

EL ARTE COMO MEDIO PARA APRENDER LA DIVERSIDAD. UNA PROPUESTA TRANSVERSAL

EVA FERNÁNDEZ DEL CAMPO BARBADILLO, CAYETANA IBÁÑEZ LÓPEZ, IRENE LÓPEZ ARNÁIZ, SERGIO ROMÁN ALISTE y ANA ESTHER SANTAMARÍA
 Universidad Complutense de Madrid / Grupo TRAMA

1. EL ARTE COMO MEDIO PARA APRENDER LA DIVERSIDAD. UNA PROPUESTA TRANSVERSAL

Decía el poeta, artista y pedagogo indio Rabindranth Tagore que, puesto que nuestros niños han nacido en otro tiempo, no debemos limitar su enseñanza a nuestros propios conocimientos.

El grupo de investigación “Trama”, con sede en la Universidad Complutense de Madrid, lleva años trabajando sobre el arte de la Época Contemporánea, desde la perspectiva del multiculturalismo con el convencimiento de que, en plena época de la mundialización, es necesario ampliar los horizontes de nuestro conocimiento a las culturas tradicionalmente excluidas del discurso dominante. Trece investigadores de siete universidades estudian, desde ámbitos distintos del conocimiento (Historia del Arte, Filosofía, Lingüística, Antropología Y Bellas Artes), las profundas transformaciones que ha sufrido el arte contemporáneo, provocadas por el contacto con otras culturas. Esta situación ha conducido a una nueva visión del universo, provocando un acercamiento del pensamiento occidental al pensamiento oriental, y dando lugar a una cultura que sólo puede ser “mestiza”. El equipo investigador analiza los procesos y mecanismos de hibridación mediante los que se ha producido la ruptura de la asociación inmediata y exclusiva entre lugar, cultura e identidad, analizando los nuevos métodos de aproximación a la contemplación estética, que esta nueva realidad exige.

Aunque el trabajo académico y la reflexión científica que el equipo desempeña tienen como objetivo primero la investigación básica, orientada contribuir al conocimiento y a la especulación teórica y metodológica, en el ámbito universitario y museístico,

en los últimos meses, los resultados alcanzados hasta ahora en nuestra trayectoria investigadora como equipo, y los objetivos que a corto plazo nos marcamos, nos han hecho ver la posibilidad y creer en la necesidad de dar una salida práctica a los resultados científicos teóricos alcanzados también en la Escuela. Para ello estamos desarrollando un proyecto piloto que supondrá la base de una serie de actividades transversales a distintas materias de Educación Primaria y ESO, y que parten de dos convicciones:

1. La urgente necesidad de fomentar en nuestros jóvenes el conocimiento de las otras culturas y el respeto por la diferencia.
2. El convencimiento de que la educación estética debe ser un objetivo de las “humanidades” en la enseñanza.

A partir de la experiencia en estética intercultural del grupo TRAMA la propuesta propone desarrollar, a través de la “educación estética”, un nuevo criterio de orientación y de reforma del conjunto de las materias de “Humanidades”, partiendo de la idea de que a través de la sensibilización estética se puede fomentar la sensibilidad respecto a los problemas del entorno: la injusticia social, el desarraigo, la diversidad, o el respeto al entorno natural y la biodiversidad, con el convencimiento, además, de que sobre estos temas, a menudo muchas culturas tradicionalmente alejadas de la nuestra tienen muchas cosas que enseñarnos.

La actividad concreta que aquí se presenta trata de acercar a los estudiantes de Enseñanza Obligatoria al patrimonio y a las artes plásticas de India, centrando la atención en la presencia formal y simbólica que el árbol tiene en él. A través de el comentario y análisis de obras (se propone en concreto una miniatura hindú y una escultura budista en las que se representan genios arbóreos de fertilidad) los docentes pueden orientar a los alumnos de diversas materias en cuestiones relevantes tanto para el conocimiento de los contenidos de las asignaturas (Literatura, Ciencias Naturales, Historia y Geografía, Educación Para la Ciudadanía, Plástica, Música...etc) como para el debate sobre temas que en relación con ellos se suscitan. El trabajo transversal se puede centrar en cuatro ejes que aquí se plantean:

2. EL VALOR PEDAGÓGICO DE LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA EN LA NATURALEZA COMO MEDIO PARA EL AUTOCONOCIMIENTO: EL CASO DEL PROYECTO EDUCATIVO SANTINIKETAN

“Para mí, la tabla de multiplicar está inscrita sobre los pétalos de las flores y en las nervaduras de las hojas”, decía en 1921 el premio Nobel de literatura Rabindranath Tagore en una conferencia centrada en su pensamiento pedagógico¹. Como colofón a su discurso acabó recomendando a su auditorio un sólo principio educativo: salir del aula en busca del árbol, como símbolo de la naturaleza y de la inmensa potencialidad de recursos didácticos que ofrece². En la cultura india el árbol ha sido considerado tradicionalmente uno de los lugares de encuentro por excelencia, y en concreto el espacio más indicado para la transmisión estructurada del conocimiento³. Aunque esta consideración se ha mantenido ininterrumpidamente en India hasta nuestros días, es necesario destacar que la irrupción de la colonización británica desde finales del siglo XVIII conllevó una imparable modernización de corte urbano, con el correspondiente cambio de paradigma educativo, que desplazó a las formas vernáculas hacia espacios más reducidos y menos representativos para el conjunto de la sociedad. La colonización proporcionó, no obstante, diferentes mecanismos de intercambio

cultural que permitieron el surgimiento de un proyecto pedagógico como el que representa Santiniketan, fundado por Rabindranath Tagore en Bengala en 1901⁴.

La institución educativa de Santiniketan puede considerarse heredera del pensamiento pedagógico ilustrado y romántico europeo que fue transportado a India con la colonización, aunque la forma con que se llevó a cabo muestra una deuda innegable con la idealización de las tradiciones pedagógicas indias basadas en el retiro en el bosque. La escuela de Tagore en Santiniketan se convirtió de este modo en un referente de la compatibilidad de la educación moderna con las formas nativas en India. Pero no sólo para este país, puesto que la popularidad de Rabindranath Tagore en Europa durante el periodo de entreguerras otorgó una fama indudable a sus planteamientos educativos entre los renovadores de la pedagogía de principios de siglo⁵. Entre los factores que propiciaron tal consideración se encuentra la fuerte implicación que fue cobrando la enseñanza artística como base pedagógica en el medio natural. Si bien el desarrollo de la actividad plástica, musical o corporal como herramientas pedagógicas habían estado estrechamente ligadas a esas corrientes renovadoras de la pedagogía desde el siglo XIX, lo cierto es que el proyecto de Santiniketan alcanzó fama por desarrollarlas en un contexto estrictamente natural muy alejado de centros urbanos.



Fig. 1. Clase al aire libre en Santiniketan, E.O. Hoppé, 1929.

Retomando las palabras de Tagore que reclamaban la búsqueda del árbol como lugar de enseñanza, podría añadirse que no sólo se refería a él como espacio de cobijo simbólico sino también como medio didáctico en sí mismo. Por ejemplo, los alumnos de la escuela de Santiniketan eran animados a conocer las especies arbóreas del entorno y a establecer una relación estrecha con ellas mediante la observación directa.⁶ Concretamente, cada chico debía tomar a su cuidado un árbol en particular, fomentando su contemplación atenta para tomar conciencia de los cambios que experimenta con el paso de las estaciones y los años. En lo posible, el ejemplar debía ser plantado por el alumno en el mismo día de su cumpleaños, acto que indudablemente potenciaba el vínculo entre ambos. La finalidad educativa de esta propuesta tiene una estrecha relación con el verbo crecer, y en un sentido probablemente muy próximo de aquél referido por el filósofo y teórico de la educación John Dewey, como continuidad de experiencias⁷. La observación del crecimiento orgánico de la naturaleza puede ir en tal sentido acompañada al proceso de autoconocimiento, y tener de este modo una dimensión pedagógica fundamental: la de la construcción de la identidad en relación al entorno. Ese espacio circundante era, en Santiniketan, un contexto natural al que se había dotado de un fuerte calado estético, abierto a influencias artísticas y culturales foráneas.

Por ello, la propuesta que aquí se presenta toma como ejemplo el proyecto de Santiniketan por constituir un modelo que integra el valor educativo de la naturaleza con la importancia integradora del arte, siendo ambos dos elementos muy adecuados para la incorporación de la diversidad y el consecuente conocimiento de la propia identidad.

3. ABRAZAR LOS ÁRBOLES PARA DEFENDER EL BOSQUE

El árbol es un elemento que goza de una prolija simbología en casi todas las culturas de la tierra. Unas veces aparece como elemento cosmológico y otras como alegoría de vida o conocimiento. Originario y vital, se corresponde universalmente con el principio generador, femenino y materno. La relación que se

establece entre el árbol y la mujer es especialmente explícita en el mito indio. Un trasunto que es trasladado con profusión a la escultura a través de la figura de la vrksika, también llamadas surasundari o yaksi. “Están de pie, apoyadas contra los árboles, los abrazan y de este modo se convierten en un aspecto del árbol expresando la interpretación de la planta y del ser humano. El árbol depende de la mujer para su fertilidad, al igual que ésta depende del árbol”⁸.



Fig. 2. Yakshi, Genio arboreo, stupa I de Sanchi, siglo I, The British Museum .

Ceñirse a los árboles, igual que las yaksis, es el gesto elocuente que viene usando el movimiento indio Chipko (abrazo) desde comienzos de los años 70 para defender los árboles amenazados. La profunda relación que pervive en India entre la naturaleza y la existencia cotidiana vuelve a ser de nuevo una excusa para plantear, entre los alumnos de los cursos escogidos para realizar el proyecto que propone Tramamundi, la importancia de la mirada del otro en la preservación de la biodiversidad que ofrecen las áreas boscosas. Porque al contemplar un árbol se pone de manifiesto la unidad potencial del bosque, uno de los ecosistemas más emblemáticos por su simbología cultural y su relevancia en la conservación de la vida de nuestro planeta. Y, por otra parte, uno de los espacios más amenazados y, cada vez, más escasos.



Fig. 3. Mujeres del movimiento Chipko abrazándose a los árboles.

¿Por qué hay que abrazar el bosque? Porque los bosques son una fuente de riqueza primordial para los hombres. Proporcionan numerosos productos útiles para el consumo: madera, corcho, resina, esparto, miel, setas, trufas, bayas, caza. Por otra parte, protegen las cuencas hidrográficas, ayudan a conservar los suelos, previenen avalanchas e inundaciones, regulan el clima, purifican el agua y fijan el CO₂. De otro lado, como ecosistema, protegen la vida de numerosos animales y plantas, -muchas de ellas fundamentales para la farmacopea-. Y son el hogar de más de 300 millones de personas.

Algunos de estos valores se pueden medir fácilmente en términos económicos, pero otros, los que entran dentro del marco de lo ambiental, son complejos de traducir en cifras monetarias. Por ejemplo, los bienes ambientales son intangibles y su riqueza no se traduce en dinero, ya que su carácter es social, cultural o emocional como, por ejemplo, la apreciación estética de un paisaje. Estos beneficios sociales rebasan ampliamente en importancia la función económica de las áreas forestales y son inseparables de su utilidad esencial⁹.

La visión eminentemente crematística de estos lugares hace que se vean amenazados de forma irreversible muchas veces. Los bosques desaparecen por

causas de origen natural como los incendios provocados por rayos, por las inundaciones o por sequías. Sin embargo, la mayoría de los perjuicios derivan de la acción humana, pues la evolución de los bosques va de la mano del progreso del hombre. Las principales causas de deforestación debidas a la intervención del hombre proceden: de la tala legal no sostenible, de la tala ilegal, de la explotación de otros productos no madereros como combustibles y minería, del desmonte de zonas forestales, - para destinarlas después a la agricultura, ganadería, industria o edificación-, de los incendios provocados, de las plagas invasoras y de la contaminación¹⁰.

Para poder llevar a cabo un aprovechamiento de los bosques sin poner en peligro su pervivencia se debe tender a una explotación sustentable de los mismos. Sustentabilidad o sostenibilidad es un término que resulta familiar hoy en día. La sostenibilidad contempla el desarrollo, el consumo y la explotación de los bienes naturales sin que sean comprometidos los intereses y el patrimonio de futuras generaciones y sin poner en peligro la regeneración de los recursos naturales utilizados. En este punto, la educación interdisciplinar es un lugar de tránsito inapelable. Desde la transversalidad que promueve Tamamundi se muestra a los alumnos, -a través del abrazo de la yaksi-, que el bosque es origen y unidad en la diversidad. Una unidad indisoluble a la que ha de accederse a través de diversas disciplinas, porque reúne matices tan diversos como ser sumidero de CO₂, garante de biodiversidad y construcción cultural plagada de significados que ha acompañado al hombre desde la más remota antigüedad.

4. LA NARRATIVIDAD ORAL Y PLÁSTICA COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

Si el árbol es símbolo de aprendizaje, no conviene olvidar que también es considerado como uno de los puntos de encuentro más relevantes. Bajo sus ramas se dan cita algunos de los acontecimientos más importantes de la vida de las comunidades rurales: el ritual, la asamblea de ancianos, el mercado y también los cuentacuentos, que llegan a reunir a una vasta audiencia a su alrededor. Su antigua sabiduría es

manejada con habilidad por estos narradores, que se convierten en la prueba evidente de la fuerza con la que la oralidad continúa existiendo en India.

En una sociedad donde el número de analfabetos es muy elevado, resulta lógico que la oralidad continúe vigente y llena de vida. Sin embargo, y dejando a un lado el interesante debate entre literatura y oratura¹¹, la oralidad ha sido cultivada desde hace siglos tanto en los ámbitos cultos como en los más populares en India. Tradicionalmente existe el oficio de los cuentacuentos, quienes han sido los encargados de conservar este arte hasta la actualidad, representando las historias míticas y populares, así como los hechos más recientes, como noticias del ámbito político y social. Su éxito como medio de difusión se debe a su carácter nómada, lo que les confiere la habilidad de llegar hasta los rincones más remotos de este subcontinente. Por este motivo han sido los protagonistas de varias campañas de educación ciudadana promovidas desde el gobierno y destinadas a mejorar la higiene, la salud, la seguridad o la organización familiar¹². Sus espectáculos poseen la característica habitual en India de aunar varias disciplinas, como: el ritual, la música, el canto, la danza, el teatro y la pintura, en pos de la expresión artística. La característica fundamental de esta comunidad de narradores son sus pinturas en rollos, que ilustran visualmente lo que cuentan y les otorgan el nombre genérico de los portadores de rollos, aunque según las zonas adquieren una denominación concreta y características diferentes. En Bengala, por ejemplo, son conocidos como los Patua, y es habitual que sean ellos mismos los que realicen los pigmentos y el papel, utilizando el formato vertical característico.

Aunque se desconoce el origen de la figura del cuentacuentos, ésta puede rastrearse de manera continuada hasta el siglo III a.C., gracias a los yacimientos arqueológicos del primer arte budista, como por ejemplo el recinto de Sanchi. Su deambular por este extenso territorio durante siglos, pasando de generación en generación sus conocimientos, han creado una corriente de historias que se encuentran fuertemente arraigadas en las culturas locales, conformando su identidad.

La propuesta que aquí se presenta se basa en la

aproximación al arte narrativo tradicional indio como herramienta para reflexionar sobre nuestra propia cultura y nuestro entorno, por medio del contraste. Para ello, la perspectiva predominante deberá ser una aproximación multidisciplinar, que ayudará a señalar las diferencias y encontrar concomitancias, y a crear un diálogo donde se fomenta la curiosidad y el conocimiento, para los más pequeños, los estudiantes de Primaria, desde el juego de narrar e ilustrar un cuento popular indio. Y para los estudiantes de ESO a través del visionado y comentario de una película, que muy bien podría ser “El Río” de Jean Renoir; una obra que muestra, precisamente, como esta cultura está fuertemente imbuida por los cambios del ciclo estacional y vital, destacados por las distintas festividades estivales que se insertan, a su vez, en el ritmo del fluir del río y en los cambios de cada época, a través de las imágenes de la flora en sus distintas fases¹³.

La actividad de los cuentacuentos ha sufrido pocas transformaciones a lo largo del tiempo, en parte, debido a la preservación especializada de estos círculos profesionales que utilizan la transmisión oral y la memoria como herramientas fundamentales. No obstante, la cultura india siempre ha sentido una atracción indiscutible hacia la narratividad. En ella se revela su concepción del cosmos y del mundo, así como su manera de entender la sucesión del tiempo y los cambios que conlleva en la vida.

Son muchas las historias en las que los árboles aparecen como protagonistas. Si recordamos la leyenda de la vida de Buda, cada acontecimiento destacado: como el nacimiento, la iluminación, el primer sermón o la muerte; se desarrolla al amparo de un determinado árbol sagrado. También los cuentos populares ofrecen varios ejemplos de su presencia, si bien su papel se flexibiliza enormemente. En muchos casos se destaca su papel como punto de encuentro, como en el caso de Monkey Photo, en el que un mono roba una cámara de fotos a unos turistas y se dedica a capturar imágenes de la fauna de la jungla, para terminar exponiendo sus imágenes en las ramas de un gran árbol al que todos los animales acuden. Este cuento en concreto presenta la peculiaridad de estar ilustrado con las pinturas tradicionales de un patua de Bengala¹⁴.



Fig. 4. Cuentacuentos en Bengala Occidental.

5. ARTE, CUERPO Y NATURALEZA EN DANZA

“¿Cómo aprender las reglas de la arquitectura si desconocemos las reglas de la música, que organizan el tiempo, mientras que el ritmo rige la armonía del Universo?”¹⁵. Esta es una de las cuestiones que le planteó un sabio a un rey indio cuándo éste le pidió que le enseñara a esculpir dioses. Según el sabio no se podían conocer las técnicas de la escultura sin conocer primero las de la pintura, y éstas no podían entenderse sin saber cómo se ordena el espacio según las normas de la arquitectura. Esta leyenda muestra lo arraigada que está en la tradición india la interrelación de las artes, todas forman parte de ese universo común en el que unas y otras interactúan siendo la materialización misma de la naturaleza.

El origen común de las artes se evidencia en sus fundamentos teóricos, aplicables bajo los mismos parámetros a cualquier manifestación artística. El concepto estético fundamental del arte indio: *rasa*¹⁶, se ha configurado a partir de un capítulo del *Nāṭya Śāstra*

(Tratado de danza)¹⁷ y de comentarios posteriores a dicho texto; en él están codificados los gestos de las manos (*mudrās*), las posturas del cuerpo y las expresiones del rostro que debe realizar el bailarín, el actor, o el personaje esculpido o pintado, según el tipo de estado anímico que quiera representar.

Teniendo presente esta interrelación de las artes, y mostrando la constante presencia que la naturaleza tiene en la cultura india, hemos planteado una propuesta transversal que pretende sensibilizar a los alumnos sobre el valor y conservación del entorno natural. Y proponemos a continuación algunas actividades que tienen como objetivo la aproximación a la naturaleza a través de diversas disciplinas artísticas, estableciendo el cuerpo como elemento común entre ellas, motivando así una experiencia vivencial del arte y de la naturaleza.

A partir del principio estético de *sāṅgīya* (“correspondencia visual”), una de las seis normas del arte o *Sadanga*¹⁸, se puede establecer una correspondencia entre partes del cuerpo humano y elementos de la naturaleza. No se trata tanto de un parecido realista, como de una correspondencia de sentimientos, a la manera de la metáfora en literatura. El rostro de Buda es ovalado, puro y perfecto como un huevo, su cuello como una caracola, pues es el foco de una voz profunda, y las piernas de las mujeres pueden ser firmes como el tronco de un banano o flexibles y de andares sensuales como la trompa de un elefante¹⁹.

Esta correspondencia establecida por *sāṅgīya* se puede sugerir también con el cuerpo, que puede caminar con andares sensuales y flexibles, convirtiendo sus piernas en auténticas trompas de elefante, o mantenerse firme como el tronco de un árbol. Involucrando al cuerpo humano nos adentramos en la danza india, regida por el mismo código gestual que las artes plásticas. Una de las características fundamentales del arte indio es su capacidad narrativa, pues esos gestos, junto a la actitud corporal, la expresividad del rostro, el movimiento y el ritmo, tanto de la danza como de la propia composición plástica, permiten que las bailarinas, esculturas o pinturas, dancen historias. Partiendo de gestos de la danza india que representen elementos naturales como animales, insectos, flores o el

agua, trabajamos la expresividad corporal intentando que, a través de su propia experiencia, el alumno conecte con la naturaleza y con la creación artística. Se trata de que experimente con su cuerpo esas mismas analogías formales y de sensaciones que proponía sādṛsya. Después realizamos una actividad plástica mediante la cual, utilizando todo tipo de materiales, el alumno crea una figura humana en la que cada parte del cuerpo se corresponde con un elemento de la naturaleza. Esta correspondencia no se limita ya al nivel formal, pues parte de la propia experiencia del alumno que ha creado y experimentado previamente, con su propio cuerpo, esas mismas analogías.



Fig. 5. Gestos del lenguaje mudo de la danza india que representan el árbol (tripata-ka), la hoja (ardha-pata-ka) y la flor (sola-padma). Bailarina Sohini Roychowdury.

Esta experiencia vivencial del arte y de la naturaleza a través de la danza facilita la percepción de ese ritmo o chanda²⁰ que según el sabio de la leyenda rige el universo. El mismo ritmo que da lugar a la danza, y que es en esencia una especie de aliento vital, de “impulso de la naturaleza”, inherente a cualquier manifestación artística, a cualquier ser vivo, a la naturaleza misma, y en definitiva, a la propia vida. Ese mismo ritmo que desencadena la danza cósmica del Śiva Nātarāja, danza mediante la cual el dios crea el universo, metáfora también de la creación artística.

NOTAS

¹ TAGORE, Rabindranath. “L’École d’un Poète”. *L’Éducateur*, 11 de junio de 1921, Año LVII, No. 12, pag. 196.

² Ibid. pág. 197.

³ *La relación tradicional entre maestro y discípulo* (guru-śi-ya paramparā) ha llegado a ser considerada en sí misma como un vínculo arbóreo. Ver IVEKOVIĆ, Rada. “Árbol o rizoma”. En: MAILLARD, Chantal (Ed.). *El árbol de la vida. La naturaleza en el arte y las tradiciones de La India*. Barcelona: Kairós, 2001, págs. 81-82.

⁴ Para una introducción a Santiniketan y las bases pedagógicas de su proyecto, puede consultarse la fuente con que la escuela de Rabindranath Tagore fue conocida en Occidente: PEARSON, W.W. Morada de Paz (Shantiniketan). *La Escuela de Rabindranath Tagore en Bolpur* (trad. de Zenobia Camprubí de Jiménez). Madrid: [Imprenta de Fortanet], 1919. Descargable en <http://archive.org/details/moradadepazshanti00pear>

⁵ Entre ellos Maria Montessori, Pierre Bovet o Édouard Claparède, y filósofos preocupados por la reforma educativa, como Bertrand Russell. En España la faceta pedagógica de Tagore era plenamente conocida y muy apreciada en el marco de la Institución Libre de Enseñanza.

⁶ TAGORE, Rabindranath. “Random reflections on Santiniketan School”. *The Visva-Bharati Quarterly*, Vol. XVII, 2 (1951), págs. 92-93.

⁷ DEWEY, John. *Experiencia y educación* (ed. de Javier Sáenz Obregón y trad. de Lorenzo Luzuriaga). Madrid: Biblioteca Nueva, 2004, pág. 79.

⁸ VATSYAYAN, Kapila, “La ecología y el mito indio”. En: MAILLARD, Chantal (ed.). *El árbol de la vida. la naturaleza en el arte y las tradiciones de la India*, Barcelona, Kairós, 2001, pag. 103.

⁹ Sobre el intangible forestal: ROSEMBUJ, Tulio, “Intangibles y recursos naturales”, en *Hacia una nueva economía de los bosques*, Op. cit., págs. 10-16.

¹⁰ Existen una serie de causas subyacentes de la degradación de los bosques que están conectadas entre sí y que fueron recogidas en las deliberaciones llevadas a cabo por el FIB (Foro Intergubernamental sobre los Bosques) en el año 2000. Éstas son: La pobreza; la carencia de pautas de tenencia segura de la tierra; el reconocimiento insuficiente en la legislación y la jurisdicción nacionales de los derechos y las necesidades de las comunidades indígenas y locales que dependen de los bosques; las políticas intersectoriales inadecuadas; la infravaloración de productos forestales y los servicios ecosistémicos; la falta de participación; la falta de buena gobernanza; la ausencia de clima económico favorable que facilite el manejo forestal sostenible; el comercio ilegal; la falta de capacidad; la carencia de un entorno propicio tanto en el plano nacional como internacional; las políticas nacionales

que distorsionan los mercados y fomentan la conversión de las tierras forestales a otros usos, en FAO, Estado de los bosques del mundo, 2012, pag. 18.

<http://www.fao.org/docrep/016/i3010s/i3010s.pdf>

¹¹ PRAT FERRER, Juan José. “Oralidad y oratura”. *Simposio sobre literatura popular*, Urueña: Fundación Joaquín Díaz, Diciembre 2010, págs. 15-30.

¹² FRUZZETTI, Lina y ÖSTÖR, Ákos. *Singing Pictures. Art and Performance of Naya's Women* (Cat. Exp.). Lisboa: Museu Nacional de Etnologia, 2007.

¹³ RENOIR, Jean. *El Río*. 1951, 99 min.

¹⁴ WOLF, Gita. *Monkey Photo*. Chennai: Tara Books, 2010 (ilustrado por Swarna Chitrakar).

¹⁵ AMADO, Pierre, introducción a BARBEY, Adélaïde (ed.), *Inde Ladack-Bhoutan*, Paris, Hachette, 1987, cit. en FERNÁNDEZ DEL CAMPO, Eva. *Las pinturas de Ajanta. Teatro de la naturaleza en la India clásica*, Madrid, Abada, 2007, pág. 126.

¹⁶ Rasa (“sabor”) es la cualidad esencial del arte indio, aquello que provoca que cualquier obra se considere verdaderamente artística. Cfr. MAILLARD, Chantall y PUJOL, Oscar, *Rasa. El placer estético en la tradición india*, Palma de Mallorca: India Books, 1999; y FERNÁNDEZ DEL CAMPO, Eva. *Cánones del arte indio*. Madrid: Abada, 2013.

¹⁷ MUNI, Bharata, Nāyaśāstra. *Tratado fundamental de poética, composición y artes escénicas* (ed. GONZÁLEZ CRUZ, Iván), Valencia: Letra Capital, 2013.

¹⁸ Sadanga (“seislimbos”), son seis normas o cánones fundamentales del arte indio. Recopiladas en el comentario que Yasodara hizo al Kāmasūtra, un tratado que se ocupa fundamentalmente de la seducción y de las técnicas eróticas

¹⁹ Cfr. TAGORE, Abanindranath, *Arte y anatomía hindúes*, Schapire. Buenos Aires, 1965, págs. 25-57 y 123-128; y FERNÁNDEZ DEL CAMPO, Eva. *Cánones...* Op. cit., págs. 61-101.

²⁰ Tagore añadió chanda (ritmo) a los seis cánones o sadanga, estableciendo que toda obra de arte debe poseer un ritmo interior (TAGORE, Abanindranath. *Arte...* Op. cit., págs. 87-88).