empleo de una paleta cromática apagada (Debsi, s.f.).

A finales de los años 40, comienza a utilizar motivos simbólicos recurrentes como la concha, asociada tanto a un estado anterior a la industrialización como a prácticas de adivinación populares. Posteriormente, su obra se orienta hacia lo esotérico y lo mágico, inspirándose en tradiciones místicas egipcias o festividades religiosas como los *moulids*, las celebraciones del nacimiento o fallecimiento de figuras religiosas. Todo esto se representaba desde una óptica visual vibrante y simbólica como se puede observar en *Moulid de los Derviches* (1951). Este uso de la iconografía sufi⁸ no implica una afirmación religiosa directa, sino una exploración del espiritismo y las creencias populares como componentes inseparables de la vida cotidiana egipcia (Debsi, s.f.).

La nueva estética basada en la cultura popular, que entendía el arte como un medio de transformación espiritual y social, estaba alejada de las visiones occidentalizadas y exotizantes, centrándose en una representación auténtica del Egipto moderno desde la mirada del artista nativo. Esta perspectiva convierte su obra en una herramienta pedagógica valiosa para nuestro TFM. Sus bocetos previos permiten trabajar la observación del natural, mientras que la expresividad cromática, empleada con intención simbólica y psicológica en sus pinturas, ofrece claros ejemplos del uso del color como lenguaje emocional. Asimismo, se

⁸ Sufi proviene del sufismo, una amplia doctrina mística islámica que realiza prácticas dedicadas al amor divino y al cultivo del corazón, cuyo fin es conocer a Dios directamente y no por medio de las normas establecidas por la ley islámica.

percibió interesante la deformación intencionada de la figura humana y la representación de rostros abatidos que permiten abordar el canon y su transgresión como recursos expresivos.

Samia Halaby (Palestina, 1936-).

La obra abstracta de Samia Halaby está inspirada en la naturaleza, la arquitectura islámica temprana y las vanguardias soviéticas, combinado esta exploración formal con un compromiso político y cultural. En 1948, a raíz del conflicto palestino-israelí, se trasladó a Estados Unidos, donde entró en contacto con el expresionismo abstracto. Además de artista, Halaby ha destacado por ser educadora, activista y teórica, siendo autora de textos fundamentales para comprender la historia del arte palestino contemporáneo (Samia Halaby, s.f.).

En sus pinturas se puede observar la investigación sobre la luz, el color, el ritmo y la forma, temas que conectan directamente con contenidos curriculares como la valoración tonal, la psicología del color o la geometría en la composición visual. En este sentido, sus bocetos a lápiz y carboncillo muestran tanto su interés por los ritmos naturales como por la expresividad del trazo. Muchos de estos estudios formales derivan en abstracciones simbólicas que, a pesar de su aparente formalismo, están profundamente marcadas por su identidad palestina. Motivos como el olivo, la tierra y el paisaje son representados asiduamente en sus obras como elementos que evocan a su lugar de origen, a la resistencia y vitalidad de su pueblo (Selections Magazine, 2024).

Halaby emplea una amplia variedad de medios, desde técnicas tradicionales hasta materiales no convencionales como papel maché o tejidos, experimentando incluso con tecnologías digitales. En sus obras digitales, juega con la forma y el color para generar ritmos visuales e ilusiones ópticas, todo esto manteniendo la coherencia con su lenguaje abstracto. También ha desarrollado esculturas que trasladan sus investigaciones bidimensionales al plano tridimensional (Samia Halaby, s.f.). Todo esto permite trabajar en el aula la repetición, el ritmo visual, la relaciones entre forma y color, y la expresividad del trazo. Además, en sintonía a los anteriores referentes, ofrece la posibilidad de hablar sobre cuestiones como la identidad, el exilio y la resistencia cultural a través del arte.

Dia al-Azzawi (Irak, 1939-).

Reconocido por su enfoque multidisciplinar, Dia al-Azzawi ha desarrollado una trayectoria que abarca la pintura, escultura, grabado y dibujo, abordando temas arraigados en la historia, el folclore y la política del mundo árabe. Su obra transita entre la figuración y la abstracción, pero siempre con un fuerte compromiso social (Al-Azzawi, s.f.).

Su carrera despegó internacionalmente tras la publicación del manifiesto *Hacia una Nueva Visión* (1968), que planteaba una renovación del arte árabe que inspiró iniciativas culturales progresivamente. A pesar de la implicación hacia su país, el artista tuvo que abandonar Irak en 1976, pero continuó reflexionando sobre su entorno a través de una

producción comprometida con obras como *Masacre de Sabra y Chatila* (1982-1983) o la serie *Tierra de Oscuridad* (1991-), que denuncia el asesinato sistemático de intelectuales iraquíes. Debido a ello, su obra permite sostener un hilo conductor temático centrado en la resistencia, la memoria y la afirmación cultural frente al conflicto (Al-Azzawi, s.f.).

Otra razón para escoger a este artista radica en el aspecto técnico de su obra, que destaca por la combinación de materiales como el óleo, la tinta, la acuarela, la litografía, la serigrafía y las esculturas en bronce o fibra de vidrio. También produjo más de un centenar de libros de artista, donde el texto y la imagen conviven en diálogo con la caligrafía árabe y la transición del manuscrito ilustrado islámico (Al-Azzawi, s.f.).

Suad al-Attar (Irak, 1942-).

Suad al-Attar se sitúa en la intersección entre la memoria personal, la historia colectiva de Irak y la experiencia del exilio, permitiendo abordar en el aula no solo cuestiones formales, sino también simbólicas y emocionales desde un enfoque crítico.

Formada en Bagdad y en California, fue la primera mujer iraquí en realizar una exposición individual en su país, desafiando las convenciones de género del sistema artístico local (Suad al-Attar, s.f.). Tras su exilio a Londres en 1976, su obra comenzó a reflejar la tensión entre el desarraigo y el recuerdo por su tierra, construyendo universos visuales oníricos que integran símbolos del patrimonio artístico mesopotámico e islámico, como los relieves asirios, manuscritos ilustrados y jardines del Paraíso. Todo esto se complementa con una estética contemporánea marcada por el color, la línea expresiva y la composición simbólica. Un ejemplo de ello es *El Jardín del Edén* (1983), en el cual evoca el imaginario del Paraíso desde la iconografía islámica y los manuscritos iluminados bagdadíes del siglo XIII. Aquí, el espacio natural se convierte en un lugar de refugio mental, con árboles como símbolos de resiliencia y confinamiento. Debido a esto, la obra permite analizar el uso simbólico del color, el valor emocional de la luz y la construcción del espacio desde una mirada subjetiva (HENI, s.f.).

La evolución de su obra ofrece un claro ejemplo de cómo la expresión artística responde a los contextos históricos. Las composiciones soñadas de su juventud, con tonos turquesa y figuras etéreas, se transforman, tras la invasión de Irak en 2003, en paisajes que relatan el sufrimiento mediante elementos como el fuego y los rostros marcados por la tristeza, reflejo del sufrimiento de su tierra (HENI, s.f.). Este cambio abre la posibilidad de usar la obra de Suad al-Attar como ejemplo del valor psicológico del color.

Las características formales de su obra y su valor simbólico, han sido motivos para considerar a esta artista como una oportunidad pedagógica para introducir discursos alternativos a la narrativa eurocéntrica habitual, poniendo en valor estéticas y cosmovisiones del Próximo Oriente.

Hassan Massoudy (Irak, 1944-).

El vínculo entre tradición y contemporaneidad se puede ver reflejado en la obra de Hassan Massoudy, un artista formado en caligrafía árabe que combina la estética islámica clásica con el lenguaje visual moderno, generando un estilo personal interdisciplinar entre la pintura, la caligrafía y la poesía.

Su práctica se inscribe dentro del movimiento *Hurufiyya*, una corriente artística desarrollada a mediados del siglo XX por artistas árabes que buscaban recuperar la caligrafía árabe como forma de resistencia simbólica frente al canon artístico occidental. Partiendo de este estilo, Massoudy transforma letras en elementos visuales autónomos, donde el trazo, el color y el espacio cobran una dimensión expresiva y abstracta (Díaz y Sánchez, 2014).

Para conseguir resultados precisos y fluidos, el artista diseña y fabrica sus propias herramientas mediante plumas de caña, utensilios de madera o cartón prensado, consiguiendo adaptar el gesto caligráfico a sus necesidades formales y expresivas. Emplea tintas naturales y técnicas tradicionales, evitando productos industriales, lo que lo convierte en un excelente referente para trabajar con materiales artesanales en el aula (Díaz y Sánchez, 2014).

Sus obras traducen fragmentos de poesía en imágenes visuales cargadas de energía, donde las letras además de comunicar un mensaje, se convierten en formas que transmiten emociones y que evocan a paisajes naturales y estados del alma (Díaz y Sánchez, 2014). Así, Massoudy vincula el color y la composición a valores poéticos, permitiendo explorar en clase la psicología del color, el uso del espacio negativo, la textura visual y el gesto plástico. Además, su participación en actuaciones musicales pone en evidencia el carácter interdisciplinar de su obra, convirtiéndose en un referente que emplea la práctica artística como experiencia asociada a la palabra, el sonido y el cuerpo.

La inclusión de Massoudy en el currículo de Dibujo Artístico II abre la posibilidad de introducir la caligrafía como forma de dibujo expresivo y simbólico, rompiendo con la visión eurocéntrica del alfabeto como mero vehículo textual. Su obra dialoga con tradiciones también presentes en el Lejano Oriente, como vimos con la artista Toko Shinoda, ofreciendo al alumnado una perspectiva comparada y plural de la relación entre lenguaje e imagen. Además, su énfasis en la emoción, la tradición y el uso artesanal de las herramientas lo convierte en un modelo para ejercicios técnicos y conceptuales en el aula. Como mención especial se quería nombrar a El Seed, un artista estadounidense con raíces orientales que transporta el movimiento *Hurufiyya* al arte urbano.

Shirin Neshat (Irán, 1957-).

Shirin Neshat emigró con tan solo diecisiete años a Estados Unidos y volvió a su país tras la Revolución iraní de 1979, encontrándose una sociedad profundamente transformada. Esta experiencia marcó su obra, que explora temas como el exilio, la identidad femenina y la represión desde una perspectiva crítica y autobiográfica (MacDonald, 2004).

Trabaja la fotografía, el vídeo y la performance combinada con elementos visuales y textuales como la escritura poética en farsi⁹, generando un diálogo entre cuerpo, palabra e imagen. En su célebre serie *Mujeres de Allah* (1993-1997), Neshat escribe versos sobre retratos femeninos, muchas veces autorretratos, donde integra símbolos como armas o chadors (velo tradicional iraní) para abordar la compleja situación de las mujeres en el contexto islámico postrevolucionario. Estas imágenes, destacan por su tratamiento del contraste tonal entre blancos y negros, y por el uso expresivo del espacio positivo y negativo. Una vez realizadas las fotografías, se imprimen y la propia artista pinta sobre ellas el texto, aportándole un nivel adicional de significado y simbolismo. En otras ocasiones, las ilustraciones y palabras son escritas sobre la piel directamente (MacDonald, 2004).

El protagonista de sus obras es el cuerpo, especialmente el femenino, que se convierte en soporte artístico y vehículo político, permitiendo trabajar en el aula no solo contenidos técnicos como la figuración, la caligrafía o la psicología del color, sino además el uso del cuerpo como medio de expresión artística.

En la serie *El libro de los reyes* (2012), inspirada en el poema épico persa del siglo XI, Neshat continúa con este enfoque caligráfico y visual, decorando cuerpos con ilustraciones tradicionales persas y textos, conectando lo histórico con lo contemporáneo desde una perspectiva de género. La escritura se convierte en inscripción sobre el cuerpo, como si de un tatuaje se tratase, quedando marcada en la piel el mensaje de las voces silenciadas de todas estas mujeres a lo largo del último siglo (MacDonald, 2004).

Las fotografías de Neshat fusionan la vulnerabilidad y la violencia con la espiritualidad y el activismo, desafiando de este modo las percepciones occidentales sobre las mujeres musulmanas. Incluirla en el currículo visibilizaría estas narrativas orientales silenciadas, deconstruyendo la imagen femenina del imaginario occidental generada a partir de representaciones como *La gran odalisca* (1814) y permitiendo generar en el alumnado una visión alejada de la sexualización y el exotismo de la mujer oriental.

Tayseer Barakat (Palestina, 1959-).

Tayseer Barakat es uno de los artistas palestinos más influyentes en la actualidad. Formado en Alejandría, reside y trabaja en Ramallah, donde desempeña un papel clave en la creación de espacios culturales como la Galería Ziryab. Fue cofundador del colectivo *Liga de Artistas Palestinos* y del movimiento *Nuevas Visiones*, surgido durante la Primera Intifada (1987-1993), por lo que su práctica artística está profundamente marcada por el compromiso político y el arraigo cultural (Zawyeh Gallery, s.f.a).

Barakat trabaja con soportes como madera, arcilla o vidrio, empleando en sus obras el uso de tintes naturales o el pirograbado en aquellas más antiguas. La elección de estos materiales responde a una ética de resistencia: utilizar materiales locales únicamente para no depender de la industria israelí (Zawyeh Gallery, s.f.a).

Sus obras evocan a escrituras antiguas, símbolos preislámicos y tradiciones orales palestinas, las cuales están reunidas en sus lienzos y generan un lenguaje visual que recupera

⁹ El farsi hace referencia a la lengua persa, la cual es hablada principalmente en Irán.

memorias colectivas y genealogías culturales silenciadas. En su serie *Tapices* (1984-2005), el autor emplea el collage, los tintes sobre papel y la tinta para generar composiciones fragmentadas que remiten a las *kufiyas* (pañuelo palestino) y a mapas desmembrados del territorio, funcionando como archivo de la pérdida y un álbum de memorias. La añoranza de Gaza, su ciudad natal, sus habitantes y escenas sociales se convierten en los protagonistas de esta serie, donde el autor trata de reconstruir escenas de su infancia en el campo de refugiados de Jabalia. Todo esto se puede ver reflejado concretamente en *Tapiz de vida N. 1* (2001), en el que el uso geométrico del papel, los colores apagados y la superposición de capas remiten tanto a la identidad palestina como al trauma del desplazamiento (Zawyeh Gallery, s.f.b).

Además de poder trabajar aspectos técnicos como el collage, la geometría y la psicología del color, este referente artístico permite introducir la noción del arte como archivo y como medio de construcción de la memoria y resistencia frente a la colonización cultural. Su enfoque artesanal y simbólico lo convierte en un referente relevante para abordar desde el arte cuestiones de territorio, pertenencia e identidad.

Marjane Satrapi (Irán, 1969-).

La principal representante del cómic autobiográfico y político del Próximo Oriente es Marjane Satrapi, la cual convierte su obra en una herramienta para tratar cuestiones de género, memoria, identidad cultural y crítica social. Su estilo visual, basado en el contrastes entre blancos y negros, destaca por la simplicidad formal y el uso del espacio positivo y negativo, recursos con gran potencial pedagógico para transportar al aula.

Su novela gráfica más conocida es *Persépolis* (2000) en la que narra su infancia durante la Revolución iraní desde una mirada infantil y reflexiva, permitiendo conectar temas complejos, como el exilio, la represión femenina o el conflicto político, con un lenguaje accesible al alumnado. La educación occidental y progresista que recibió Satrapi se ve reflejada en el libro a través de las contradicciones que vive la protagonista y sus profundas reflexiones sobre el cambio que está experimentando su país (Root, 2007). A un nivel más técnico, el formato de viñeta, acompañado por la síntesis expresiva del dibujo, facilita el trabajo con contenidos como la figura humana, los apuntes rápidos, el estudio de los encuadres y la narrativa visual. Su adaptación al cine en 2007 vuelve aún más accesible esta narrativa al alumnado.

Por otro lado, en *Bordados* (2003), da voz a un conjunto de mujeres iraníes que comparten relatos íntimos sobre su experiencia vital y afectiva (Root, 2007). Esta obra es un ejemplo más de cómo el dibujo puede funcionar como archivo colectivo y espacio de escucha intergeneracional e intercultural, desafiando, a su vez, las representaciones estereotipadas de la mujer en contextos islámicos.

Debido a la capacidad para contar historias personales y políticas desde una estética depurada y simbólica, Satrapi se presenta como un referente clave. En este contexto, resulta pertinente mencionar a la historietista libanesa Zeina Abirached, cuya obra comparte múltiples similitudes con la de Satrapi. Su inclusión habría sido igualmente valiosa en esta

propuesta, especialmente si se hubiera planteado una sección más amplia de referentes.

6.5.3. Propuesta de actividades

A continuación, se presenta una descripción sintética de las actividades diseñadas con el objetivo de aplicar en el aula los referentes artísticos recogidos en la Tabla 2 y la Tabla 3. Como se señaló anteriormente, dichas actividades comparten un eje común: la reflexión en torno a la construcción de la identidad individual y colectiva. Para facilitar su desarrollo se han organizado en tres bloques temáticos, los cuales giran en torno a una pregunta que se le plantea al alumnado y debe explorar mediante la práctica artística.

De manera general, estas propuestas didácticas promueven el trabajo con contenidos vinculados a la expresión personal y al desarrollo de un lenguaje visual propio.

Bloque 1. *¿Qué paisajes construyen mi identidad?*

Estas actividades se situarían al final del primer trimestre y trabajarían los siguientes contenidos del BOCYL (2022, pp. 49736-49738):

- De la representación objetiva a la subjetiva. De lo figurativo a la abstracción (A).
- Las formas y su transformación: la forma entendida como una estructura de elementos y relaciones. Espacios negativos y positivos de las formas (B).
- Textura visual y táctil. Aplicaciones de las texturas a los dibujos (B).
- La perspectiva. La perspectiva cónica y el dibujo artístico. La elección del punto de vista (C).
- Espacios interiores, exteriores, urbanos y naturales (C).
- Cualidades y relaciones del color. El contraste de color. Color local, tonal y ambiental (D).
- Usos del color en el dibujo. Simbología y psicología del color aplicada a diferentes fines creativos. El color en las diferentes culturas y estilos artísticos (D).

Actividad 1. Estampas de identidad geográfica.

Tras haber estudiado ciertos conceptos sobre la perspectiva y la profundidad occidental, se le plantea al alumnado la siguiente cuestión: *¿Qué paisajes construyen mi identidad?* A partir de esta reflexión, el profesorado presentará ejemplos de obras en las que el espacio geográfico se vincula con la construcción identitaria. Se trabajará con referentes figurativos como Utagawa Kuniyoshi, Kōno Bairai, Keum Suk Gendry-Kim, Tabaimo, Lee

Jinju, Sani al-Mulk, Abdul Hadi El-Gazzar, Suad al-Attar y Marjane Satrapi, que permitirán explorar la expresividad espacial y la distorsión de la perspectiva.

Durante la primera semana, se introducirán los referentes y los contenidos teóricos, además de iniciar una fase de boceto a partir de fotografías u observación directa del entorno elegido por cada estudiante. Estos bocetos se realizarán mediante la técnica *sumi-e*, prestando especial atención al trazo fluido, al correcto uso de la tinta china y la síntesis expresiva, y se recopilarán en un libro de artista de tamaño A4.

En la segunda semana, el alumnado transferirá el boceto elegido a una matriz de linóleo para elaborar una estampa inspirada en el estilo *ukiyo-e*. Para poder estampar sin necesidad de tórculo, se construirá un *baren* (prensa de mano) siguiendo el modelo propuesto por Xavier Robledo (@fabricadetexturas) en un blog de Domestika (Fábrica de texturas, s.f.). Los materiales necesarios para fabricar esta herramienta son un tapón de un bote de cristal, unas servilletas de papel de cocina y una servilleta de tela. Finalmente, el alumnado podrá aplicar color mediante acuarelas o tintas o bien realizar matrices adicionales para superponer capas cromáticas.

Actividad 2. Abstracción del espacio identitario.

Una vez finalizada la anterior actividad, se continúa con la reflexión en torno a los espacios que configuran la identidad del alumnado. Partiendo del paisaje previamente realizado, se buscará la transformación de estos lugares desde una perspectiva gestual y abstracta. El objetivo de esta propuesta es que el alumnado simplifique las formas y estructuras visuales, interpretando plásticamente las emociones que dichos lugares les generan.

El proceso se inicia con la elaboración de bocetos en carboncillo, tinta china o acuarela en el mismo cuaderno de artista empleado en la actividad anterior. A partir de estos estudios previos, se desarrollará una composición final en formato A2, donde se incentivará el uso del cuerpo como herramienta expresiva. Además, el alumnado deberá fabricar utensilios pictóricos artesanales adaptados a las necesidades expresivas de cada composición, por lo que se hará especial hincapié en el valor simbólico que pueden adquirir los materiales empleados en una obra artística.

La temporalización prevista es de una semana: los dos primeros días se dedicarán a la experimentación con bocetos, la construcción de herramientas y el ensayo gestual; el tercer día estará centrado en la producción de la obra a gran escala; y el último día se destinará a una puesta en común, donde el alumnado compartirá sus cuadernos de artistas y los productos finales resultantes de las dos primeras actividades.

Para esta práctica se proponen analizar las obras de Toko Shinoda, Hassan Massoudy, Dia al-Azzawi, Behjat Sadr y Samia Halaby.

Bloque 2. *¿Qué rostros cuentan mi historia?*

Este bloque se llevaría a cabo a finales del segundo trimestre, trabajando principalmente los siguientes contenidos del BOCYL (2022, pp. 49736-49738):

- Aplicaciones de las herramientas digitales de dibujo a la creación y tratamiento de imágenes (B).
- Usos del color en el dibujo. Simbología y psicología del color aplicada a diferentes fines creativos. El color en las diferentes culturas y estilos artísticos (D).
- Apunte del natural. Estudio y representación del escorzo. Figura humana estática y en movimiento (E).
- El retrato. Facciones y expresiones. Retrato femenino y masculino de diferentes edades. Rasgos básicos característicos de cada uno de ellos (E).

Actividad 3. Narrarse desde la figura humana.

A partir de la pregunta *¿qué rostros cuentan mi historia?*, se vuelve a invitar al alumnado a reflexionar sobre su identidad individual mediante la representación de aquellas personas que han influido en su desarrollo personal y emocional. De este modo, se pretende trabajar la figura humana, el retrato y el autorretrato desde un enfoque narrativo y expresivo.

El alumnado partirá de fotografías personales de familiares, amistades u otras figuras significativas, para construir una narrativa visual en formato de novela gráfica breve (entre 2 y 4 páginas), o bien una única imagen donde la figura humana funcione como contenedor simbólico de recuerdos e identidades compartidas, como hace Shirin Neshat. En relación a los materiales, se priorizará el uso de la tinta negra, ya sea mediante la plumilla, rotulador o pincel, con posibilidad de incorporar detalles cromáticos simbólicos y técnicas digitales, siempre que se parta de una base manual.

La duración estimada de esta actividad es de dos semanas, en las cuales se alternarán sesiones teóricas sobre los referentes artísticos y sesiones prácticas. Al finalizar, se promoverá un espacio de escucha, donde cada alumno pueda compartir con el resto su trabajo y su historia personal.

Durante el desarrollo de la actividad se estudiarán referentes que abordan la identidad, la memoria y el cuerpo desde perspectivas culturales diversas, como son los casos de Kitagawa Utamaro, Zhang Xiaogang, Ai Weiwei, Keum Suk Gendry-Kim, Yun Suknam, Shirin Neshat y Marjane Satrapi.

Actividad 4. Cartografía de rostros.

Partiendo del conocimiento adquirido sobre las historias personales de los compañeros, se propone una actividad grupal entre toda la clase con el objetivo de construir un «paisaje de retratos colectivos». Con ello, se pretende fortalecer el sentimiento de

identidad grupal y cohesión dentro del aula. Dado el elevado número de alumnos, se opta por la técnica del collage, inspirada en la obra del artista Tayseer Barakat, como medio expresivo idóneo para integrar diversas aportaciones individuales en una única composición colectiva.

La dinámica se desarrollará en varias sesiones. En primer lugar, a través de una repartición aleatoria, cada estudiante retratará al compañero que le ha sido asignado. Se pondrá como ejemplo las caricaturas de Utamaro y serán realizadas al natural, por lo que se fomentará la interpretación subjetiva de los compañeros. Esta fase se llevará a cabo en dos sesiones, en las que se trabajarán retratos de pequeño formato y diversas formas geométricas. Se dará libertad de materiales y se propondrá el uso de retazos de tela como posible soporte de cada retrato.

En una segunda fase, se dedicarán dos sesiones a la construcción colaborativa del mural final, que se podrá realizar directamente sobre una pizarra de corcho, una pared del aula o sobre un soporte de gran formato, como un papel continuo. En esta composición final se integrarán todos los retratos individuales, componiendo así una obra colectiva que refleja la diversidad y riqueza identitaria del grupo.

Bloque 3. ¿Cómo construyo mi mirada sobre los otros?

Actividad 5. Reescribir la mirada sobre otras culturas.

En esta actividad final el alumnado es interrogado nuevamente con la cuestión: ¿Cómo construyo mi mirada sobre los otros? De esta manera, se permite meditar en el aula acerca de la construcción de la identidad ajena y la manera en la que esta ha sido representada en el arte.

La actividad se desarrollará durante el tercer trimestre en colaboración con la asignatura Fundamentos Artísticos, donde el alumnado ya ha abordado el orientalismo tanto en el contexto del Próximo Oriente como en el japonismo. A partir del conocimiento adquirido sobre las historias de los referentes estudiados durante el curso y las representaciones analizadas en Fundamentos Artísticos, se formarán cuatro grupos de seis personas. Se comenzará con una sesión teórica introductoria donde se abordarán conceptos clave como alfabetización visual, lenguaje visual, mensaje manifiesto y latente, metanarrativas y micronarrativas. Con esta nueva información, cada grupo deberá analizar dos obras, una de un autor occidental y otra de un artista oriental, mediante el método Melir propuesto por María Acaso (2016), recogido en el Anexo B. El análisis se desarrollará en formato digital, empleando el uso de herramientas como ChatGPT o Gemini para profundizar en las obras y localizar fuentes complementarias desde una perspectiva crítica y responsable. El objetivo de este estudio es identificar la metanarrativa y la micronarrativa presentes en cada obra y reflexionar sobre cómo se construyen los mensajes implícitos en ellas. Por todo ello, en este bloque se trabajarán especialmente los contenidos del apartado «F. Proyectos gráficos colaborativos» del currículo de Dibujo Artístico II (BOCYL, 2022).

Las obras asignadas para cada grupo son:

- *La gran odalisca* (1814) de Jean-Auguste-Dominique Ingres y la serie *Mujeres de Allah* (1993-1997) de Shirin Neshat.
- *La muerte de Sardanápalo* (1827) de Eugène Delacroix y la serie *La masacre de Sabra y Shatila* (1982-1983) de Dia al-Azzawi.
- *La Japonesa* (1876) de Claude Monet y *Madre III* (2004) de Yun Suknam.
- *Capricho en púrpura y oro: La pantalla dorada* (1864) de McNeill Whistler y *Tirando al suelo una urna de la dinastía Han* (1995) de Ai Weiwei.

Una vez finalizado el análisis, tras una semana de trabajo, los grupos compartirán sus conclusiones en una mesa redonda. A partir de este intercambio, deberán elaborar una micronarrativa visual grupal como respuesta crítica, la cual podrá centrarse en los temas trabajados o en problemáticas actuales que el grupo considere relevantes y estén estrechamente vinculadas a las obras analizadas.

Al tratarse de un proyecto final, se dejará libertad total en cuanto a materiales y soportes, con la única condición de que el dibujo adquiriera un carácter instalativo, simulando una obra creada para un espacio expositivo como una galería o museo. Para ello, se pondrán ejemplos de obras de Yun Suknam, Ai Weiwei, Tabaimo y Lee Jinju. Una vez finalizado, cada grupo presentará públicamente su obra explicando el mensaje que desea transmitir, como si se tratase de la inauguración de su exposición colectiva. La entrega final constará también de una memoria teórica en la que irá incluida el análisis de las dos obras y una explicación de su proyecto artístico.

7. Discusión y resultados

Una vez desarrollada nuestra propuesta, cabe preguntarnos si este planteamiento tendría una aplicación viable en un contexto educativo real. Esta innovación curricular y pedagógica no pudo ser implementada en su totalidad durante las prácticas realizadas en la Escuela de Arte y Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de Salamanca, donde solo se introdujeron cuatro referentes del Lejano Oriente, excluyendo el enfoque crítico y decolonial característico de la propuesta. Por ello, este apartado se construye a partir de hipótesis fundamentadas en los resultados obtenidos mediante la encuesta.

Dicha encuesta, presentada en el apartado metodológico, fue respondida por sesenta y siete personas, de las cuales el 77 % eran estudiantes universitarios o de posgrado, principalmente. Solo un 16 % afirma haber recibido formación específica en arte oriental, aunque esta cifra no se reflejó del todo en las secciones siguientes del cuestionario. En el segundo bloque, centrado en el reconocimiento de autores a partir de imágenes de obras, los artistas occidentales fueron, en general, correctamente identificados, con porcentajes que oscilaron entre el 10 % y el 49%, salvo el caso de *El puente japonés* (1899) de Monet, que fue identificado solo por dos personas. En el tercer bloque, que ofrecía los nombres de los autores para que el encuestado seleccionara aquellos que reconocía, Gérôme fue el menos identificado con un 21 %, mientras que Vincent van Gogh fue reconocido por el 100 % de los participantes.

En contraste, el reconocimiento de autores orientales fue considerablemente menor. En el caso del Próximo Oriente, únicamente una persona identificó correctamente a Osman Hamdi en el segundo bloque. El resto de autores no fue identificado por nadie. En el apartado tres, Osman Hamdi fue reconocido por un 14 % de las personas encuestadas y Sani al Mulk por apenas un 2 %. Los resultados del Lejano Oriente fueron más esperanzadores: aunque la obra de Shun'ei no fue reconocida por ninguna persona, Hiroshige alcanzó un 60 % y Utamaro un 54 % de personas que los conocían.

Al ser consultados sobre la pertinencia de incluir más referentes artísticos no occidentales en la educación, un 92 % respondió afirmativamente, y un 74 % expresó un alto interés en recibir información sobre la historia del arte del Próximo y Lejano Oriente. Los resultados detallados de cada pregunta se pueden consultar en el Anexo A.

Se puede extraer una doble lectura de los resultados obtenidos de esta encuesta: por un lado, se evidencia una clara carencia de alfabetización visual en torno a las culturas no occidentales, lo que justifica la inclusión de referentes orientales en el currículo; y, por otro lado, se refleja la herencia cultural que dejó el japonismo y el orientalismo en Europa. Las obras pertenecientes al Lejano Oriente fueron más reconocidas que las del Próximo Oriente, poniendo de manifiesto cómo el imaginario occidental ha mercantilizado e idealizado culturalmente a países como China o Japón, mientras que ha exotizado y estereotipado negativamente al mundo árabe y persa, teniendo como consecuencia la falta de conocimientos sobre su arte.

Estos resultados respaldan el planteamiento de nuestro Trabajo de Fin de Máster, cuyo objetivo general es: «Desarrollar habilidades de alfabetización visual en torno al arte del

Próximo y Lejano Oriente en el alumnado de Dibujo Artístico II, con el fin de comprender y analizar críticamente las representaciones culturales de estas regiones». Para alcanzar esta meta, se ha elaborado un catálogo de referentes artísticos y se han diseñado cinco actividades. Aunque estas dos propuestas se formulen desde un enfoque hipotético, es posible reflexionar sobre el grado en que los objetivos específicos planteados han sido abordados:

- «Fomentar la actitud crítica ante las narrativas visuales relacionadas con la cultura oriental presentes en el imaginario occidental». Mediante la inclusión de los referentes artísticos y la quinta actividad propuesta, centrada concretamente en el desarrollo de esta actitud crítica, se alcanza este objetivo.
- «Investigar referentes artísticos orientales que trabajen el dibujo durante los siglos XIX, XX y XXI». La elaboración del catálogo ha requerido una investigación profunda en diversas fuentes académicas, museos y publicaciones, por lo que se ha podido cumplir con este objetivo.
- «Incorporar referentes artísticos y técnicas del arte del Próximo y Lejano Oriente al currículo de Dibujo Artístico II vinculándolo al ODS 10 Reducción de las desigualdades para favorecer la visibilización y reconocimiento cultural». La propuesta desarrollada a lo largo de este trabajo ha permitido el cumplimiento de este objetivo. No obstante, no se han implementado tantas técnicas artísticas como se tenía planteado en un principio, debido a la homogeneización derivada de la globalización en el período histórico elegido.
- «Experimentar con nuevos grafismos y sensibilidades que permitan al alumnado explorar códigos visuales y desarrollar un lenguaje artístico propio desde una perspectiva intercultural». Aunque no se profundizó tanto en técnicas específicas, sí se promovió la autonomía creativa del alumnado, usando referentes artísticos como inspiración y no como modelos a reproducir.
- «Diseñar actividades basadas en una pedagogía crítica decolonial que reivindique la visibilización de las culturas subalternas para generar relaciones de equidad y horizontalidad dentro del aula». La inclusión constante de referentes no occidentales durante todo el año académico, la creación de micronarrativas y el uso de mesas redondas han favorecido la construcción de relaciones horizontales y una perspectiva decolonial en el aula.
- «Reflexionar sobre la identidad individual y colectiva con el fin de acercarse a las otras culturas desde el respeto y la escucha». Las actividades propuestas, organizadas en tres bloques temáticos vinculados a la identidad, han facilitado la empatía y el interés del alumnado por realidades culturales diversas.

8. Conclusiones y líneas futuras

La presente propuesta de innovación curricular y pedagógica ha tenido como propósito principal alfabetizar visualmente en culturas del Próximo y Lejano Oriente al alumnado de la asignatura Dibujo Artístico II del Bachillerato de Artes. Para ello, se han buscado integrar en el currículo escolar referentes artísticos procedentes de estos países, que fuesen capaces de cuestionar las narrativas visuales hegemónicas impuestas por la tradición eurocentrista. A lo largo de este trabajo, se ha evidenciado cómo las imágenes, lejos de transmitir mensajes neutros o ser meramente ornamentales, son vehículos de conocimiento cargados de ideología y potencial transformador. En este sentido, el arte no occidental no solo ha sido históricamente marginado del currículo escolar, sino también estereotipado, exotizado o idealizado desde la mirada occidental.

La propuesta desarrollada se ha estructurado en dos partes: un catálogo visual compuesto por veinte artistas (diez del Lejano Oriente y otro diez del Próximo Oriente) vinculados con los contenidos del currículo oficial de Castilla y León (BOCYL, 2022), y una serie de cinco actividades didácticas. Estas actividades pretenden poner en práctica los referentes artísticos expuestos en el catálogo, usando como eje temático central la identidad personal y colectiva, abordada desde la perspectiva del paisaje, el retrato y la construcción crítica de la mirada hacia el otro. En ellas, se ha trabajado con técnicas tradicionales y contemporáneas, tanto individuales como colectivas, fomentando de este modo una pedagogía crítica, dialógica y participativa.

Se realizó también una encuesta a sesenta y siete personas con formación en arte o historia del arte, que permitió corroborar la escasa presencia de referentes orientales en su formación y el deseo general de las personas de incluir más artistas no occidentales en el currículo. Los porcentajes de reconocimiento de obras orientales fueron significativamente más bajos que los occidentales. Además, los referentes del Lejano Oriente fueron más reconocidos que los del Próximo Oriente, poniendo en relieve la herencia cultural que generó el imaginario occidental: la cultura de países como Japón o China se asoció a cualidades más «amables» y estilística, mientras que el imaginario árabe-islámico se relacionó a narrativas de amenaza, sensualidad y atraso.

Las conclusiones desarrolladas en base a la encuesta, evidencian tanto la pertinencia como la viabilidad de esta propuesta curricular y pedagógica. En primer lugar, se ha logrado demostrar la necesidad de desarrollar una alfabetización visual consciente que permita dismantelar las metanarrativas visuales impuestas por el discurso hegemónico occidental. En segundo lugar, se ha generado un conjunto de materiales y actividades que, aunque no hayan sido implementadas en su totalidad, muestran un alto grado de aplicabilidad en contextos reales. La experiencia parcial llevaba a cabo durante el practicum de intervención de las prácticas del MUPES, confirma el interés del alumnado hacia obras con una dimensión crítica y social, como las de Ai Weiwei, y valida la dirección adoptada en este trabajo.

No obstante, esta propuesta también presenta limitaciones y riesgos. El marco temporal de este trabajo ha limitado la inclusión de un mayor número de técnicas artísticas propias de cada región. La homogeneización técnica producida por la globalización y por los conflictos bélicos que ocasionaron el exilio de muchos artistas hacia Occidente, dificultó

desarrollar con mayor profundidad cualidades técnicas, pero, simultáneamente, favoreció la inclusión de referentes artísticos con obras con un alto contenido simbólico y político, los cuales están profundamente arraigados a la historia y conflictos de sus países. Del mismo modo, se trató de evitar el uso puntual o temático de los referentes orientales, debido a la facilidad para convertir la propuesta en una «semana cultural» que exotiza lo distinto en lugar de integrarlo estructuralmente en el currículo. Otro riesgo potencial que se trató de evitar fue el de la apropiación cultural, la cual es fácil de ejercer si las prácticas visuales o simbólicas de otras culturas se replican sin el debido contexto, respeto o mediación crítica.

Cabe reconocer que han quedado fuera de esta propuesta otros territorios y culturas que también merecen una revisión curricular, como América Latina, África Central o África Subsahariana, cuya exclusión responde únicamente a criterios de delimitación geográfica y viabilidad de la propuesta. Por ello, de cara al futuro, se considera pertinente ampliar esta propuesta en varias líneas. Por un lado, el catálogo de referentes puede enriquecerse progresivamente, incorporando más artistas contemporáneos. Durante la realización de este proyecto, se tuvo que omitir otros artistas altamente relevantes para el currículo escolar y la práctica artística, como Iman Toufaily, Mona Hatoum, Kadhim Haidar, Faik Husein, Kimsooja, Takeuchi Sehi y Léonard Foujita. También resultaría interesante incluir referentes artísticos de Medio Oriente, el cual no se ha mencionado tampoco a lo largo de la propuesta, pero que igualmente sería enriquecedor.

Respecto a las actividades, para líneas futuras, sería más conveniente elaborar una programación completa anual que incluya actividades específicas para cada trimestre, permitiendo así que esta propuesta no sea un bloque aislado, sino una estructura transversal y continua en la enseñanza artística. Asimismo, la implementación real de estas actividades en el aula permitiría evaluar con mayor precisión su impacto pedagógico y su aceptación por parte del alumnado, permitiendo ajustar las metodologías y técnicas según los contextos educativos.

De manera global, este Trabajo de Fin de Máster aspira a contribuir a una enseñanza del arte más inclusiva, crítica y equitativa. Frente a un currículo tradicionalmente dominado por referentes occidentales, esta propuesta busca humanizar a los silenciados con el fin de lograr una apertura epistémica que reconozca la pluralidad de expresiones visuales existentes en el mundo y valide otras formas de conocimiento, representación y sensibilidad. Esta mirada no se plantea como una sustitución de lo occidental, sino como una ampliación consciente y respetuosa del campo visual, que fomente el pensamiento crítico, la empatía y el diálogo intercultural en el aula.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2009). *El lenguaje visual*. Paidós.
<https://lumen.uv.mx/resources/files/documents/2024/2/3/10064/8839b083-3339-44f1-81a0-676845ecee6a.pdf>
- Acaso, M. (2016). *Esto no son las Torres Gemelas*. Los libros de la catarata.
- Al-Azzawi, D. (s.f.). *About*. Azzawi Art. <https://www.azzawiart.com/about>
- Almazán, D. (2003). La seducción de Oriente: de la Chinoiserie al Japonismo. *Artigrama*, (18), 83-106. https://doi.org/10.26754/ojs_artigrama/artigrama.2003188359
- Almazán, D. (2006). Las exposiciones universales y la fascinación por el arte del Extremo Oriente en España: Japón y China, *Artigrama*, (21), 85-104. https://doi.org/10.26754/ojs_artigrama/artigrama.2006218131
- Almazán, D. y Barlés, E. (1996-7). Japón y el japonismo en la revista 'La Ilustración Española y Americana'. *Artigrama*, (12), 627-660. https://doi.org/10.26754/ojs_artigrama/artigrama.1997128037
- Amanat, A. (2011). Court patronage and public space. Abū 'l-Hasan Ṣanī ' al-Mulk and the art of Persianizing the Other in Qajar Iran. En A. Fuess y J.P. Hartung (Eds.), *Court Cultures in the Muslim World: Seventh to Nineteenth Centuries* (pp. 408-444). Routledge.
- Arario Gallery. (s.f.). *Lee Jinju*. <https://www.arariogallery.com/artists/70-lee-jinju>
- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio* (Trad. E. Champourcin). Fondo de cultura económica. (Trabajo original publicado en 1957).
- Barthes, R. (1987). *El susurro del Lenguaje*. Paidós.
- Baudelaire, C. (1868). *Curiosités esthétiques*. Michel Lévy frères.
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Editorial Kairós.
- Berger, K. (1992). *Japonisme in Western Painting from Whistler to Matisse*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara. <https://socioeducacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>
- Bustos, R. C. (2020). Construcción de una pedagogía decolonial...una urgente acción humana. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 24 (24), 15-44. <https://doi.org/10.22267/rhec.202424.71>

- Chakrabarty, D. (1989). *Rethinking Working-Class History: Bengal 1890-1940*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv3hh57s>
- Chen, Y. (2023). Examining Utagawa Kuniyoshi's Yose-e: The Playfulness and the Grotesque in the Floating World. *The International Conference on Interdisciplinary Humanities and Communication Studies*, 3, 443-445. <https://doi.org/10.54254/2753-7064/3/20220406>
- Chow, R. (2021). Le silence de la native. *Lignes décoloniales*, (84), 244-254.
- Dastan Gallery. (s.f.). *Behjat Sadr*. <https://dastan.gallery/artists/312-behjat-sadr/>
- Debsi, A. (s.f.). *Abdel Hadi El-Gazzar*. Dalloul Art Foundation. <https://dafbeirut.org/en/abdel-hadi-el-gazzar>
- DECRETO 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 190, de 30 de septiembre de 2022, pp. 49543 a 50352. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-4.pdf>
- Derrida, J. (1986). *De la gramatología*. Siglo veintiuno editores.
- Díaz, J. y Sánchez, M. D. (2014). Poesía, pintura y caligrafía. Entrevista a Hassan Massoudy. *Revista Bellas Artes*, (12), 205-231. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6427/BA_12_%282014%29_09.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fábrica de texturas. (s.f.). *Cómo hacer un baren casero para estampar grabados*. Domestika. <https://www.domestika.org/es/blog/7810-como-hacer-un-baren-casero-para-estampar-grabados>
- Fleuri, R. (2010). Intercultura y educación. *Astrolabio*, (1), 1-10. <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n1.155>
- Goodson, I. F. (2012). *Currículo: teoría e historia*. Vozes.
- Gouvêa da Silva, A. F. (2004). *A construção do currículo na perspectiva popular crítica das falas significativas às práticas contextualizadas* [Tesis de doctorado, Pontificia Universidade Católica de São Paulo]. Repositorio PUCSP. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/22098>
- Gunsaulus, H. (1929). Prints by Kitagawa Utamaro. *The Art Institute of Chicago*, 23 (8), 134-136. <https://www.jstor.org/stable/pdf/4103717.pdf>
- Han, B. C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- HENI. (s.f.). *Suad al-Attar*. <https://heni.com/artists/suad-al-attar>
- Huang, B. (12 de octubre de 2018). *Zhang Xiaogang and the Different Shapes of Class*

- Ideology*. Frieze.
<https://www.frieze.com/article/zhang-xiaogang-and-different-shapes-class-ideology>
- Institute of Arab and Islamic Art. (2023). *Behjat Sadr*. <https://www.instituteaia.org/bejat-sadr>
- Junta de Castilla y León, Consejería de Educación. (2025). *Matriz de especificaciones Fundamentos Artísticos (PAU 2025)*. Educacyl.
- Lima, J.G. (2018). Horizontes poscoloniales de la pedagogía del oprimido y sus aportaciones a los estudios curriculares. *Revista brasileña de educación*, (23).
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230063>
- Louisiana Channel. (27 de abril de 2023). *Each viewer can create their own story from my piece. Artist Tabaimo* [Archivo de Vídeo]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=tCOhmjo6D34&t=131s>
- MacDonald, S. y Neshat, S. (2004). Between Two Worlds: An Interview with Shirin Neshat. *Feminist Studies*, 30 (3), 620-659. <https://www.jstor.org/stable/20458988>
- Manonelles, L. (2015). Ai Weiwei: La recepción de su producción artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27 (3), 413-428. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513551298004>
- Mernissi, F. (2001). *El harén en Occidente*. Espasa.
<https://introduccionalaantropologia.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/12/2001-mernissi-fatema-el-harc3a9n-en-occidente.pdf>
- Murillo, E. (2005). Exotismo en el Arte. *Revista Káñina*, 39 (1), 197-207.
<https://www.redalyc.org/pdf/442/44248775015.pdf>
- MUSAC. (2024). *Ai Weiwei. Don Quixote*.
[https://musac.es/FOTOS/VISITAS_GUIADAS/Hoja%20de%20sala%20ESP%20\(web\).pdf](https://musac.es/FOTOS/VISITAS_GUIADAS/Hoja%20de%20sala%20ESP%20(web).pdf)
- Nieto, C. (s.f.) *Del Orientalismo a Oriente (I). Oriente en Occidente. Una historia de fascinación y dominación*.
- Nochlin, L. (1989). *The politics of vision: Essays on nineteenth-century art and society*. Harper & Row.
- Ortega, P. (2012). Pedagogía y alteridad. Una pedagogía del Nos-Otros. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 128-146.
<https://www.redalyc.org/pdf/1942/194224362008.pdf>
- Pace Gallery. (s.f.). Zhang Xiaogang. <https://www.pacegallery.com/artists/zhang-xiaogang/>
- Paik, S. (10 de octubre de 2023). *Lee Jinju on the Subjectivity of Seeing*. Ocula.
<https://ocula.com/magazine/conversations/lee-jinju-on-the-subjectivity-of-seeing/>
- Ramonet, I. (1981). *El orientalismo: una creación Occidental*. Triunfo, 35 (5), 74-77.

<http://hdl.handle.net/10366/54369>

Riveruns Official. (7 de octubre de 2024). *Yun Suknam: A Pioneering figure in feminist art.* Riveruns ENG [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=09Yan40EsV0>

Root, R. (2007). Interview with Marjane Satrapi. *Fourth Genre: explorations in Nonfiction*, 9 (2), 147-157. <https://muse.jhu.edu/article/222686>

Said, E. W. (2008). *Orientalismo.* Debolsillo. <https://hemerotecaroja.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/06/said-e-w-orientalismo-1978-ed-random-house-mondadori-2002.pdf>

Samia Halaby. (s.f.). *About.* <https://samiahalaby.com/about/>

San Jose Museum of Art. (2016). *New Stories from the Edge of Asia: Tabaimo: Her Room.* <https://sjmusart.org/exhibition/new-stories-edge-asia-tabaimo-her-room>

Selections Magazine. (30 de julio de 2024). *Samia Halaby: artistic practices: on the sinuous path from inspiration to implementation: olives of Palestine.* <https://selectionsarts.com/https-selectionarts-com-samia-halaby-artistic-practices-olives-palestine/>

Sotheby's. (15 de mayo de 2020). *Bloodline-Big Family: No. 2' from Zhang Xiang's Era-Defining Series.* <https://www.sothebys.com/en/articles/bloodline-big-family-no-2-from-zhang-xiaogang-era-defining-series>

Spivak, G. C. (2009). *¿Pueden hablar los subalternos?* (Trad. M. Asensi). MACBA. (Trabajo original publicado en 1988) https://img.macba.cat/wp-content/uploads/2024/03/spivak_pueden_hablar_los_subalternos.1.pdf

Suad al-Attar. (s.f.). *About.* <https://www.suadalattar.com/about>

The Bennett Art Collection. (s.f.). *Yun Suknam.* <https://www.thebennettartcollection.com/artists/yun-suknam>

The British Museum. (s.f.). *Kōno Baireir.* <https://www.britishmuseum.org/collection/term/BIOG237>

The Metropolitan Museum of Art. (s.f.a). *Shinoda Toko. Golden Tablets.* <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/78920>

The Metropolitan Museum of Art. (s.f.b). *Shinoda Toko. Fugue.* <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/632405>

The Metropolitan Museum of Art. (s.f.c). *Shinoda Toko. Chronicle.*

<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/632403>

Umi-Mori Art Museum. (2020). *Kono Bairai: A pioneering figure of modern Kyoto art*.

Van Gogh, V. (2009). To Theo van Gogh. Arles, on or about Tuesday, 5 June 1888. En L. Jansen, H. Luijten y N. Bakker (Eds.), *The letters*. Van Gogh Museum. <https://vangoghletters.org/vg/letters/let620/letter.html>

Vieira, C. B. y Moreira, N. (2023). Memória, Literatura e luta pelos direitos humanos: um estudio a partir de Grama, de Keum Suk Gendry-Kim. *ANAMORPHOSIS: Revista Internacional de Direito e Literatura*, 9 (1). <http://191.252.194.60:8080/handle/fdv/1700>

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala.

Zawyeh Gallery. (s.f.a). *Tayseer Barakat*. <https://zawyeh.net/tayseer-barakat/>

Zawyeh Gallery. (s.f.b). *Gaza: Recalling the Collage of a Place. Tayseer Barakat*. <https://zawyeh.net/gaza-recalling-the-collage-of-a-place/>

Žižek, S. (1989). *The Sublime Object of Ideology*. Verso.

Bibliografía consultada

Acaso, M. (2009) *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Catarata.

Almarcegui, P. (2014) Orientalismo y postorientalismo. Diez años sin Edward Said. *Quaderns de la Mediterrània*, (20-21), 231-234.

Art at a Time Like This. (s.f.). *Tabaimo*. <https://artatatimelikethis.com/tabaimo>

Asian Art Museum. (27 de octubre de 2021). *Meet the Artists: Ahree Lee and Suknam Yun on Identity and Portraiture in Korean Culture* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=8TYwvJXVI88>

Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Editorial Montessor.

<https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2016/10/Bourdieu-P.-2002.-Campo-de-poder-campo-intelectual.-Itinerario-de-un-concepto.-Editorial-Montessor.pdf>

Choi, H. y Han, H. (22 de agosto de 2016). *The Mother of Feminist Art, Suknam Yun*. The Sungkyun Times. <https://skt.skku.edu/news/articleView.html?idxno=60>

- Eldem, E. (2015). *How does one become an oriental orientalist? The life and mind of Osman Hamdi Bey, 1842-1919*. Silvana Editoriale.
- Falero, A. (2010). *Reseña bibliográfica*. *Studi Ispanici*, 33 (1), 222-225.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar cultura visual*. Octaedro.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores.
- Han, B. C. (2015). *La salvación de lo bello*. Herder.
- Hernández, F. (1997). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Huang, C. C. (2013). *¿Del individuo o de la esencia? Acerca del retrato chino, su evolución y relación con el retrato occidental desde la tradición al siglo XX*. Universidad Politécnica de Valencia. https://gdocu.upv.es/alfresco/service/api/node/content/workspace/SpacesStore/670f4aab-219d-4d9e-9124-5710050816ab/5690_5691.pdf?guest=true
- Kim, S. H. (1988). *La presencia del arte de Extremo Oriente en España a fines del siglo XIX y principios del siglo XX*. Servicio de Reprografía de la Universidad Complutense de Madrid.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós.
- Norma Editorial (s.f.). *Satrapi, Marjane*. <https://www.normaeditorial.com/autor/satrapi-marjane>
- Pajoni, H. (2007). La subalternidad de lo popular: apropiación de los débiles o pronunciamiento del mundo. *Question*, 1 (14). <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/369>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina en E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Vilches, L. (1990). *La lectura de la imagen*. Paidós.

Anexos

Anexo A: Encuesta y resultados

Artistas Orientales en la educación artística

El presente cuestionario forma parte de la investigación realizada para el Trabajo de Fin de Máster "**Proyecto de innovación curricular: Incorporación de nuevos referentes del Lejano y Próximo Oriente en el aula de Dibujo Artístico II**", correspondiente al Máster en Profesorado de Educación Secundaria (especialidad en Dibujo) de la Universidad de Salamanca.

A continuación, se presentarán diversas obras artísticas pertenecientes al **orientalismo** y al **japonismo** europeo de los siglos XIX y XX. Todas estas obras guardan una estrecha relación con el arte del Próximo y Lejano Oriente mostrado también en este cuestionario. Sin embargo, cabe preguntarse: ¿conocemos a estos referentes artísticos a pesar del cambio de paradigma que supuso el descubrimiento de su arte en Occidente?

Los resultados de esta encuesta permitirán evaluar el nivel de conocimiento general sobre el arte oriental entre personas con cierta formación artística y determinar la necesidad de incorporar nuevas perspectivas no occidentales en el currículo actual del bachillerato.

Personas encuestadas: 67.

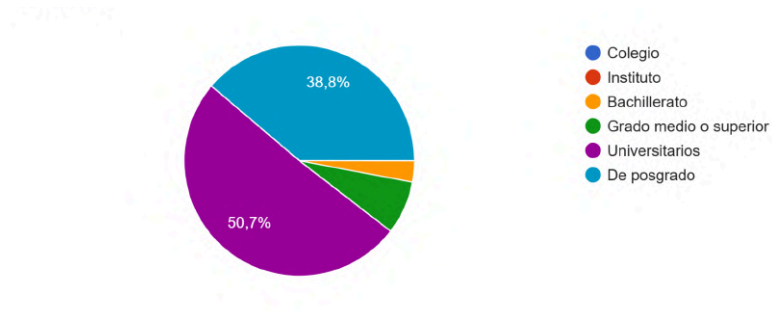
Sección 1. Datos sobre el/la encuestado/a

1. ¿A qué te dedicas actualmente? ^{*10}

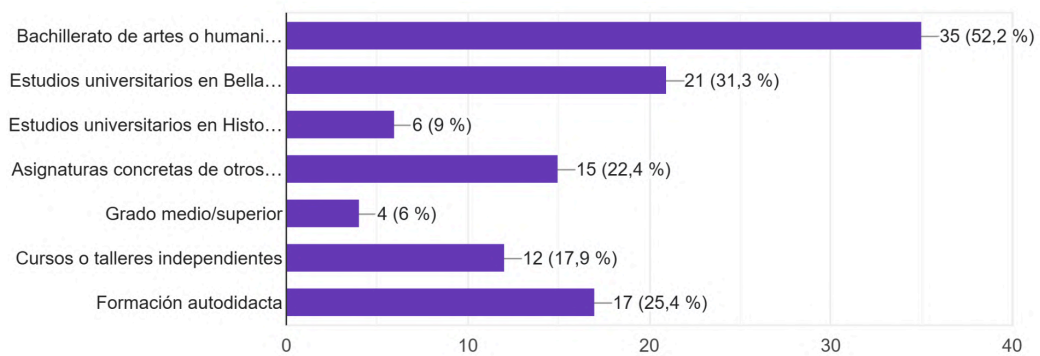
- Estudiar: 48.
- Trabajar: 14.
- Estudiar y trabajar: 4.
- Ni estudiar ni trabajar: 1.

¹⁰ Los asteriscos rojos simbolizan que la pregunta es de carácter obligatorio.

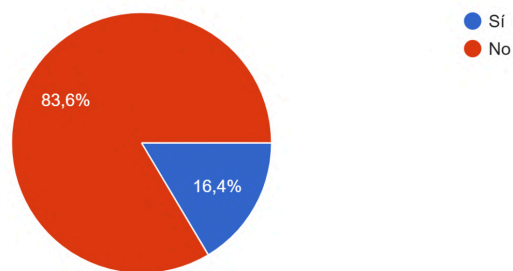
2. Nivel de estudios.*



3. ¿Qué tipo de formación artística has recibido? (Puedes escoger varios)*

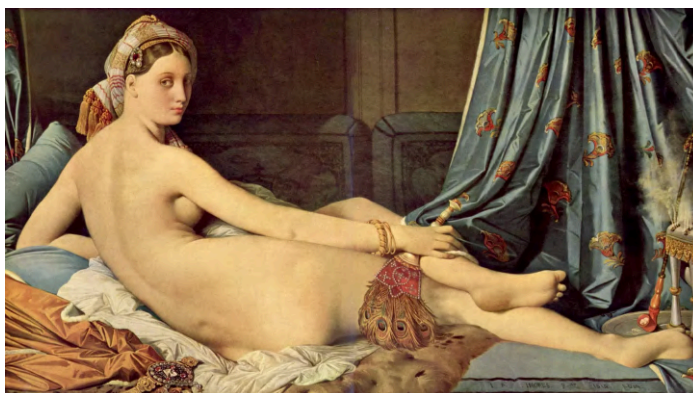


4. ¿Has recibido formación específica sobre arte oriental?*



Sección 2. Reconocimiento de autores: ¿Sabes quién realizó la obra?

5. *La gran Odalisca*, 1814.



- Respuestas: 24.
- Correctas: 22.

6. *Joven mujer leyendo*, 1880.



- Respuestas: 5.
- Correctas: 1.

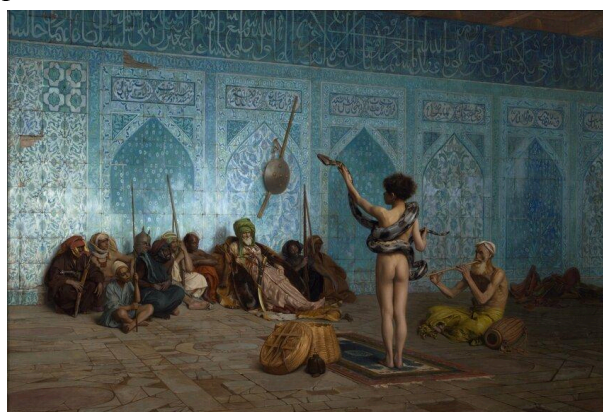
7. *Salón de los espejos*, 1876.



Respuestas: 8.

Correctas: 0.

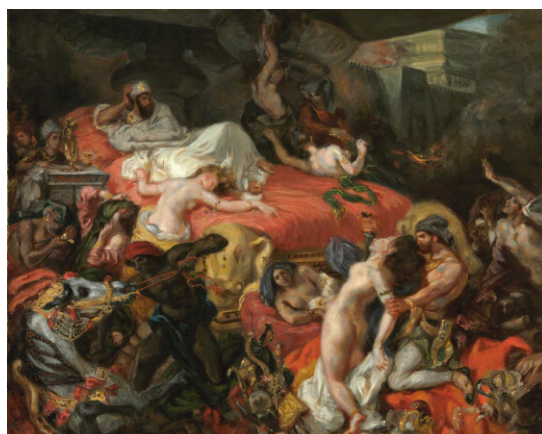
8. *El encantador de serpientes*, 1879.



Respuestas: 10.

Correctas: 6.

9. *La muerte de Sardanápalo*, 1827.



Respuestas: 25.

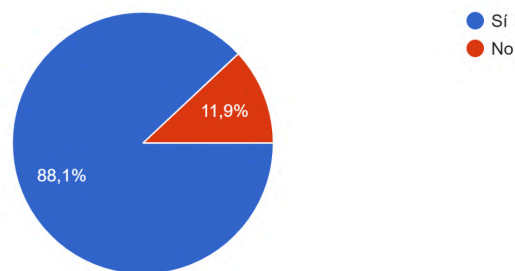
Correctas: 22.

10. Pareja sentada observando a bailarines y músicos, 1850.

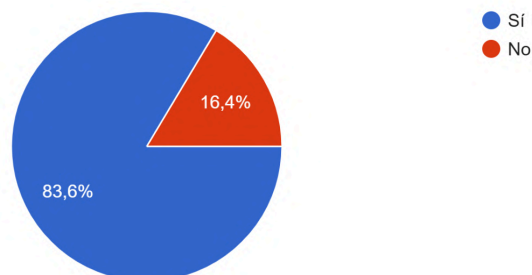


- Respuestas: 2.
- Correctas: 0.

11. Aunque no sepas con certeza quiénes son los autores, ¿podrías discernir cuáles son las obras realizadas por artistas occidentales y cuáles por artistas orientales?*



12. ¿Notas variaciones en los mensajes implícitos o simbólicos que transmiten las diferentes representaciones?*



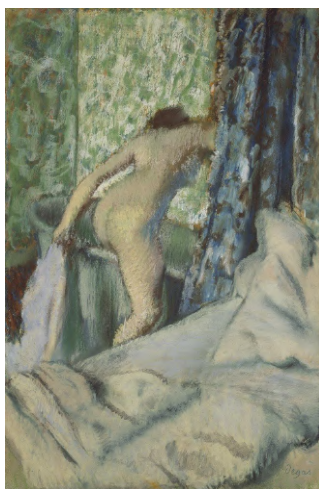
13. *Baño en agua fría*, 1799.



Respuestas: 6.

Correctas: 1.

14. *Baño matutino*, 1887.



Respuestas: 19.

Correctas: 13.

15. *El puente japonés*, 1899.



Respuestas: 3.

Correctas: 2.

16. *En el recinto del santuario Kameido Tenjin*, 1856.



Respuestas: 10.

Correctas: 6.

17. *Retrato de Père Tanguy*, 1887.



Respuestas: 36.

Correctas: 33.

18. *Cortesana vistiendo un uchikake con un diseño de unryu*, 1820-1830.



Respuestas: 4.

Correctas: 1.

19. *Diván japonés*, 1892-1893.



Respuestas: 28.

Correctas: 26.

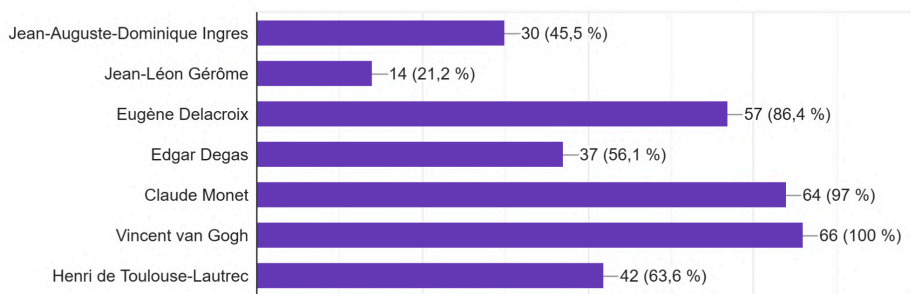
20. *El actor Segawa Kikunojo*, 1798.



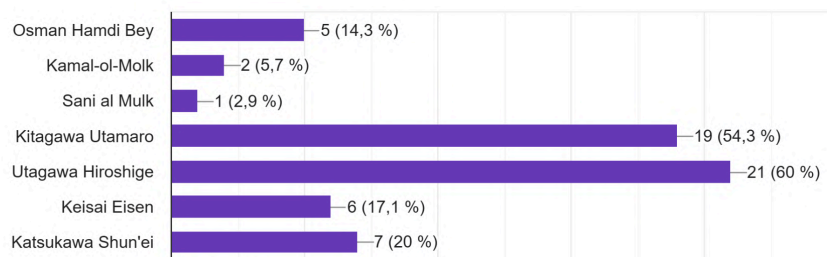
- Respuestas: 4.
- Correctas: 0.

Sección 3. ¿Cuántos autores Occidentales y Orientales conoces?

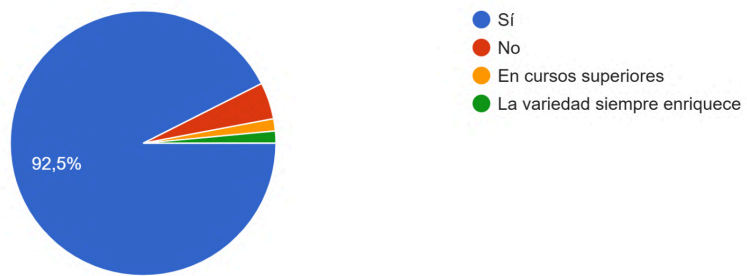
21. Marca todas las casillas de los nombres de los artistas occidentales que conozcas o te suenen:*



22. Marca todas las casillas de los nombres de los artistas orientales que conozcas o te suenen:*



23. ¿Crees que sería necesario implementar en el currículo escolar mayor presencia de referentes artísticos no occidentales?*



24. Personalmente, ¿te interesaría saber más sobre la historia y el arte del Lejano y Próximo Oriente?*



Anexo B: Método Melir

MÉTODO PARA LA LECTURA DE LAS IMÁGENES QUE NOS RODEAN¹¹

1. Empezando a leer.

Mirar durante más de cinco segundos y clasificar la imagen según su función.

2. Las cinco preguntas clave:

- ¿Cómo ha llegado esta imagen hasta mí?
- ¿Qué estructura física alberga al producto visual?
- ¿Cómo se ha construido la imagen?
- ¿Es accesible? ¿Cuántas veces la he visto?
- ¿De quién es su autoría?

3. ¿Meta o micro?

¿Es una metanarrativa (es decir, quiere hacernos modificar nuestro conocimiento para que pensemos lo que les interesa a otros) o es una micronarrativa (que pretende hacernos reflexionar y que seamos nosotros mismos los que establezcamos un juicio sobre lo que ocurre en el mundo)?

- Análisis de estereotipos visuales.
- Clasificación de la imagen dentro de las categorías de mofa o exaltación.
- Mensaje manifiesto y mensaje latente.

4. Da nombre a tu terror:

- Tipo de terror.
- Actividad consumista que desarrolla.
- Consecuencias sociales de ambas cosas.

5. ¿Me lo voy a creer?

¿Decido interiorizar el mensaje o no?

¹¹ Este esquema pertenece a *Esto no son las Torres Gemelas* (2016, pp. 90-91) de María Acaso.

Anexo C: Catálogo de referentes artísticos

Este catálogo se concibe como una herramienta pedagógica al servicio del profesorado. Es de carácter orientativo y transversal, por lo que es aplicable a lo largo de todo el curso escolar.

Para su elaboración, se seleccionaron veinte referentes procedentes del Próximo y Lejano Oriente, con el fin de ofrecer una muestra representativa, equilibrada y viable dentro de los límites formales y temporales establecidos por este Trabajo de Fin de Máster.

La selección de los referentes artísticos se realizó en función de los contenidos del currículo de Dibujo Artístico II, presentes en el Boletín Oficial de Castilla y León (BOCYL, 2022, pp. 49736-49738). Se excluyó el bloque «F. Proyectos gráficos colaborativos» puesto que está incluido en las actividades diseñadas para la propuesta. Estos contenidos fueron reestructurados para favorecer la fluidez y claridad de este catálogo, quedando organizados del siguiente modo:

- A. Concepto e historia del dibujo.
 - Figuración.
 - Abstracción.
 - Dibujo instalativo.
- B. La expresión gráfica y sus recursos elementales.
 - Observación del natural y bocetos.
 - Espacios negativos y positivos de las formas.
 - Textura visual y táctil.
 - Técnicas gráfico-plásticas tradicionales.
 - Técnicas digitales.
- C. Dibujo y espacio.
 - Perspectiva, profundidad y espacio.
 - Espacios interiores, exteriores, urbanos y naturales.
 - Geometría y naturaleza.
- D. La luz, el claroscuro y el color.
 - Luz y valoración tonal.
 - Propiedades del color.
 - Psicología del color.
 - Arte óptico y geométrico.
- F. La figura humana.
 - Canon y proporción.
 - Apunte del natural.
 - Retrato.
 - El cuerpo humano como soporte e instrumento de expresión artística.

Referentes artísticos del Lejano Oriente

Tabla 1

Listado de artistas del Lejano Oriente vinculados a los contenidos curriculares que trabajan.

Artistas	Concepto e historia del dibujo (A)			La expresión gráfica y sus recursos elementales (B)					Dibujo y espacio (C)			La luz, el claroscuro y el color (D)				La figura humana (E)			
	Figuración	Abstracción	Instalación	Boceos	Negativo/Positivo	Textura	Tradicional	Digital	Perspectiva	Espacios	Geometría	Luz	Color	Psicología	Arte óptico	Canon	Apuntes	Retrato	Cuerpo humano como soporte
Kitagawa Utamaro																			
Utagawa Kuniyoshi																			
Kōno Bairei																			
Toko Shinoda																			
Yun Suknam																			
Ai Weiwei																			
Zhang Xiaogang																			
Gendry-Kim																			
Tabaimo																			
Lee Jinju																			

Nota. Esta tabla ha sido realizada en base a los contenidos del BOCYL (2022, pp. 49736-49738).

Kitagawa Utamaro (Japón, 1753-1806).

Figura 1

Ilustraciones realizadas por Utamaro.

(A)



(B)



Nota.

(A) Tomado de Fiesta de Caza [Grabado], por Utamaro, 1790, Google Arts & Culture (<https://artsandculture.google.com/asset/ukiyo-e-print-by-kitagawa-utamaro-of-a-hunting-party-0000/zwG4pciJAxxltA?hl=es>).

(B) Tomado de *Nuevos patrones de tejido brocado* [Grabado], por Utamaro, 1797, NYPL Digital Collections (<https://digitalcollections.nypl.org/items/fe35a000-38e8-0135-7054-3ffa7ce8798f>).

Utagawa Kuniyoshi (Japón, 1798-1861).

Figura 2

Grabados de Kuniyoshi.



Nota.

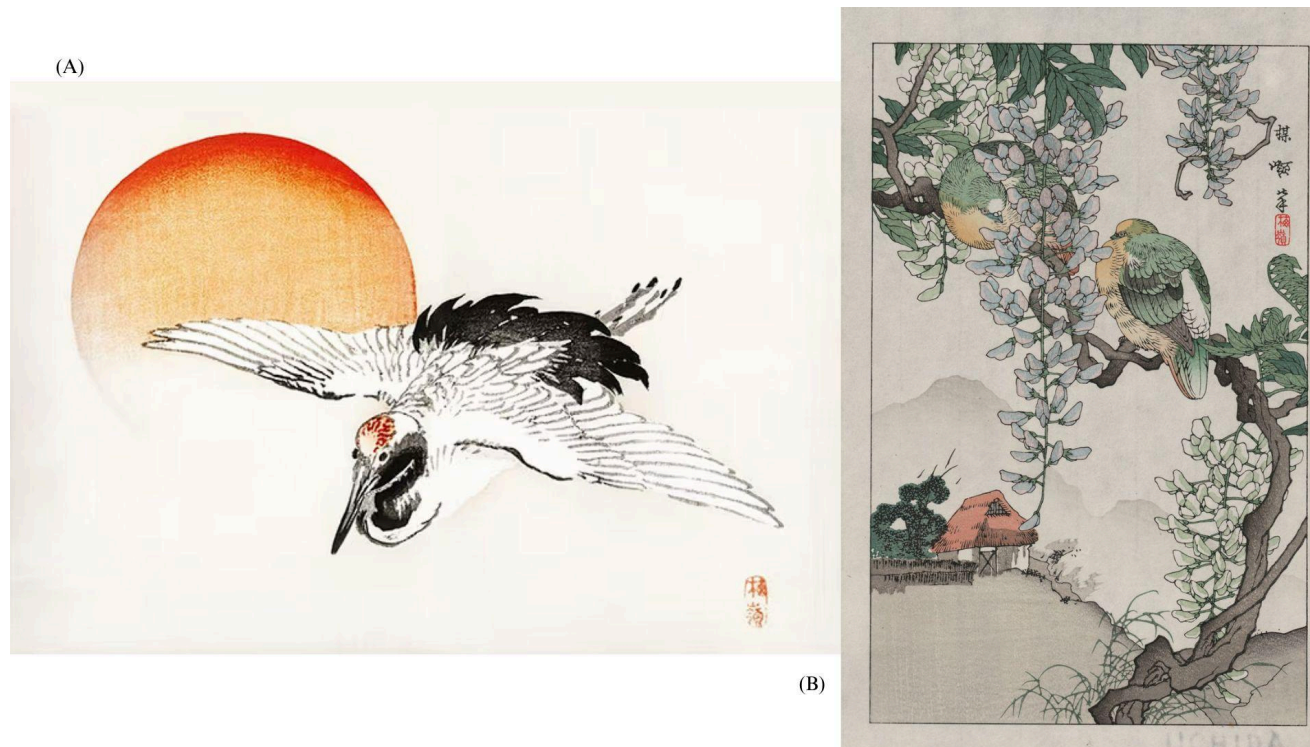
(A) Tomado de *Shimamura Danjo Takanori cabalgando las olas sobre el caparazón de grandes cangrejos* [Grabado], por Kuniyoshi, 1843-1844, Wikimedia Commons (<https://artsandculture.google.com/asset/ukiyo-e-print-by-kitagawa-utamaro-of-a-hunting-party-0000/zwG4pciJAxxltA?hl=es>).

(B) Tomado de *Takiyasha la bruja y el espectro del esqueleto* [Grabado], por Kuniyoshi, 1747, HA! (<https://historia-arte.com/obras/takiyasha-la-bruja-y-el-espectro-del-esqueleto>).

Kōno Bairei (Japón, 1844-1895).

Figura 3

Dibujo sobre animales y naturaleza de Bairei.



Nota.

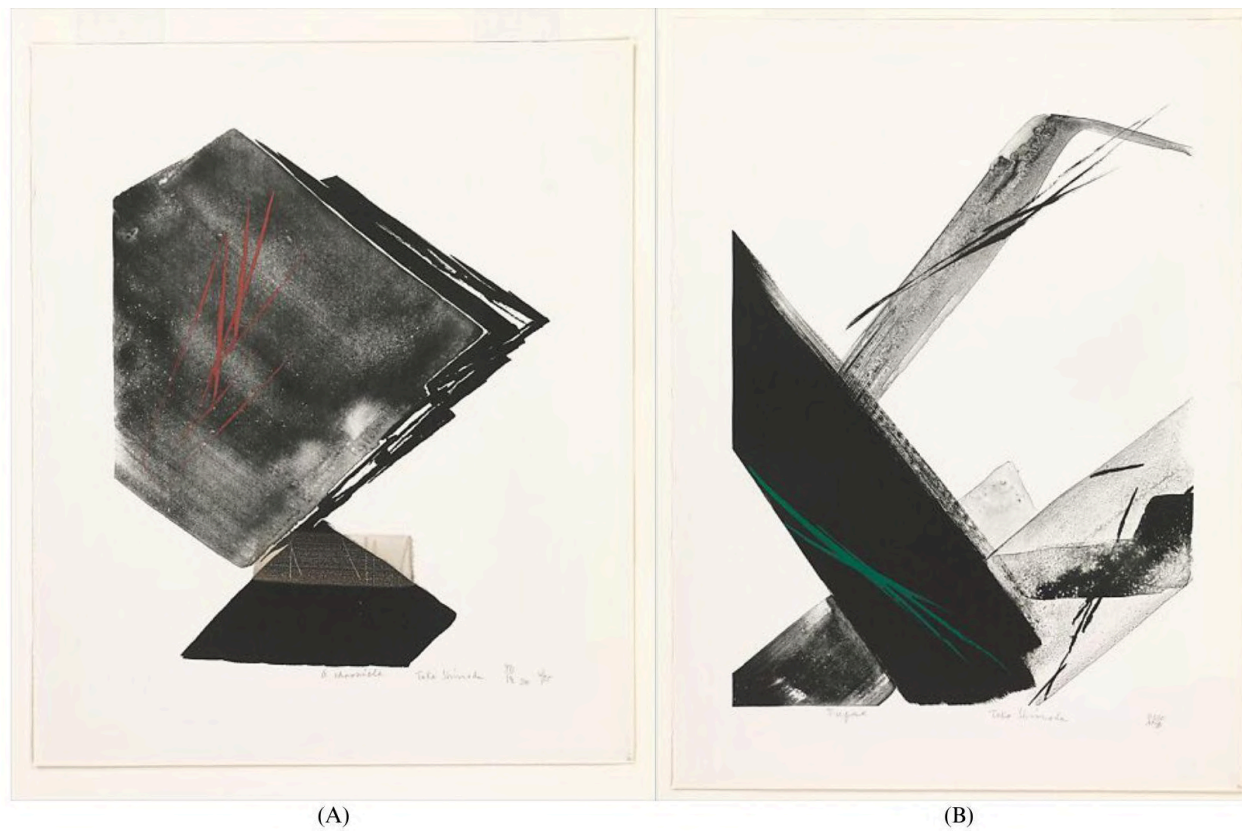
(A) Tomado de *Grúa volando* [Grabado], por Bairei, 1895, Gallerix (<https://gallerix.es/poster/5741-flying-crane-by-kono-bairei>).

(B) Tomado de *Grulla verde y glicina* [Grabado], por Bairei, 1883, Moonlit Sea (<https://moonlitseaprints.com/es/inventario/mls2022364-kono-bairei-green-crane-and-wisteria/>).

Toko Shinoda (Japón, 1913-2021).

Figura 4

Pinturas abstractas de Shinoda.



Nota.

(A) Tomado de *Crónica* [Grabado], por Shinoda, 1982, The MET (<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/632403>).

(B) Tomado de *Fuga* [Grabado], por Shinoda, 1984, The MET (<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/632405>).

Yun Suknam (Corea, 1939-).

Figura 5

Representación de su madre.

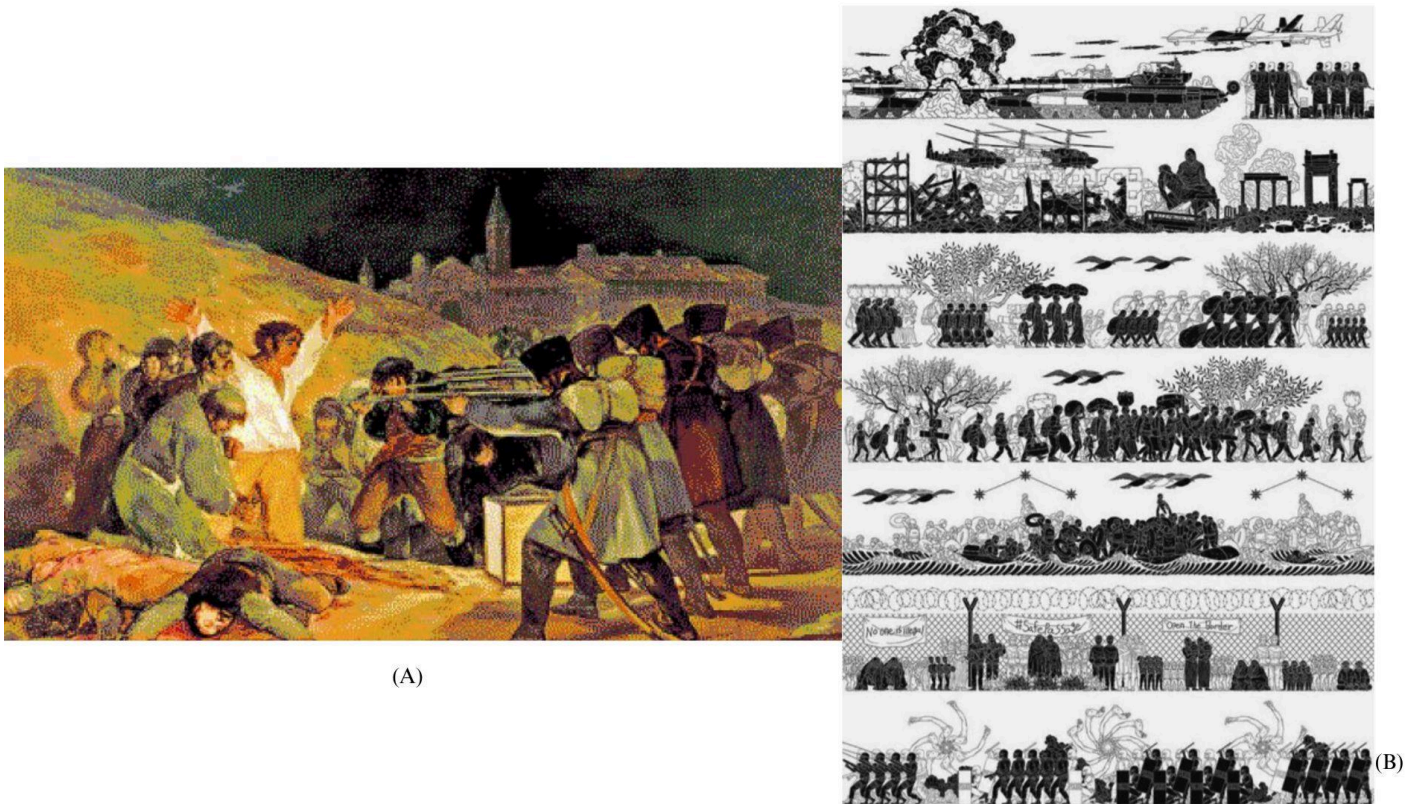


Nota. Tomado de *Madre III* [Escultura], por Suknam, 2004, The Bennett Collection (<https://www.thebennettartcollection.com/artists/yun-suknam>).

Ai Weiwei (China, 1957-).

Figura 6

Diversas obras de Ai Weiwei.



Nota.

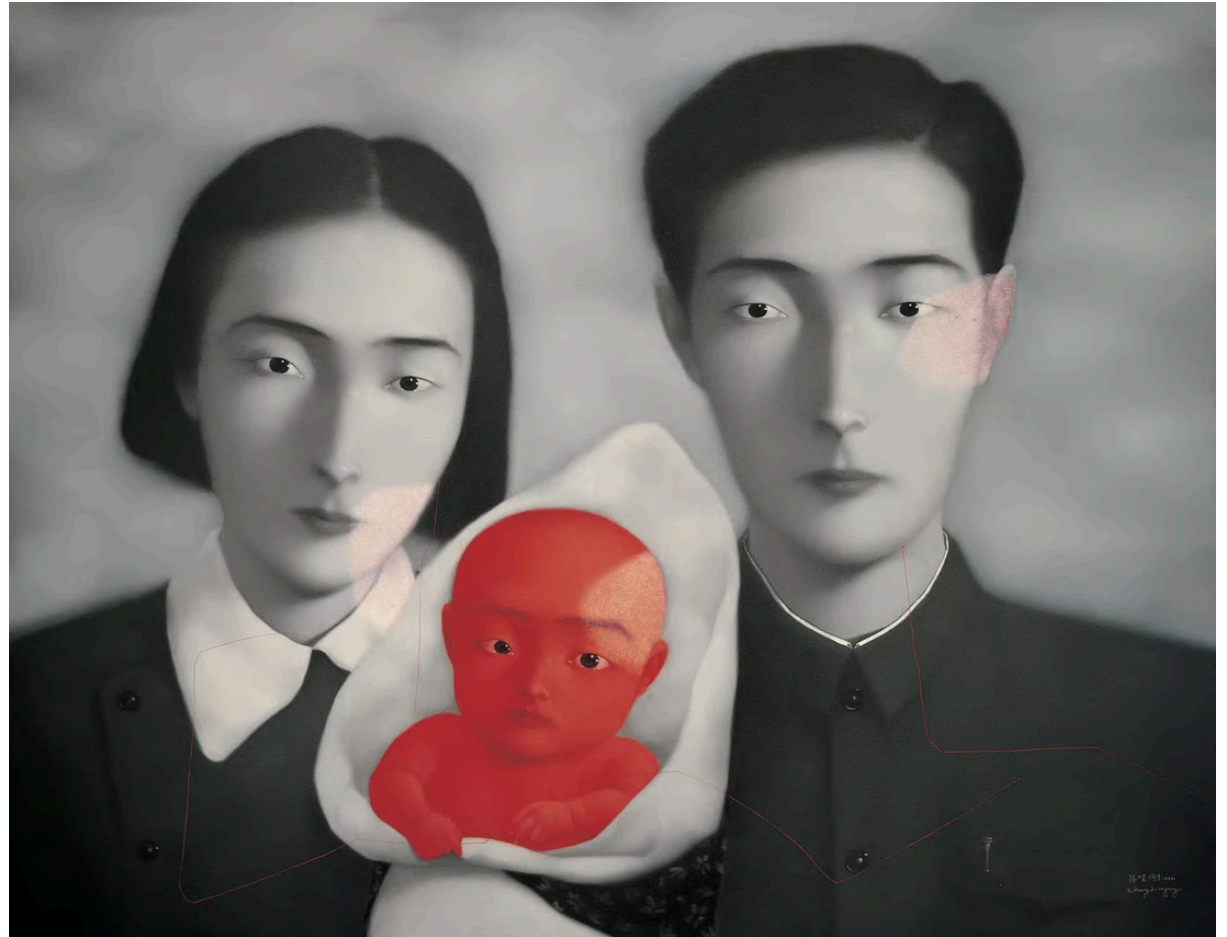
(A) Tomado de *El 3 de mayo* [Escultura], por Weiwei, 2023, La Nueva Crónica (https://www.lanuevacronica.com/lnc-culturas/ai-weiwei-presenta-su-don-quixote-en-musac_163882_102.html).

(B) Tomado de *Odyssey* [Dibujo], por Weiwei, 2017, Composition Gallery (<https://www.composition.gallery/ES/arte/weiwei-ai-odyssey-1/>).

Zhang Xiaogang (China, 1958-).

Figura 7

Retratos familiares.



Nota. Tomado de *Linaje-Gran Familia Nu. 9* [Pintura], por Xiaogang 1996, PACE (<https://www.pacegallery.com/artists/zhang-xiaogang/>).

Keum Suk Gendry-Kim (Corea, 1971-).

Figura 8

Fragmento de la novela gráfica Hierba.



188



189

Nota. Tomado de *Hierba* [Cómic], por Gendry-Kim, 2022, El País (<https://elpais.com/cultura/2022-02-24/memorias-dibujadas-de-una-esclava-sexual-coreana.html>).

Tabaimo (Japón, 1975-).

Figura 9

Dibujo instalativo y animado por Tabaimo.

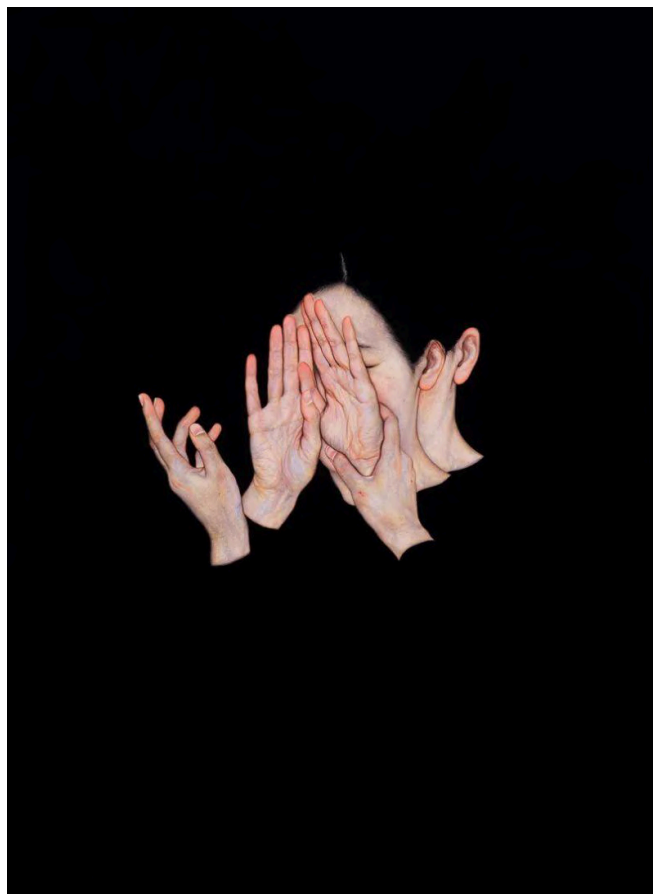


Nota. Tomado de *Tren de cercanías japonés* [Instalación], por Tabaimo, 2007, Fondation Cartier (<https://www.fondationcartier.com/en/collection/artworks/japanese-commuter-train>).

Lee Jinju (Corea, 1980-).

Figura 10

Diversas obras de Jinju.



(A)



(B)

Nota.

(A) Tomado de *Radiante* [Pintura], por Jinju, 2023, Ocula (https://ocula.com/magazine/conversations/lee-jinju-on-the-subjectivity-of-seeing/?utm_source).

(B) Tomado de *Lo inadvertido* [Instalación], por Jinju, 2020, Ocula (https://ocula.com/magazine/conversations/lee-jinju-on-the-subjectivity-of-seeing/?utm_source).

Referentes artísticos del Próximo Oriente

Tabla 2

Listado de artistas del Próximo Oriente vinculados a los contenidos curriculares que trabajan.

Artistas	Concepto e historia del dibujo (A)			La expresión gráfica y sus recursos elementales (B)					Dibujo y espacio (C)			La luz, el claroscuro y el color (D)				La figura humana (E)			
	Figuración	Abstracción	Instalación	Boceos	Negativo/Positivo	Textura	Tradicional	Digital	Perspectiva	Espacios	Geometría	Luz	Color	Psicología	Arte óptico	Canon	Apuntes	Retrato	Cuerpo humano como soporte
Sani al Mulk																			
Behjat Sadr																			
El-Gazzar																			
Samia Halaby																			
Dia al-Azzawi																			
Suad al-Attar																			
Hassan Massoudy																			
Shirin Neshat																			
Tayseer Barakat																			
Marjane Satrapi																			

Nota. Esta tabla ha sido realizada en base a los contenidos del BOCYL (2022, pp. 49736-49738).

Sani al-Mulk (Irán, 1814-1866).

Figura 11

Las mil y una noches' representada por Sani al-Mulk.

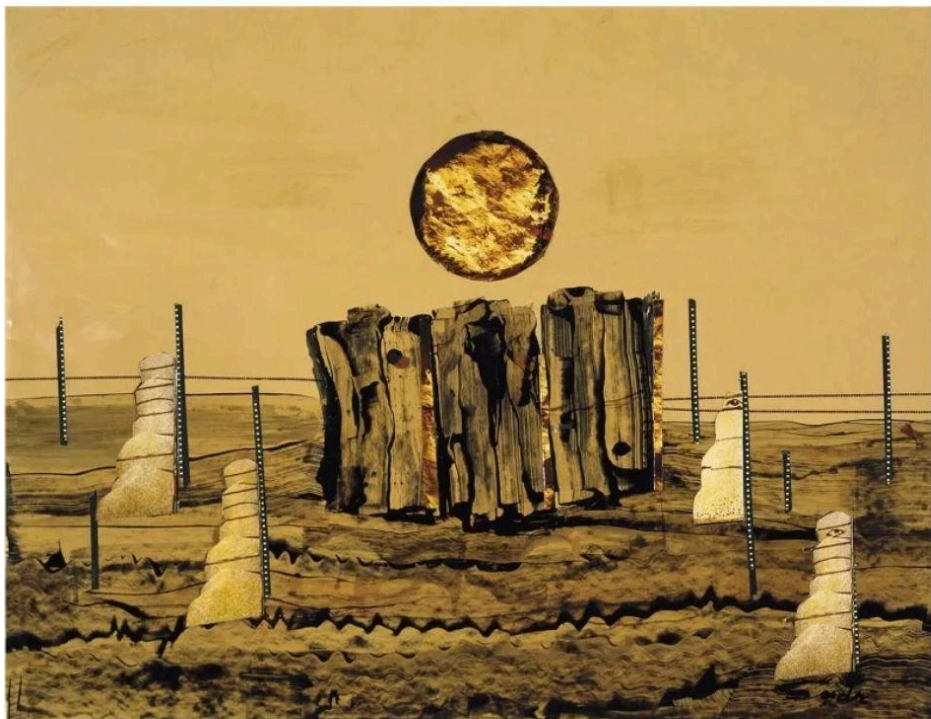


Nota. Tomado de *Las mil y una noches* [Dibujo], por Sani al-Mulk, 1849-1856, Wikimedia Commons (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:One_Thousand_and_One_Nights26.jpg).

Behjat Sadr (Irán, 1924-2009).

Figura 12

Paisajes abstractos de Sadr.



(A)



(B)

Nota.

(A) Tomado de *Sin título* [Pintura], por Sadr, 1987, Dastan Gallery (<https://dastan.gallery/news/336/>).

(B) Tomado de *Sin título* [Pintura], por Sadr, 2009, Dastan Gallery (<https://dastan.gallery/news/318/>).

Abdul Hadi El-Gazzar (Egipto, 1925-1966).

Figura 13

Obras pertenecientes a El-Gazzar.



(A)



(B)

Nota.

(A) Tomado de *Vestido ceremonial* [Dibujo], por El-Gazzar, 1963, Christie's

(<https://onlineonly.christies.com.cn/s/modern-contemporary-arab-turkish-art-part-iii/abdul-hadi-el-gazzar-egyptian-1925-1965-303/2472>).

(B) Tomado de *La presa alta* [Pintura], por El-Gazzar, 1964, Moma (<https://moma.org/icons-african-art/abdel-hadi-al-gazzar/>).

Samia Halaby (Palestina, 1936-).

Figura 14

Dos obras que reflejan la diversidad expresiva de Halaby.



(A)



(B)

Nota.

(A) Tomado de *Sin Título* [Dibujo], por Halaby, 1984, Samia Halaby (<https://samiahalaby.com/charcoal-lines-and-growing/#jp-carousel-1064>).

(B) Tomado de *Movimiento variable* [Pintura], por Halaby, 1993, Samia Halaby (<https://samiahalaby.com/1990-1999/#jp-carousel-1242>).

Dia al-Azzawi (Irak, 1939-).

Figura 15

Representación de la masacre de los refugiados palestinos en 1982.



Nota. Tomado de *La masacre de Sabra y Shatila* [Dibujo y Pintura], por Al-Azzawi, 1982-1983, TATE (<https://www.tate.org.uk/art/artworks/al-azzawi-sabra-and-shatila-massacre-t14116>).

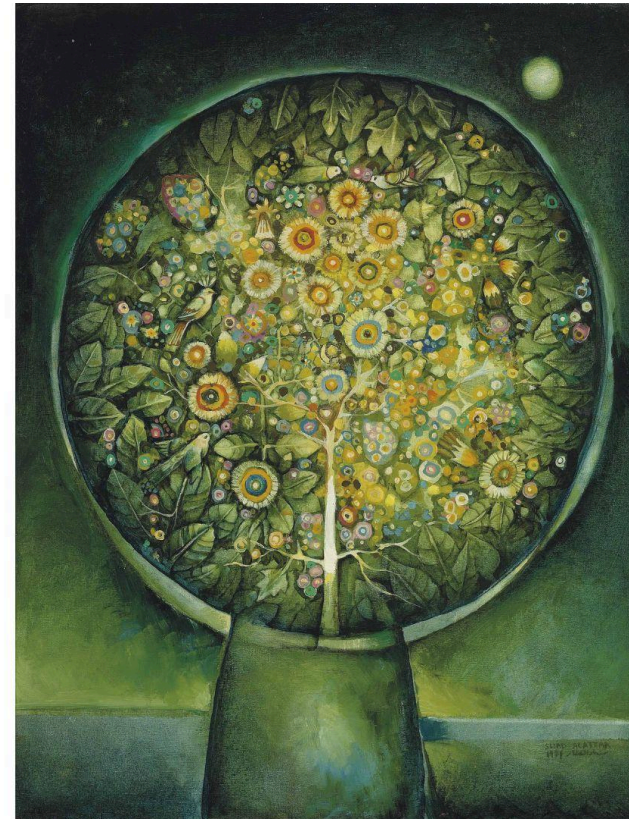
Suad al-Attar (Irak, 1942-).

Figura 16

La naturaleza representada por Suad al-Attar.



(A)



(B)

Nota.

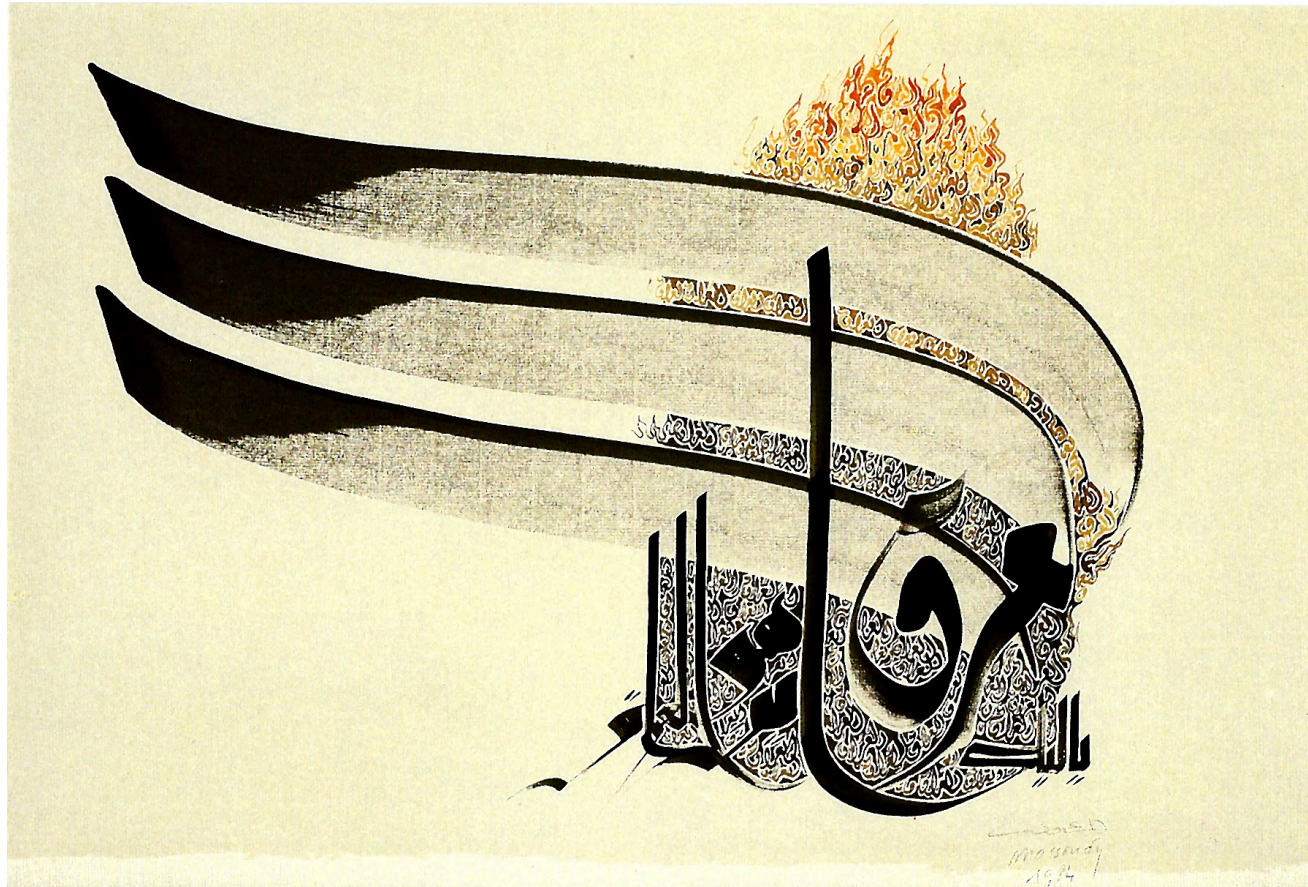
(A) Tomado de *El Jardín del Edén* [Pintura], por Al-Attar, 1983, Barjeel Art Foundation (<https://www.barjeelartfoundation.org/collection/garden-of-edén/>).

(B) Tomado de *Árbol* [Pintura], por Al-Attar, 1979, Christie's (<https://www.christies.com/en/lot/lot-5875501>).

Hassan Massoudy (Irak, 1944-).

Figura 17

Obra perteneciente al movimiento Hurufiyya.



Nota. Tomado de *Sin título* [Pintura], por Massoudy, 1987, Ruya Foundation (<https://ruyafoundation.org/en/2018/04/hassan-massoudy/>).

Shirin Neshat (Irán, 1957-).

Figura 18

Fotografías de la artista Shirin Neshat.



Nota.

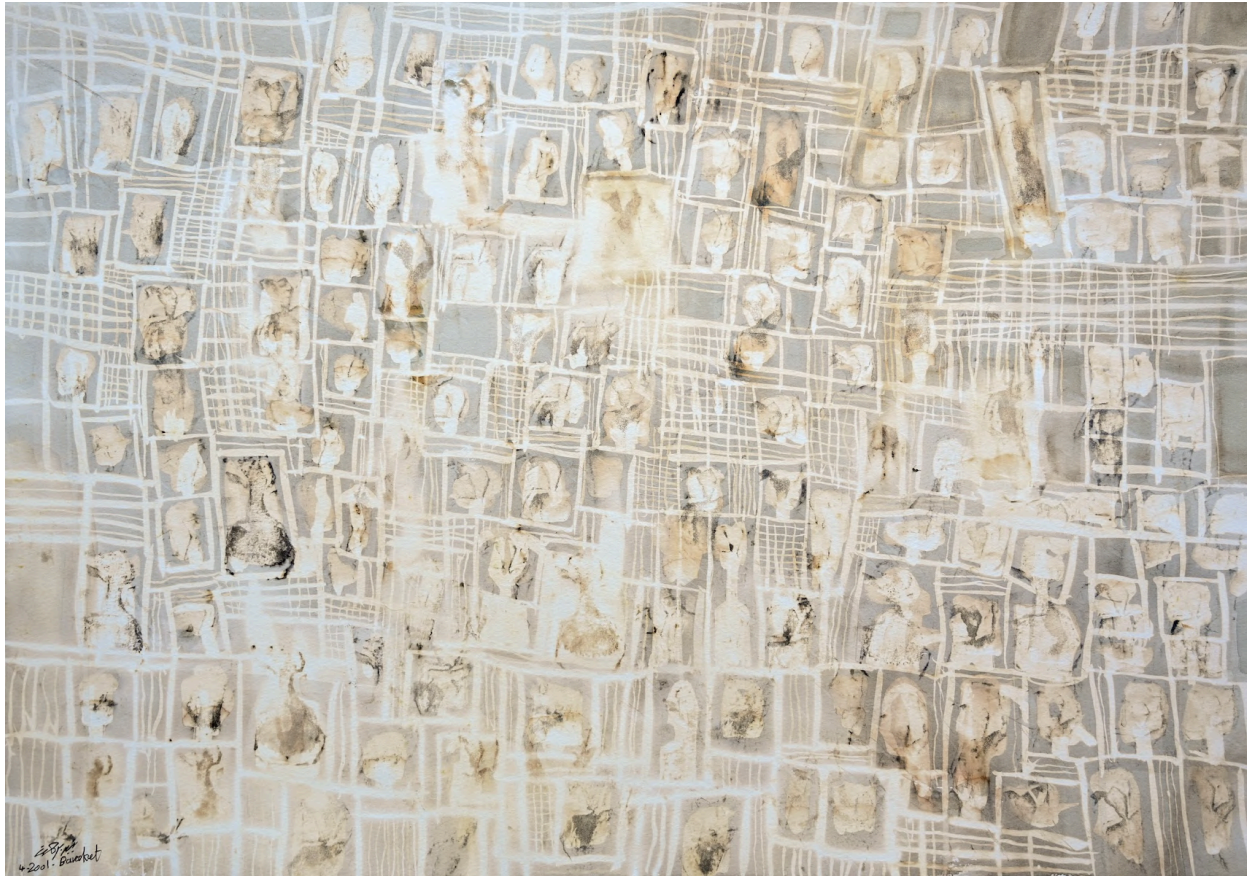
(A) Tomado de *Mujeres de Allah* [Fotografía], por Neshat, 1993-1997, El ganso negro (<https://escuchara.com.ar/el-ganso-negro/mujeres-de-ala-shirin-neshat/>).

(B) Tomado de *Rebelión* [Fotografía], por Neshat, 2012, M-Arte y cultura visual (<https://www.m-arteyculturavisual.com/2013/06/07/shirin-neshat-la-escritura-y-su-doble/>).

Tayseer Barakat (Palestina, 1959-).

Figura 19

Tapiz realizado con acuarela, tinta y papeles tintados.



Nota. Tomado de *Tapiz de vida N. 1* [Pintura], por Barakat, 2001, Zawyeh Gallery (<https://zawyeh.net/tayseer-barakat/>).

Marjane Satrapi (Irán, 1969-).

Figura 20

Dos obras de Satrapi.



Nota.

(A) Tomado de *Persépolis* [Cómic], por Satrapi, 2000, Moon Magazine (<https://www.moonmagazine.info/persepolis-nuestra-amiga-marjane-satrapi/>).

(B) Tomado de *Bordados* [Cómic], por Satrapi, 2003, Efeminista (<https://efeminista.com/bordados-comic-marjane-satrapi-sexualidad-mujeres-iranies/>).

Listado de figuras (Lejano Oriente)

- Barei, K. (1883). *Grulla verde y glicina* [Grabado]. Moonlit Sea. <https://moonlitseaprints.com/es/inventario/mls2022364-kono-bairei-green-crane-and-wisteria/>
- Barei, K. (1895). *Grúa volando* [Grabado]. Gallerix. <https://gallerix.es/poster/5741-flying-crane-by-kono-bairei>
- Gendry-Kim, K. S. (2022). *Hierba* [Cómic]. El País. <https://elpais.com/cultura/2022-02-24/memorias-dibujadas-de-una-esclava-sexual-coreana.html>
- Jinju, L. (2020). *Lo inadvertido* [Instalación]. Ocula. https://ocula.com/magazine/conversations/lee-jinju-on-the-subjectivity-of-seeing/?utm_source
- Jinju, L. (2023). *Radiante* [Pintura]. Ocula. https://ocula.com/magazine/conversations/lee-jinju-on-the-subjectivity-of-seeing/?utm_source
- Kuniyoshi, U. (1747). *Takiyasha la bruja y el espectro del esqueleto* [Grabado]. HA! <https://historia-arte.com/obras/takiyasha-la-bruja-y-el-espectro-del-esqueleto>
- Kuniyoshi, U. (1843-1844). *Shimamura Danjo Takanori cabalgando las olas sobre el caparazón de grandes cangrejos* [Grabado]. Wikimedia Commons. <https://artsandculture.google.com/asset/ukiyo-e-print-by-kitagawa-utamaro-of-a-hunting-party-0000/zwG4pciJAxxltA?hl=es>
- Shinoda, T. (1982). *Crónica* [Grabado]. The MET. <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/632403>
- Shinoda, T. (1984). *Tomado de Fuga* [Grabado]. The MET. <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/632405>
- Suknam, Y. (2004). *Madre III* [Escultura]. The Bennett Collection. <https://www.thebennettartcollection.com/artists/yun-suknam>
- Tabaimo. (2007). *Tren de cercanías japonés* [Instalación]. Fondation Cartier. <https://www.fondationcartier.com/en/collection/artworks/japanese-commuter-train>
- Utamaro, K. (1790). *Fiesta de caza* [Grabado]. Google Arts & Culture. <https://artsandculture.google.com/asset/ukiyo-e-print-by-kitagawa-utamaro-of-a-hunting-party-0000/zwG4pciJAxxltA?hl=es>
- Utamaro, K. (1797). *Nuevos patrones de tejido brocado* [Grabado]. NYPL Digital Collections. <https://digitalcollections.nypl.org/items/fe35a000-38e8-0135-7054-3ffa7ce8798f>
- Weiwei, A. (2017). *Odyssey* [Dibujo]. Composition Gallery. <https://www.composition.gallery/ES/arte/weiwei-ai-odyssey-1/>
- Weiwei, A. (2023). *El 3 de mayo* [Escultura]. La Nueva Crónica. https://www.lanuevacronica.com/inc-culturas/ai-weiwei-presenta-su-don-quixote-en-musac_163882_102.html
- Xiaogang, Z. (1996). *Linaje-Gran Familia Nu. 9* [Pintura]. PACE. <https://www.pacegallery.com/artists/zhang-xiaogang/>

Listado de figuras (Próximo Oriente)

- Al-Attar, S. (1979). *Árbol* [Pintura]. Christie's. <https://www.christies.com/en/lot/lot-5875501>
- Al-Attar, S. (1983). *El Jardín del Edén* [Pintura]. Art Foundation. <https://www.barjeelartfoundation.org/collection/garden-of-ed-en/>
- Al-Azzawi, D. (1982-1983). *La masacre de Sabra y Shatila* [Dibujo y Pintura]. TATE. <https://www.tate.org.uk/art/artworks/al-azzawi-sabra-and-shatila-massacre-t14116>
- Al-Mulk, S. (1849-1856). *Las mil y una noches* [Dibujo]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:One_Thousand_and_One_Nights26.jpg
- Barakat, T. (2001). *Tapiz de vida N. 1* [Pintura]. Zawyeh Gallery. <https://zawyeh.net/tayseer-barakat/>
- El-Gazzar, A. H. (1963). *Vestido ceremonial* [Dibujo]. Christie's. <https://onlineonly.christies.com.cn/s/modern-contemporary-arab-turkish-art-part-iii/abdul-hadi-el-gazzar-egyptian-1925-1965-303/2472>.
- El-Gazzar, A. H. (1964). *La presa alta* [Pintura]. Moma. <https://moma.org/icons-african-art/abdel-hadi-al-gazzar/>
- Halaby, S. (1984). *Sin Título* [Dibujo]. Samia Halaby. <https://samiahalaby.com/charcoal-lines-and-growing/#jp-carousel-1064>
- Halaby, S. (1993). *Movimiento variable* [Pintura]. Samia Halaby. <https://samiahalaby.com/1990-1999/#jp-carousel-1242>
- Massoudy, H. (1987). *Sin título* [Pintura]. Ruya Foundation. <https://ruyafoundation.org/en/2018/04/hassan-massoudy/>
- Neshat, S. (1993-1997). *Mujeres de Allah* [Fotografía]. El ganso negro. <https://escuchara.com.ar/el-ganso-negro/mujeres-de-ala-shirin-neshat/>
- Neshat, S. (2012). *Rebelión* [Fotografía]. M-Arte y cultura visual. <https://www.m-arteyculturavisual.com/2013/06/07/shirin-neshat-la-escritura-y-su-doble/>
- Sadr, B. (1987). *Sin título* [Pintura]. Dastan Gallery. <https://dastan.gallery/news/336/>
- Sadr, B. (2009). *Sin título* [Pintura]. Dastan Gallery. <https://dastan.gallery/news/318/>
- Satrapi, M. (2000). *Bordados* [Cómic]. Efeminista. <https://efeminista.com/bordados-comic-marjane-satrapi-sexualidad-mujeres-iranies/>
- Satrapi, M. (2000). *Persépolis* [Cómic]. Moon Magazine. <https://www.moonmagazine.info/persepolis-nuestra-amiga-marjane-satrapi/>