

REFERENCIA: Murillo-Ligorred, V., Caeiro Rodríguez, M. & Revilla Carrasco, A. (2023). De la iconoclasia y el vandalismo a la memoria colectiva: educación artística y patrimonial para una historia intercultural. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 38(1), 113-133. Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

## **DE LA ICONOCLASIA Y EL VANDALISMO A LA MEMORIA COLECTIVA: EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y PATRIMONIAL PARA UNA HISTORIA INTERCULTURAL**

**FROM ICONOCLASM AND VANDALISM TO COLLECTIVE MEMORY:  
ARTISTIC AND HERITAGE EDUCATION FOR AN INTERCULTURAL HISTORY**

**Víctor Murillo-Ligorred**

vml@unizar.es

Universidad de Zaragoza

**Martín Caeiro Rodríguez**

mcaeiro@unizar.es

Universidad de Zaragoza

**Alfonso Revilla Carrasco**

alfonsor@unizar.es

Universidad de Zaragoza

Recibido: 17/03/2021

Aceptado: 01/07/2022

### **Resumen:**

El origen del presente artículo se sitúa en los ataques contra el patrimonio histórico y artístico del año 2020, tras la muerte de George Floyd en los Estados Unidos de América. Se mezclan aquí fenómenos como la iconoclasia, el vandalismo, la justicia social y la memoria histórica ejercidos desde la aplicación de una reevaluación de la historia y el patrimonio presentes en el espacio público que se traslada a las redes sociales. Aplicando la metodología del estado de la cuestión, analizamos los fenómenos referenciados previamente, abordando cuestiones como la agencia material que mueve a actuar violentamente sobre estos símbolos y emblemas. Se propone una educación artística y patrimonial para futuros docentes, desde un enfoque intercultural como contexto de sensibilización individual y colectiva para la comprensión de una memoria histórica conjunta. Un significado del uso didáctico de las imágenes que también debe servir para analizar fenómenos sociales y culturales, formando en el respeto al pasado y la historia, en este caso, en términos artísticos, patrimoniales e interculturales.

**Palabras clave:** educación artística; patrimonio; educación intercultural; memoria histórica; iconoclasia

**Abstract:**

The origin of this article is the attacks on historical and artistic heritage in 2020, following the death of George Floyd in the United States. It combines phenomena such as iconoclasm, vandalism, social justice and historical memory exercised from the application of a re-evaluation of history and heritage present in the public space that is transferred to social networks. Applying the methodology of the state of the question, we analyse the previously referenced phenomena, addressing issues such as the material agency that moves to act violently on these symbols and emblems. We propose an art education for future teachers, and patrimonial from an intercultural approach as a context of individual and collective awareness for the understanding of a joint historical memory. A meaning of the didactic use of images that should also serve to analyse social and cultural phenomena, training in respect for the past and history, in this case, in artistic, patrimonial and intercultural terms.

**Key words:** art Education; heritage; intercultural education; historical memory; iconoclasm.

**1. Introducción: la iconoclasia y el vandalismo como problema educativo**

El 25 de mayo de 2020 George Floyd, un ciudadano norteamericano de raza negra, resultó muerto tras un desmesurado arresto policial. Los hechos sucedieron en el vecindario de Powderhorn, en la ciudad de Minneapolis, en el estado de Minnesota de Estados Unidos de América. Tras lo ocurrido, en pocos días, se generaron unas oleadas de indignación y protesta a lo largo de Estados Unidos contra el racismo, la xenofobia y la brutalidad policial ejercidas contra los afroamericanos. Como eco a la respuesta contra el racismo comenzada en Estados Unidos de América, las protestas se extendieron a otros lugares del planeta. Con este hecho arrancó una serie de ataques contra estatuas, esculturas y monumentos conmemorativos dentro y fuera de Estados Unidos que tenían por objeto manifestar la disconformidad con una iconografía, en ciertos casos, relacionada con prácticas raciales, esclavistas y xenófobas. La relación entre la muerte de un ciudadano negro y los ataques a las figuras y estatuas se asienta en una lógica de revisionismo histórico por parte de algunos sectores de la sociedad, que ven en este imaginario artístico y cultural que articula culturas e ideales pasados, una aberración y un agravio, solicitando consecuentemente que se retire de la exposición en parques y plazas públicas. Asimismo, a ello se unen las tensiones políticas o lo extensible a regímenes dictatoriales en los que lo artístico, lo patrimonial y lo simbólico están asociados.

Figura 1  
Izquierda: Iconoclasia en Zúrich. Derecha: mirada crítica sobre vandalismo.



Fuente: Izquierda: Anónimo (1524). Derecha: juliisaali (2021).

En una vertiente revisionista que enlaza inconformismo y rabia con “justicia social”, aparece el ataque a lo patrimonial, lo escultórico y lo iconográfico. Esta furia ciudadana contra el arte del pasado recibe el nombre de iconoclasia, un fenómeno conocido y estudiado por la historia del arte (Freedberg, 2017; Gamboni, 2014), encontrando diferentes imágenes que lo ilustran (Figura 1). La iconoclasia que se practica actualmente en buena parte del mundo contra distintas estatuas nace del debate existente a cerca de las relaciones raciales de cada país. Actualmente, la disputa se centra en los símbolos y la memoria del pasado. Algunas de estas representaciones corresponden a personalidades hoy controvertidas que jugaron un papel central en el mantenimiento de la esclavitud, como sucede con Jefferson Davis, quien fuera presidente de la Confederación (Yearwood, 2018).

Bajo el mismo influjo o estela de ataques iniciados en Estados Unidos a las estatuas, son reproducidos otros durante el año 2020 por distintos lugares del mundo y desencadenados por cuestiones raciales, donde se aglutinan distintas ideologías que no responden a una sola intencionalidad, sino que tienen que ver con una intervención en la idea del patrimonio conflictivo y en la de patrimonio en conflicto (Bendix, 2009; Davallon 2006; Mira Rico y Zurita Aldeguer, 2020; Smith, 2006), con una marcada intencionalidad desde el espectador, por agenciar a lo patrimonial la responsabilidad de lo representado. De ahí que, ciertos ataques a emblemas del pasado, tengan que ver con prácticas revisionistas, y en ello moralistas (Escudero et al. 2013; González-Ruibal, 2010), de la historia y el arte. Como señala Smith (2006), el patrimonio no es una cosa, sino un constructo resultado de procesos de (re)negociación de significados y valores históricos, culturales. De ahí que esté sujeto a revisiones constantes y (re)evaluaciones posteriores como sucede en la actualidad con esos imaginarios.

Algo que, sin embargo, no justifica las actuaciones vandálicas que se camuflan bajo el impulso del halo reivindicativo y ejercen su violencia en monumentos y estatuas por distintas naturalezas, no respondiendo los ataques a un único objetivo (Cardoso, 2020). Así, unos colectivos afroamericanos reivindican que se quiten las estatuas de esclavistas blancos anteriores a la ley de la Decimotercera Enmienda a la Constitución de Estados Unidos, ratificada en 1865, que abolía la esclavitud (Castro Kruzzat, 2020); de otro lado, se manifiestan ataques a estatuas que nada tienen que ver con todo esto. Un ejemplo de ello son los ataques a figuras como Cervantes o Fray Junípero Serra, entre otros personajes universales de las letras pertenecientes al renacimiento, el hermanamiento entre culturas y las misiones o las ampliaciones del mundo a través de conquistas en la navegación. El debate está en continuo desarrollo y es campo de estudio y de trabajo de la educación patrimonial, cultural y artística. En este sentido, la iconoclasia y el revisionismo artístico y patrimonial entran en relación y colisionan con lo que se puede considerar simple vandalismo, como atentar contra un mural etiquetado como “feminista” (Figura 1). Todo ello implica respuestas activas y comprometidas desde la educación, que conectan con la necesidad de un espíritu crítico en la sociedad que reflexione sobre los símbolos del pasado en la actualidad, no solo referentes a las relaciones raciales, sino también sin olvidar otro tipo de fricciones y conflicto como son las tensiones políticas, los símbolos de regímenes dictatoriales o los elementos relacionados con el terrorismo del siglo XXI. Sin embargo, el objeto de estudio y análisis, lo centramos en los ataques realizados sobre las estatuas, principalmente en Estados Unidos, durante el año 2020, puesto que sorprende que en una democracia tan consolidada surjan estas prácticas radicales y abolicionistas en pleno siglo XXI. Las imágenes abordadas son, principalmente, aquellas que se situaban en lugares públicos, en forma de estatuas o monumentos conmemorativos de la época colonial en Estados Unidos, muchas de ellas, relacionadas con el esclavismo, la colonización o la conmemoración a un personaje célebre en el pasado que hoy en día no es visto del mismo modo.

## 1.1 Método y objetivos

Este artículo, aplicando un estado de la cuestión, reflexiona y analiza el revisionismo de iconografías que perduran en la actualidad de siglos anteriores y cuyas obras son vistas con los ojos de ciudadanos del siglo XXI generando en muchos casos sobre ellas iconoclasia y vandalismo como respuestas. Para comprender estos fenómenos y encontrar acciones desde una educación artística y patrimonial intercultural, identificamos el poder de las imágenes que surge para modificar conductas y ejercer, a través de ellas, actos de vandalismo contra el patrimonio y el arte. Este análisis de imágenes nos permite establecer una clasificación de su funcionamiento comunicativo a partir de las ideas de Bredekamp (2017) y relacionar tanto los ataques a las estatuas con el poder que extienden en quienes las miran a través de su agencia material. Llevamos estos fenómenos de iconoclasia y vandalismo al contexto de las redes sociales. Finalmente, reflexionamos sobre el papel de la educación artística y patrimonial en la formación de futuros docentes estos fenómenos de iconoclasia y vandalismo, desde un enfoque intercultural y desde la promoción de un espíritu crítico, donde lo real se confunde con la ficción en los entornos digitales. En este sentido, las preguntas que guían nuestra investigación son: ¿qué significa vandalizar el patrimonio, el arte, y cómo puede educarse sin caer en el eurocentrismo de la propia educación u occidentalización de los discursos de épocas pasadas? ¿Cómo conecta la educación artística y patrimonial con estos fenómenos analizados y qué soluciones nos da? ¿Es la solución el enfoque pedagógico intercultural? Abordamos estas cuestiones que generan conflicto, no solo con los discursos hegemónicos sobre la historia, el patrimonio y el arte, sino con las propias formas ciudadanas de reivindicación, los ataques a lo patrimonial y artístico y su eco irresponsable en las redes sociales.

## 2. Marco teórico

### 2.1 El poder de las imágenes o imágenes con poder (en el sentido de Bredekamp)

El debate sobre las estatuas y símbolos confederados comenzó en Estados Unidos en junio de 2015, después de que Dylann Roof, fascinado por la Confederación y con ideas supremacistas, asesinase a nueve personas afroamericanas en una iglesia de Charleston, en el estado de Carolina del Sur. En ese momento es cuando las autoridades retiraron algunas de las estatuas y símbolos de la Confederación que abundan en los estados sureños. Encontramos una primera relación con estas imágenes y su funcionamiento comunicativo en la obra de Freedberg: “cuando vemos una imagen del rey, para ponerlo en los términos imperiales clásicos, respondemos ante ella como si el mismo monarca estuviese presente, debido a la supresión más o menos sencilla de la distinción entre la imagen y el prototipo” (Freedberg, 2017, p. 200). Esta reflexión de Freedberg conecta directamente con el estudio que hace el historiador del arte alemán Hörst Bredekamp (2017) en la clasificación de las imágenes desde el punto de vista comunicativo y en relación con el poder que expresan las imágenes y la intencionalidad con la que fueron creadas y expuestas.

Esta teoría, denominada como teoría de los actos de imagen desarrollada en la obra Teoría del acto icónico por Bredekamp (2017), presenta un análisis que es muy pertinente para el tema que nos ocupa, en torno a la educación en imágenes y las filias o fobias que producen en los espectadores. Dicha teoría muestra el poder que ejercen las imágenes sobre los espectadores, a través de sus propias formas de aparecer y siempre en términos icónicos, es decir, son las imágenes desde sus configuraciones internas las que modifican las conductas de los espectadores (Gell, 1998). Las tres grandes formas de actos de imagen que establece Bredekamp son los siguientes:

- Los actos de imagen esquemáticos o ejemplarizantes.
- Los actos de imagen sustitutivos.
- Los actos de imagen intrínsecos.

En nuestro caso particular, la herramienta teórica más interesante es la que tiene que ver con las imágenes ejemplarizantes o, como lo nombra el propio Bredekamp (2017), con los actos de imagen “esquemáticos”. Las imágenes en las redes sociales y los noticiarios de las masas derribando estatuas, presentan una cuidadosa producción dentro de esta clasificación de imágenes ejemplarizantes. Las estatuas tienen el fin último de ensalzar la figura del representado; tienen también como finalidad, dentro de esa intencionalidad, que el hecho sea imitado a través del modelo. Si en la antigüedad clásica Bredekamp señala la inscripción de Arbinas rey de Xhantos por su valentía y ensalzaba los valores a seguir, las estatuas ecuestres de los colonizadores señalan con estas imágenes sus propios valores y gestas y cómo deben ser imitados esos valores de tiempos pasados.

Figura 2  
*Estatua confederada derribada en Durham, Carolina del Norte, Estados Unidos de América*



Fuente: Juste (15 de agosto de 2020).

Sin embargo, a partir de la vandalización y de crear una representación de tintes dramáticos y teatralizada, esas imágenes también funcionan como actos de imagen esquemáticos, produciendo un efecto de llamada en la imitación de esos actos. De hecho, es la cuestión principal por la que se han replicado en otros países los ataques a las estatuas. No tiene que ver tanto con los argumentos por los que se han derribado, sino con la imitación de los ataques vistos a través de imágenes a otras estatuas

Durante una protesta en 2017 contraria a los símbolos de la Confederación, vigentes entre 1861 y 1865, un grupo de manifestantes derribó una estatua en honor a los soldados confederados en Durham, en Carolina del Norte (Figura 2). En estos términos describe la noticia el periódico El Mundo en su crónica digital de lo sucedido: “con una soga al cuello de la estatua, la derribaron y patearon. Estatua que estaba situada desde 1924 en los jardines de los antiguos juzgados de Durham” (2017). No es el único ejemplo que encontramos en ataques a imágenes ejemplarizantes, otros símbolos propios de la época confederada corren la misma suerte.

Las imágenes en forma de estatuas representan no solo una actitud, sino que expresan la presencia del personaje en el sitio donde ha sido colocado, hecho que nos lleva a la segunda forma de clasificación de las imágenes según sus actos, en el sentido propuesto por Bredekamp, denominado como “actos de imagen sustitutivos”. Para este segundo nivel de clasificación de

las imágenes, se asimila la sustitución del cuerpo por la imagen. Él mismo lo explica a través de la leyenda de Pigmalión o el Vera icon del rostro de Cristo (Bredekamp, 2017). La intencionalidad estriba en la sustitución del cuerpo por una imagen que se presenta en lugar del cuerpo. La transferencia de la faz de Cristo en la Sábana Santa se corresponde con un auténtico index, que refleja a través de una causalidad lo que allí habitó (Murillo-Ligorred, 2019). Una huella que nos certifica el contacto con la presencia del cuerpo. Por tanto, se trata de imágenes que sustituyen al cuerpo. Igual que sucede con las imágenes de César Augusto colocadas en las ciudades romanas donde la presencia de la estatua se erige como un auténtico emblema de la presencia del emperador en el sitio indicado. Esta sustitución de la carne por la imagen o por la piedra, nos lleva a comprender la lógica de los fanatismos en los ataques a las estatuas, donde la barbarie no tiene límite (Figura 3).

Figura 3  
*Manifestantes lanzan una soga a una estatua de Cristóbal Colón para intentar derribarla.*



Fuente: Juste (12 de junio de 2020).

El tercer tipo de actos de imagen que Bredekamp (2015) ha desarrollado es el que se denomina como “intrínsecos”. Este tipo de actos tiene que ver, por supuesto, con los dos anteriores, con los esquemáticos y sustitutivos, pero, en este caso, a partir de la forma, toma una conciencia y extiende una crítica en un sentido amplio. Esta crítica, como decimos, es fundamental para este tipo de actos y se trae al frente nuevamente en términos icónicos. Es la reflexión que establece la imagen por sí misma, en ello, vuelve una y otra vez a través de sus medios propios (intrínsecos): la forma y la figura, el color, la composición la estética presente... En este “aparecer” de las imágenes, para Bredekamp, estas vuelven sobre sí mismas y se preguntan, se cuestionan sobre lo pretendidamente dado abriendo la posibilidad a otras perspectivas u otras fracturas en la visión. Por esta razón resultan tan molestas en la actualidad: las imágenes que representan valores que no son propios de los sistemas democráticos actuales, como sucede con los imaginarios de aquellos que practicaban el racismo y el esclavismo, resultan muy molestas e incómodas para espectadores actuales que históricamente habían sido agraviados.

El hecho de poner en valor el patrimonio desde la perspectiva de Bredekamp nos lleva a acercar a los estudiantes a las raíces históricas del presente para construir conciencia histórica y comprender el pasado (Fontal Merillas, 2016). En este caso, los objetos, entendidos en las estatuas, se envisten en la capacidad de promover aprendizajes a través de su estudio, de su

significación y de su lugar en la actualidad respecto del pasado (García Ruiz et al., 2020). Todo ello, desde la capacidad de agencia que desarrollan con el espectador, siendo, en ocasiones, imágenes ejemplarizantes que persiguen imitar acciones y, en otras, como sucede en la actualidad, son perseguidas y destruidas por representar actitudes o conmemoraciones reprochables por una sociedad moderna. Una aproximación al estudio de las imágenes desde la barbarie de su destrucción que en la actualidad presentan, para desarrollar el pensamiento crítico en cualquier etapa educativa, también en la universitaria. El patrimonio en conflicto en un sentido más amplio debe ser abordado por la educación artística, adecuadamente en cada etapa educativa, puesto que alberga distintas dimensiones, desde su destrucción de una parte concreta como se presenta aquí, pero también con la devolución de lo expoliado a otras culturas (Costa Martínez, 2005) como sucedió con el ofrecimiento del presidente Emmanuel Macron (Dogru, 2020; Elysée, 2017), con el fin de la restitución de la moral y también la dignidad del expoliado. Perspectivas y aproximaciones que exceden al núcleo de esta investigación y que, sin embargo, no pueden dejar de ser nombradas por las vías de estudio que presentan y por su interés a nivel global que generan en términos educativos, sociales, políticos y económicos, como señalan Santamarina y Del Mármol (2020, p. 164):

En pleno auge del patrimonio colectivo, su discurso es utilizado en diferentes ámbitos para legitimar distintos reclamos y revestir diversas luchas de poder. Los conflictos en el ámbito patrimonial son recurrentes en la medida en que entran en juego lógicas dispares y en competencia. En este sentido, el aparato patrimonial puede ser visto como lugar de conflicto, en la medida que participa en la definición de las realidades sociales y políticas. Pero también sirve como un campo donde las disputas sociales se expresan y dónde es posible observar las mismas fracturas, tensiones, posiciones y diferencias internas inherentes a cualquier comunidad local y en todas las escalas de actores.

Factores y actores que centramos nuevamente en la destrucción de un patrimonio muy concreto en Estados Unidos y replicado a otros lugares del planeta por la inmediatez de los tiempos, las redes sociales y la globalidad de nuestra era.

## **2.2 De la idolatría a la iconoclasia: intencionalidad y ataques al patrimonio en 2020**

En el lado opuesto y extremo de la idolatría está la iconoclastia: “destrucción deliberada de los iconos religiosos de la propia cultura y otros símbolos o monumentos, por motivos religiosos o políticos causada por lo que estos monumentos u obras representan” (RAE, 2020). Una sociedad iconoclasta es una sociedad profundamente preocupada por la cuestión de la funcionalidad de las imágenes; tanto desde un punto de vista comunicativo, como político, como antropológico, las imágenes propias de una cultura constituyen un imaginario colectivo que nos identifica con un pasado del que somos herederos de una civilización o cultura. El momento presente, traído al frente por la cultura visual, plantea la necesidad de considerar las imágenes no sólo como objetos inertes que transmiten significado, sino como entes animados con deseos, necesidades, anhelos, exigencias e instintos propios (Mitchell, 2017), de ahí que sea tan pertinente la reflexión sobre su destrucción, especialmente desde un punto de vista educativo, en este caso en la formación de futuros docentes de las etapas escolares (Infantil, Primaria, Secundaria).

Sin embargo, cuando ese pasado no se identifica con sus herederos en forma de sociedad, asistimos a un revisionismo de símbolos e iconos que, acertadamente o no, tratan de ser ocultados, derribados o destruidos. La duda surge cuando muchos de los monumentos atacados poco o nada tienen que ver con los movimientos por los cuales se iniciaron los ataques.

En este sentido, señala Freedberg (2017) que de entre los motivos por los que se atacan imágenes (por otro lado, una constante a lo largo de toda la historia del arte), encontramos dos

que responden de forma clara a los ataques del 2020. Uno de ellos responde a la motivación del uso y abuso de las imágenes en la llamada de atención de una causa política y, en segundo lugar, “la más común de las críticas hacia una pintura o una escultura que de algún modo ofende la decencia o la moral. De este último tipo son, por supuesto, muchos de los ejemplos del pasado” (Freedberg, 2017, p. 197). Un ejemplo clásico de este segundo conjunto de motivaciones se encuentra en las instrucciones del Papa Pablo IV a Daniele de Volterra para cubrir los desnudos ofensivos del Juicio Final de Miguel Ángel.

Asimismo, las oleadas de ataques a monumentos y estatuas en Estados Unidos a partir de la primavera de 2020 responden al cruce de estas dos intencionalidades, tanto la política como la moral. Los revisionistas reclaman que se eliminen algunas imágenes de la época esclavista de Estados Unidos, donde todavía existen más de 1500 símbolos de la confederación del sur que defendía la esclavitud, de entre los cuales 700 son estatuas (Helo, 2020). Así, el malestar de una gran parte de la sociedad se encuentra en la exposición pública de un imaginario que se funda en una apología al racismo y que atenta a la decencia de una época multicultural. Por ello, tanto la motivación política como la moralista son el centro de estas reivindicaciones. Estas protestas se han extendido a lo largo de todo el país y han tenido un eco internacional, con protestas y solicitudes de retirada de símbolos y estatuas en muchos territorios que habían sido colonias y homenajearon a sus primeros dirigentes. Ejemplos de estos sucesos los encontramos en la ciudad de Hamilton, en Nueva Zelanda, donde se derribó el 11 de junio de 2020 la estatua del comandante militar John Fane Charles Hamilton, de quien recibió el nombre de la ciudad, sumándose a una creciente lista de lugares en todo el mundo que se rebelan contra su pasado. El ayuntamiento de Hamilton (Cardoso, 2020; Castro Kruzzat, 2020) señaló que los esfuerzos por eliminar monumentos que se consideraban representativos de desarmonía y opresión cultural se realizaron bajo el impulso de una estela organizativa de protestas antirracistas por diversos países del mundo.

El movimiento para retirar monumentos confederados por distintas partes de Estados Unidos se ha extendido a comerciantes de esclavos, imperialistas, conquistadores de todo el mundo, incluidos personajes tan encumbrados y representados como Edward Colston, Leopoldo II de Bélgica, o Juan de Oñate. El revisionismo en estos supuestos tiene una clara justificación en la restitución de una moral que permita cerrar heridas constantemente abiertas en etnias y poblaciones maltratadas por los protagonistas de los monumentos. La tesis de fondo de estos movimientos antirracistas (Aral y Kivel, 2009; Yearwood, 2018), se sitúa en retirar de los espacios públicos unas estatuas de líderes pasados que, en muchos casos torturaron indígenas, promovieron esclavismo y se enriquecieron mediante prácticas abusivas. Estas proclamas obedecen a un derecho de restitución de la memoria y el honor de aquellos que fueron maltratados y que, en ningún caso, según sus promotores, podemos continuar ensalzando figuras que encarnen esos valores. (Aral y Kivel, 2009; Yearwood, 2018).

### *2.2.1 De la ética y la justicia social e histórica al vandalismo*

Si bien es cierto todo esto, no lo es menos que en esta estela reivindicativa se han atacado otras estatuas que nada tienen que ver con lo que persiguen esos movimientos. La figura de Miguel de Cervantes (Figura 4), un personaje de reconocimiento universal, con una obra cumbre como es *Don Quijote de la Mancha* traducida a más de 140 lenguas. Los ataques a las distintas representaciones de Cervantes, en Estados Unidos o también en España, no dejan de representar ese poder de lo icónico a través de la fascinación de las imágenes, que en los fanáticos revisionistas promueve acciones violentas. Esta circunstancia se inscribe dentro de un revisionismo de las imágenes que centra el análisis únicamente en una red de significados culturales (García Varas, 2013) que se alejan de la semántica de la propia imagen y de sus modos

de presentación. La consideran únicamente en su atribución a unos significados culturales, propios de una crítica clásica a la representación que ha sido aprendida por los colectivos que arremeten contra el imaginario colectivo que, bien exprese unos valores negativos analizados en torno a cuestiones raciales o, en sentido contrario, nada tienen que ver con esa reclamación en la restitución de la moral de los pueblos indígenas y afroamericanos.

Otro personaje de reconocimiento internacional cuyas estatuas han sido atacadas es fray Junípero Serra, el fraile franciscano mallorquín, fundador de las misiones californianas, cuya estatua fue atacada en el parque Golden Gate de San Francisco y que, en su localidad natal en Mallorca, también fue objeto de agravio cuando pintaron el monumento (Figura 4). Serra es el único español que tiene una estatua en el Salón Nacional de las Estatuas situado en el Capitolio estadounidense, donde reside el poder legislativo, y donde se representan los personajes más ilustres de la nación americana que no tienen que ver con un pasado genocida, pero pueden ser entendidos en esta reivindicación, desde la aculturación en el proceso de evangelización de una mayoría indígena hasta la colonización, también representan otro tipo de opresión y censura desarrollada sobre la población local. La propia imaginería de religiosos, normalmente materializando a frailes que representan la evangelización de territorios con una mayoría indígena hasta la colonización, también representan no solo al homenajeados, sino que de un modo antonómico es un símbolo que se extiende a otro tipo de opresión y censura desarrollada sobre la población local. En este sentido, cualquier educación relacionada con el uso de estos actos, deberá centrarse en la comprensión de todos los actos vandálicos y poder desarrollar el espíritu crítico (Contreras Medina, 2022) tan necesario para poder realizar conexiones más allá del ataque o las propias figuras revisionadas.

Figura 4  
Estatua de Fray Junípero Serra atacada en Mallorca



Fuente: Reuters (2020).

### 2.2.2 Las redes sociales y el infogenocidio

Las redes sociales como Facebook, Instagram, Twitter, etcétera... se hacen eco en un espacio social digitalizado de estas prácticas y acciones en las que grupos sociales discuten sobre la

oportunidad o no de ejercer este revisionismo al calor de la masa, en la mayoría de los casos, sin que medie una visión crítica (Zumárraga Espinosa, 2022; Rissoan, 2019) que lleve a otras posibilidades generando infogenocidio (Sendín Gutiérrez, 2009) o una comunicación patrimonialmente irreflexiva que encuentra un canal de transmisión sin filtros. Y la aparición de este contexto mediático, ha hecho que cualquier iniciativa, propuesta o reivindicación adquiera dimensión global. En esta redimensión la realidad se deforma hasta tal punto que es imposible ejercer un control sobre las acciones que van articulándose al calor y al amparo de la “fuerza” o del “furor” social. Surge aquí lo que se ha identificado como infogenocidio: el conocimiento objetivo del imaginario pasa por el filtro de la información sesgada y manipulada (Maroto Blanco y López Fernández, 2017), mediatizada por la historia, la educación, los medios de comunicación de masas, junto con otros intereses de tipo político o económico, que han derivado en prejuicios perniciosos y en ningún sentido banales (Figura 5).

Figura 5  
*Busto de Cervantes en la ciudad de San Francisco con la pintada Bastard*



Fuente: HispanicCouncil (2020).

### 3. Discusión: hacia una educación artística y patrimonial intercultural

#### 3.1 Memoria, revisionismo y agencia material de las imágenes

A la luz de lo expuesto, se pregunta Freedberg: “¿Qué hay en las obras de arte que despierta respuestas tan feroces que llevan a las personas a querer destruirlas, dañarlas o mutilarlas?” (Freedberg, 2017, p. 37). La destrucción de iconos, principalmente de estatuas en 2020, se presenta en términos de revisionismo histórico en relación con una iconografía que expresa valores del pasado anacrónicos con las sociedades democráticas del presente. Freedberg lo sitúa dentro de una lógica que se viene dando desde hace siglos en el uso y la exposición de estos símbolos: “Como había ocurrido durante milenios, las imágenes de las autoridades y gobernantes odiados fueron reemplazadas, retiradas o suprimidas (...). Este periodo de censura fue inmediatamente sucedido por una época de iconoclasia” (Freedberg, 2017, p. 38). Cuando los regímenes caen suelen cambiar sus símbolos, las imágenes creadas en torno al poder caído son sustituidas por otras. La intencionalidad en la destrucción de los imaginarios de los líderes

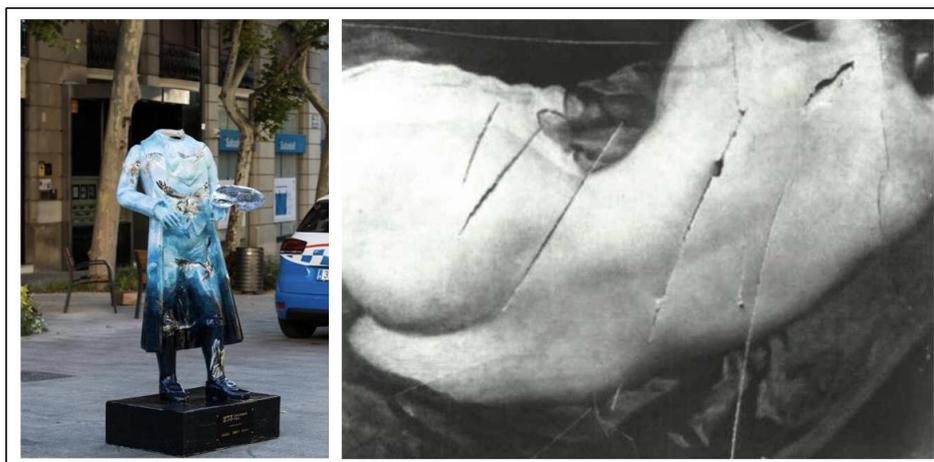
caídos y lo que ellos han representado estriba en la eliminación del enemigo de una forma simbólica. Tras los recientes ataques a estatuas del pasado producidos en distintos lugares del mundo, se percibe un cambio en la consideración de los símbolos del espacio público: “se señalan transformaciones profundas en la vida de las imágenes y en los regímenes visuales contemporáneos” (Martínez Luna, 2020, p. 49).

La participación de las imágenes en el sentido en que Levi-Bruhul (1972) lo describe es una experiencia de identificación psicológica y corporal con otras personas u objetos en la que se establece un intenso vínculo con el otro, circunstancia que trae al frente las cualidades y dimensiones que abarca la memoria. La reflexión de este antropólogo se postula como una teoría materialista de la mimesis (Martínez Luna, 2020; Moxey, 2015). Así, la experiencia de shock que producen las imágenes que nos ocupan, en quienes las contemplan como una amenaza ausente que se encuentra presente, en un *punctum* eterno diría Barthes (2007), demanda un entrenamiento de la conciencia para aminorar sus efectos traumáticos (Benjamin, 2008). La relación que se establece entre la imagen y el espectador puede relacionarse con la aproximación a una teoría de la agencia material secundaria de las cosas, donde los sujetos y los objetos establecen una relación dialógica traspasando la condición estática de agente y paciente (Murillo-Ligorred, 2020).

En este sentido, Gell (1998) inicia su teoría, centrando en el “agente” y el “paciente”, la acción. Esto es, el agente es el que realiza una acción sobre el paciente. En la relación con los objetos, en un principio, los agentes son las personas y los pacientes los objetos. Son las personas las que realizan acciones sobre los objetos. Sin embargo, a veces, la relación entre agente y paciente fluctúa y se altera, modificando los objetos las conductas de las personas, pasando el objeto a ser el agente, y la persona el paciente. Este hecho es el que surge con las estatuas coloniales y de otra índole que son atacadas. Son los propios objetos los que ejercen influencia sobre los espectadores. En algunos casos, para exigir que se retiren del espacio público y, en otras ocasiones, para atacar a las estatuas. Igualmente, en este sentido, algunas de las imágenes vandalizadas son impactantes, nos conmueven y ejercen, a su vez, una nueva influencia en los espectadores tras el ataque sufrido desde la barbarie.

Figura 6

*Izquierda: Goya decapitado en Zaragoza en 2021. Derecha: Venus del espejo de Velázquez, acuchillada en 1914.*



Fuente: Heraldo (2021) y Maldonado (2016).

Las visualidades se ejercen como forma de dominación que se han instrumentalizado para facilitar el ejercicio del poder (Mirzoeff, 2016). En este sentido, la imagen no se puede considerar únicamente como una combinación de elementos morfológicos (Mitchell, 2017), sino como una productora de significados que interrelacionan con otras imágenes de la iconosfera para controlar la mirada en función de los intereses concebidos por las estructuras de producción de imágenes y, en los mismos términos, de la destrucción de las mismas. Las relaciones de poder se extienden a los modos de conocimiento para legitimar ciertas visualidades al tiempo que se marginan otras. Y a pesar de que la crítica se ha desplazado hacia posiciones más eclécticas en lo que podemos denominar democratización receptiva hacia artes no eurooccidentales, las reticencias mostradas por las fuerzas estructurales que controlan los vínculos de saber-poder retienen las fuerzas emergentes (Derrida, 1987; Lyotard, 2000). De esta manera la destrucción de las imágenes referidas no está planteada tanto para saber que dicen, sino para saber que hacen las imágenes (Mitchell, 2017) a través de su destrucción.

Los ataques, generalizados y sistemáticos hacia algunas esculturas de personas históricas, como hemos reflexionado, tienen que ver con causas ajenas a lo que representan o simbolizan estos monumentos y que encierran cuestiones que atañen, sin lugar a dudas, a espacios educativos patrimoniales, culturales y artísticos. Entre estas podemos identificar: la falta de respeto hacia lo patrimonial, la falta de perspectiva sobre culturas pasadas y su historia, la confusión entre libertad de expresión y vandalismo, la no diferenciación entre la realidad y la representación, la confusión entre el simbolismo representado en una imagen o escultura y la reactualización o reivindicación actual de lo que representó en el pasado. En este sentido, vandalismo es cualquier acción destructiva o agresiva contra una imagen, por pequeña o leve que sea. Esto abarca desde una pintada sobre una imagen, hasta cuchilladas en la tela de un cuadro. Ejemplos como estos los encontramos en la historia del arte, como el clásico ataque a La Venus del espejo de Velázquez en 1914 o, recientemente, la decapitación de estatuas de Goya en la ciudad de Zaragoza en septiembre de 2021 (Figura 6). Sin duda, todo ello debe formar parte del currículo educativo de las generaciones actuales ya desde las primeras etapas educativas para que la presencia del espíritu crítico y la reflexión en torno a la conflictividad del patrimonio y su respeto sean trabajadas en profundidad.

### **3.2 Redes sociales y educación intercultural**

Es necesario destacar que, durante el año 2020, las reivindicaciones se fundamentaron, ya no en la eliminación de un enemigo caído y los símbolos de su régimen, sino en una cuestión centrada en la restitución de la moral del pueblo negro y los indígenas en términos de memoria histórica y justicia social, amplificada, además, por las redes sociales y la globalización. La destrucción de estos imaginarios señala una disconformidad y malestar manifiesto en la negación de los logros de las culturas ofendidas; es una forma de ejercer violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 2001) y racismo implícito, que contribuye al desconocimiento del otro, permitiendo así el sostenimiento de los prejuicios del sistema neocolonial. La educación, en este sentido, cumple con el proceso de detenerse a pensar, a reflexionar, con calma y perspectiva sobre estos discursos, deseos, emociones, acciones. Y una necesidad de la educación artística y patrimonial es justamente el ayudar a comprender la diferencia entre realidad y ficción, la presencia y la representación, o lo que es lo mismo: lo verdadero de lo falso de las imágenes. Asimismo, lo intercultural implica aprender a conocer y comprender al otro, lo otro y a mezclarse culturalmente. Y es aquí donde las redes sociales juegan un excelente papel para, ya desde la educación, trabajar interculturalmente estos mismos temas con una mirada y uso críticos.

Las imágenes tienen un poder de penetración, persuasión y convicción (Bredenkamp, 2015; García Varas, 2011; Gell, 1998; Murillo-Ligorred, 2019), que las dota de credibilidad haciendo

que “lo visible sea lo verdadero y lo verdadero lo visible; de esta manera las imágenes pasan a ser la memoria de lo verdadero” (Brea, 2010). El ataque a las imágenes las sitúa como formas de hiperrealidad (Baudrillard, 1993) neocolonial, que levantan desde vallas fronterizas a interrelaciones legitimadas sobre la diferencia. Es preciso que desde la educación artística y patrimonial, reflexionemos sobre estas cuestiones, dirimiendo y coligiendo una reflexión en torno a las imágenes en sentido amplio, el pasado, la memoria colectiva, la cultura visual del entorno en forma de estatuas o imágenes y hacerlo a través de una promoción del espíritu crítico de lo diferente: “la interculturalidad no tiene por qué centrarse exclusivamente en conocer al otro, sino en emplear esa diferencia cultural y aprovecharla educativamente para enriquecer la convivencia y el aprendizaje para hacer de nuestras escuelas espacios vivos de humanidad” (Leiva Olivencia, 2011, p. 12).

Figura 7

Entrada en Twitter que reflexiona con espíritu crítico la relación entre vandalismo e iconoclasia.



Fuente: González (2022).

Con el progresivo aumento de la diversidad cultural debido (o gracias) a los movimientos migratorios (en el pasado forzados llevando culturas de un continente a otro como el caso estadounidense) se hace inevitable una corrección de nuestros planteamientos sociopolíticos, educativos, culturales, artísticos, etc. Y aquí encontramos las propuestas educativas de la postmodernidad que introducen el multiculturalismo, la interculturalidad y el discurso de las mal llamadas “minorías” como parte de la formación contemporánea (Efland et al., 2003). Este currículum lleva incidiendo en el pensamiento crítico del alumnado sobre las imágenes y la incorporación de la perspectiva multicultural, intercultural y la cultura visual en la educación desde el inicio del siglo XXI. Asistimos en los últimos años a diferentes acontecimientos políticos y sociales que generan conflictos preocupantes en las sociedades occidentales que tienen un claro tinte racista, bien explícito, que degenera en determinados tipos de violencia, o bien implícito, que si bien comparte el mismo generador que todo tipo de racismo, está asentado en forma de creencias en diferentes instituciones como la educativa, que en ocasiones, consciente o inconscientemente, sostiene y alimentan a las manifestaciones del racismo explícito (Maroto Blanco, 2017). Por su parte, Rivero Gracia et al. (2018) señalan que una de las competencias clave que deben ser atendidas para que exista efectividad en los objetivos de protección, conservación y difusión, es la educación, la sensibilización de las personas con, desde y hacia el

patrimonio a través de procesos vinculantes que potencien ese sentimiento identitario. Esta necesidad se ve intensificada cuando el fenómeno de la emigración va unido a la globalización económica y emerge como una condición estructural de la misma, creando una doble tensión que, por un lado, empuja hacia el pensamiento único y, por otro, hacia fenómenos de reivindicación identitaria que implica la destrucción de las imágenes referidas. De hecho, la pluralidad cultural a la que ha dado lugar la emigración, ha propulsado una ética del interculturalismo a nivel global debiendo hablar de lo transcultural (Caeiro Rodríguez, 2018; Pérez-Mallaína, 2019) y de una identidad que se configura globalmente por varias culturas simultáneamente. Si “la educación multicultural rompe con la idea de que la igualdad es alcanzada a partir de la homogeneización cultural; por el contrario, plantea la noción de igualdad en la diversidad.” (Sarzuri-Lima y Garrido Gómez, 2001, p. 80).

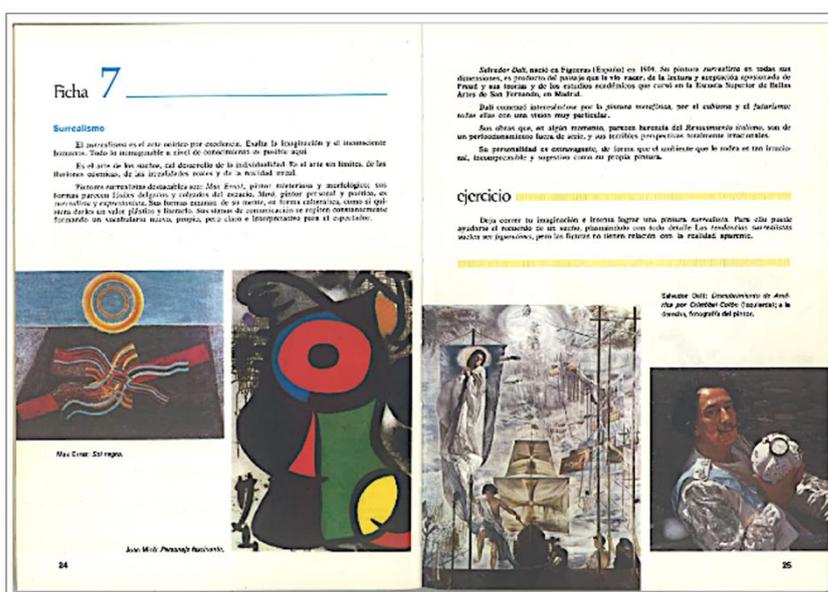
Así pues, frente a un multiculturalismo apropiacionista el desafío de una educación intercultural, nos emplaza a superar el etnocentrismo, la exotización, y la imagen pesimista e inamovible de las culturas no occidentales (Revilla et al. 2015, p. 28). La experiencia artística intercultural abre al alumnado a la curiosidad y el deseo por descubrir, aprendiendo a aceptar y valorar formas de expresión diversas desde un enfoque de las “semejanzas” (UNESCO, 2010, p. 124). Sin embargo, el sistema educativo está orientado hacia la consolidación del grupo homogéneo dominante también en lo que atañe a su patrimonio, lo que genera una discriminación institucionalizada, que se consolida en una enseñanza monocultural (Díaz-Aguado, 2003). La educación artística y patrimonial en ocasiones no escapa a este monopolio cultural perpetuando estos paradigmas, y haciendo de la desestimación de otras culturas el método que utiliza el sistema educativo. En este contexto, es necesario priorizar una educación que atienda al diálogo generando un entorno inclusivo (Coelho, 2006; García Medina, 2018) que sensibilice al alumnado en la diversidad y la hibridación identitaria no servil (Besalú Costa, 2002) y les acerque a otros patrimonios y eduque en relaciones amplias con las historias vividas. Esta debe completarse con una atención especial a la presencia de la educación patrimonial intercultural, que es responsable de activar la cadena de sensibilización hacia los bienes: conocer para comprender, comprender para respetar, respetar para valorar (Fontal Merillas, 2003) y que, a su vez, ayude al empoderamiento de una sociedad consciente de su pasado (Lobovikov-Katz, 2009; Soininen, 2017).

Por tanto, la educación patrimonial debe atender a la diversidad cultural, para poder aportar nuevas perspectivas culturales al entorno escolar, realizadas de forma proporcional a los logros obtenidos. El sistema educativo ha de consolidar un entorno inclusivo intercultural promoviendo una sociedad basada en la convivencia y en la relación de las culturas, que sensibilice al alumnado hacia la pluralidad del mundo (Coelho, 2006). La educación artística y patrimonial ha de considerar la perspectiva de las sociedades olvidadas por el sistema educativo, como sucede con los conflictos étnicos producidos por la colonización africana como soporte de la destrucción de imágenes (Connell, 1997) y sus efectos sobre la identidad occidental. La educación patrimonial es una forma de diálogo integrador que permite rescatar la identidad histórica, así como plantear las nuevas identidades híbridas a través de la educación artística, o su emancipación estética, libre de prejuicios (Aguirre, 2015; Rancière, 2010), que actúe como acción disruptiva en las maneras de ver, sentir y decir (Sarzuri-Lima y Garrido, 2020). Este proceso educativo presenta una clara función social, de divulgación y fomento de actitudes de respeto y valorización hacia el patrimonio, para lograr la comprensión y sensibilización con el entorno (Knez y Eliasson, 2017). En este contexto, acerca de la educación patrimonial y cultural, las claves en el aula son la equidad en el diseño del plan de estudios y métodos de enseñanza que se adapten a sociedades híbridas en constante mutación (UNESCO, 2010, p. 107). La práctica educativa está dirigida y enfocada a un alumnado normalmente hegemónico culturalmente, sin tener en cuenta la diversidad cultural y étnica que forman las aulas actuales dentro de los

estudios formales, y en el que se ha identificado que hay un alto porcentaje de abandono de estudiantes vinculado a su origen no occidental, debido a la discriminación institucionalizada (Díaz-Aguado, 2003; Rogero Anaya, 2017).

Por su parte, en el ámbito de la educación artística la mayoría de obras y artistas que toman como referencias los libros de texto son de origen occidental, generando un monopolio cultural y una frontera conceptual unilateral (Figura 8). Este monopolio y desconocimiento de otros referentes impide el desarrollo de una educación artística y patrimonial intercultural, al mantener en el alumnado un imaginario sesgado (Besalú Costa, 2002; Maroto Blanco, 2017) y no le prepara para comprender el espacio público ni otros discursos ni otras sensibilidades frente a ese patrimonio o a las culturas del pasado y sus representaciones. A propósito de la educación artística, Marín Viadel (2003) escribe que la cultura visual se ocupa de todas las imágenes del mundo. Dentro de esa clasificación, muy amplia y abundante, también se encuentran las imágenes del pasado y las estatuas atacadas.

Figura 8  
*Imágenes en libros de texto sobre arte y patrimonio de sesgo occidental y eurocentrista en los años 80 en editoriales españolas.*



Fuente: Vela (1974)

#### 4. Conclusiones: hacia una educación patrimonial y artística intercultural para una ciudadanía crítica

Los ataques al patrimonio durante 2020 que se extendieron por buena parte del mundo a partir de unos hechos concretos centrados en el racismo y el abuso policial estadounidense son, en parte, posibles por la consideración de las obras de arte como relatos abiertos y sujetos a la reinterpretación o considerados como relatos verdaderos en vez de ficciones y memoria del pasado. El poder de las imágenes puede actuar para bien, o para mal, en la modificación de conductas, crear filias o fobias en quienes las miran en relación con lo que simbolizan y recuerdan. El considerar las imágenes sujetas a relecturas irreflexivas puede conducir, como una de sus posibilidades más negativas, a la destrucción de estas.

Los ataques revisionistas a estatuas se enmarcan en una lógica de destrucción y vandalismo patrimonial que no justifica ninguna idea o fin último, por razonado o legítimo que sea. La destrucción de lo patrimonial, en este caso, el patrimonio material en forma de estatuas se aleja de la convivencia cívica, del respeto por lo pasado y atenta directamente contra una memoria colectiva que debe ser capaz de dialogar incluso con sus errores pasados en vez de destruirlos. En el caso de las imágenes que representan ideales pasados y prácticas totalmente anacrónicas que atentan contra la moral de las personas, la solución ¿es su destrucción?, ¿bastaría con reubicarlas en un museo de la memoria histórica? ¿o protegerlas y contextualizarlas para saber más acerca de quienes fuimos, lo que somos y qué podemos volver a ser? Solo la educación puede ayudar a encontrar y comprender las respuestas. La realidad es que las imágenes a través de su agencia nos mueven a hacer cosas, y los iconoclastas son los que más creen en ese poder, por eso lo destruyen, tanto en los casos clásicos conocidos de La Venus del espejo de Velázquez durante 1914, o el ataque a La Ronda de noche de Rembrandt en 1975, como en los ataques a monumentos y estatuas durante los movimientos reivindicativos de 2020, ocurridos al calor del movimiento Black lives Matters (Bullón y Segovia Vara, 2021), instrumentalizado por colectivos que nada tienen que ver con esos ideales y aprovechando la estela de protestas para vandalizar el patrimonio.

Por tanto, se trata de poner de manifiesto todos los actos vandálicos y poder desarrollar un espíritu crítico, a través de la educación artística y patrimonial, que desarrolle conexiones más allá de los ataques o figuras que de manera científica (en relación a la investigación histórica) hayan podido realizarse en el pasado, y que son actos no aceptables por la sociedad actual. Entre las propuestas institucionales conviven: resituación de algunos monumentos, el ejercicio de una educación abierta a la interculturalidad y las complejidades históricas, tanto de las diferentes culturas, como de las relaciones que entre ellas ocurrieron, así como también de los diferentes puntos de vista sobre lo que debe aparecer en el espacio público en forma de monumento conmemorativo.

Una educación basada en las artes, el patrimonio y la interculturalidad en función de su carácter interpretativo, crítico y transcultural, permitiría desarrollar en el alumnado actitudes de solidaridad, respeto, habilidades de reflexión y empatía, aprendiendo a reconocer las consecuencias políticas, sociales, étnicas y culturales derivadas de los conflictos migratorios, lo que incide en la prevención educativa de actitudes racistas y la discriminación cultural (Gestión de Centros Interculturales, 2016). La educación artística y patrimonial es un contexto privilegiado para generar conciencia intercultural, a través de un espacio de disenso y para adquirir una mentalidad cosmopolita que amplíe el conocimiento de la diferencia y la aceptación de su naturalidad: “Vivimos en sociedades multiculturales cada vez más complejas, la educación debe ayudarnos a adquirir las competencias interculturales que nos permitan convivir con nuestras diferencias culturales, y no a pesar de éstas” (UNESCO, 2010, p. 122). El estudio de lo patrimonial debe ser abordado por la educación artística en sentido amplio, para preservar la conservación del patrimonio desde el respeto que profesa una actitud responsable en la ciudadanía. El malestar con las estatuas debe ser abordado por las instituciones. La restitución de la moral de culturas ofendidas durante siglos se encuentra en la reubicación de los símbolos y emblemas y no la destrucción. La creación de espacios de memoria histórica y contextualización de sociedades pasadas, con el objetivo de no olvidar lo que fuimos, es solución a las problemáticas sobre la exhibición de ciertos símbolos que no encajan dentro del espacio público de una sociedad moderna y democrática. El carácter performativo del arte ofrece un modo idóneo de ejercer crítica desde la educación al monumento desde una actitud contemporánea (Díaz Cruz, 2017). Asimismo, la educación también debe atender a los nuevos espacios de comunicación y transmisión de información, como las redes sociales para un uso crítico de ese poder (Álvarez Álvarez, 2022; Balladares Burgos y Jaramillo Baquerizo, 2022).

El potencial didáctico de las estatuas, en esta revisión que se ha dado en buena parte del mundo, pone en juego una intencionalidad por desvelar el valor simbólico y emocional que contienen esos imaginarios. Unas estrategias que deben ser puestas en valor y desarrolladas en el contexto educativo, donde el pulso entre la destrucción y la conservación se dirima desde la actualidad, analizando con espíritu crítico estos movimientos e inercias desde el análisis y la concienciación desde las aulas y la diferenciación entre realidad y representación. Es necesario, como sociedad, plantear otras vías para solucionar estos desagradables actos, más allá de la vía penal. Hace falta un ejercicio de conciencia, para hacer entender al alumnado y futuros docentes, así como a la ciudadanía por qué suceden determinadas cosas, desde su trasfondo histórico, y educando para que no se repitan. Y es aquí donde una educación artística y patrimonial intercultural tiene la responsabilidad de actuar.

Como hemos visto, una estatua es más que un trozo de piedra o mármol. Forma parte de una cultura, de la idolatría o del respeto de quienes antecedieron a las culturas y sociedades actuales, hace decir, pensar, sentir, actuar... Por ello, la educación artística y patrimonial puede y debe abordar las cuestiones de la iconoclastia y el vandalismo en sentido amplio, con el fin de promover un espíritu crítico y respetuoso por las huellas del pasado, para comprenderlas no como reivindicaciones de lo que representan, sino como memoria de lo que fuimos, lo que estamos siendo y lo que queremos llegar a ser, en este caso, en relación con el espacio público compartido, que desde hace siglos no pertenece o representa a una sola cultura, sino que es: intercultural. ¿Cómo serán las nuevas generaciones cuando todo esto sea de manera consciente trabajado adecuadamente en las distintas etapas educativas y tenga una repercusión en la sociedad? Cuestiones que dejamos para el futuro y que no podemos concluir en este momento.

## Referencias

- Aguirre, I. (2015). Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia, *Docencia*, 57(20), 4-15
- Álvarez Álvarez, C. (2022). Uso de redes sociales por los centros de Educación Secundaria. *EDMETIC*, 11(1), 1-21.
- Anónimo (1524). Iconoclasia en Zúrich, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=12165690>
- Arai, S. y Kibel, D. (2009). Critical race theory and social justice perspectives on whiteness, difference(s) and (anti)racism: a fourth wave of race research in leisure studies, *Journal of Leisure Research*, 41(4), 459-472. <http://10.1080/00222216.2009.11950185>
- Balladares Burgos, J. y Jaramillo Baquerizo, C. (2022). Valores para una ética digital a partir de las generaciones digitales y el uso de las redes sociales: una revisión de la literatura. 593 *Digital Publisher CEIT*, 7 (1), 40-52. <https://doi-org.cuarzo.unizar.es:9443/10.33386/593dp.2022.1.747>
- Barthes, R. (2007). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Paidós.
- Baudrillard, J. (1993). *Cultura y simulacro*. Kairós.
- Bendix, R. (2009). Heritage between economy and politics: an assessment from the perspective of cultural anthropology. En L. Smith y N. Akagawa (Eds.). *Intangible Heritage* (pp. 253-269). Routledge.
- Benjamin, W. (2008). *Sobre la fotografía*. Pretextos.
- Besalú Costa, X. (2002). *Educación intercultural*. Síntesis.

- Bullón, C. y Segovia Vara, M. (2021). De cuando las estatuas besan el suelo. Reflexiones en torno al papel de la iconoclasia en el movimiento Black Lives Matter (BLM). *Hastapenak: Revista de Historia Contemporánea y Tiempo Presente - Gaurko Historiaren Aldizkari Kritikoa*, 1, 4-47.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2001). Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. En P. Bourdieu y J. C. Passeron (Eds.). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (pp. 15-85). Editorial Popular.
- Brea, J. L. (2010). *Las tres eras de la imagen*. Akal.
- Bredenkamp, H. (2017). *Teoría de los actos de imagen*. Verlag.
- Caeiro Rodríguez, M. (2018). Ser persona en la sociedad del conocimiento y el espectáculo: Aprendiendo a vivir, pensar y comunicar más allá de los espejos, *Arte y Políticas de Identidad*, 18(18), 159-176. <https://doi.org/10.6018/reapi.336061>
- Cardoso, J. (2021). Entre la pretérita iconoclasia y la contemporánea red: la relación con la imagen de Black Lives Matter, *Socio Debate: Revista de Ciencias Sociales*, 6(4), 111-125.
- Castro Kruzzat, K. (2020). La Enmienda de la Abolición. Estudio sobre los orígenes y los problemas interpretativos derivados de la Decimotercera Enmienda a la Constitución estadounidense, *Pensamiento Constitucional*, 25, 11-36.
- Coelho, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Horosi.
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Ediciones Morata.
- Contreras Medina, F. (2022). Estudio crítico sobre la actual destrucción política del monumento urbano. *Ge-conservación*, 21, 64-71. <https://doi.org/10.37558/gec.v21i1.1047>
- Costa Martínez, A. (2005). El expolio de los bienes culturales africanos. *Anales del Museo Nacional de Antropología*, 11, 49-88.
- Davallon, J. (2006). *Le Don du patrimoine: Une approche communicationnelle de la patrimonialisation*. Hermès Sciences-Lavoisier.
- Derrida, J. (1987). *La verdad en la pintura*. University of Chicago Press.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. Pirámide.
- Díaz Cruz, R. (2017). Iconoclasia, performance y la opacidad de la presencia. *Alteridades*, 27(54), 13-26.
- Dogru, A. (2020). *El parlamento francés aprueba la devolución de su patrimonio cultural a Senegal y Benin*. Agencia Anadolu.
- El Mundo (14 de junio de 2022). Manifestantes derrumban una estatua de la Confederación en Carolina del Norte. El Mundo. 14 de junio de <https://www.elmundo.es/internacional/2017/08/15/5992ee7722601d330b8b4594.html>
- Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.
- El Heraldo (19 de septiembre de 2021). Goya decapitado en Zaragoza durante 2021. El Heraldo. <https://www.heraldo.es/noticias/aragon/2021/09/19/amanece-vandalizada-una-de-las-estatuas-de-goya-en-la-plaza-de-santa-engracia-1520378.html>;

- Escudero, R., Campelo, C., Pérez González, C. y Silva, E. (2013). *Qué hacemos para reparar a las víctimas, hacer justicia, acabar con la impunidad y por la construcción de la memoria histórica*. Akal.
- Freedberg, D. (2017). *Iconoclasia. Historia y psicología de la violencia contra las imágenes*. Sans Soleil.
- Fontal Merillas, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Trea.
- Fontal Merillas, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectiva para la próxima década, *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 415-436. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200024>
- Gamboni, D. (2014). *La destrucción del arte. Iconoclasia y vandalismo desde la revolución francesa*. Cátedra.
- García Medina, R. (2018). Inclusión y convivencia para prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia: uno de los restos principales de nuestro sistema educativo, *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, 2, 53-65.
- García Ruiz, C. R., Serrano Moral, C., Chaparro Sáinz, A., González Milea, A., Sánchez Compañía, T., Sánchez Cruzado, C. (2020). Medina Azahara: escenario para la integración de niveles educativos y conocimientos disciplinares en educación patrimonial. En F. J. Sadio-Ramos y M. A. Ortiz-Molina (Coords). *Educación y patrimonio: perspectivas pluridisciplinares* (pp. 11-22). Octaedro.
- García Varas, A. (2011). *Filosofía de la imagen*. Universidad de Salamanca.
- García Varas, A. (2013). Imágenes con poder: representaciones de la guerra. Referencia, sentido y actos de imagen, *Enrahonar*, 50, 11-29.
- Gell, A. (1998). *Art and agency: an anthropological theory*. Oxford University Press.
- Gestión de Centros Interculturales. (2016). *Género y lucha contra el racismo*. <http://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/RACISMO.pdf>
- González, K. [@KarG2410]. (3 de marzo de 2022). La expresión y manifestación de ideas. [Tweet]. [https://twitter.com/karg2410/status/1499428575342170118?s=21&t=u\\_rFM4p6yfyfC7Xgcty3GA](https://twitter.com/karg2410/status/1499428575342170118?s=21&t=u_rFM4p6yfyfC7Xgcty3GA)
- González-Ruibal, A. (2010). Contra la Pospolítica: arqueología de la Guerra Civil española. *Revista Chilena de Antropología*, 22, 9-32. <http://hdl.handle.net/10261/31201>
- Juliissaali [@juliissaali]. (18 de mayo de 2021). Mujer y arte unidas frente a todo. [Tweet]. [https://twitter.com/juliissaali/status/1394578984961253378?s=21&t=u\\_rFM4p6yfyfC7Xgcty3GA](https://twitter.com/juliissaali/status/1394578984961253378?s=21&t=u_rFM4p6yfyfC7Xgcty3GA)
- Juste, C. (12 de junio de 2020). Manifestantes lanzan una soga a una estatua de Cristóbal Colón para intentar derribarla. *El Mundo*. [https://elpais.com/elpais/2020/06/12/album/1591951200\\_674473.html#foto\\_gal\\_4](https://elpais.com/elpais/2020/06/12/album/1591951200_674473.html#foto_gal_4)
- Juste, C. (15 de agosto de 2020). Estatua confederada derribada en Durham, Carolina del Norte, Estados Unidos. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/internacional/2017/08/15/5992ee7722601d330b8b4594.html>

- Knez, I. y Eliasson, I. (2017). Relationships between personal and collective place identity and well-Being in mountain communities. *Frontiers in Psychology*, 8(79). <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00079>
- Leiva Olivencia, J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie5611555>
- Levi-Brhul, L. (1972). *La mentalidad primitiva*. La Pléyade.
- Lyotard, J. F. (2000). *La condición posmoderna*. Cátedra.
- Lobovikov-Katz, A. (2009). Education for heritage conservation. A teaching approach, *Strain*, 45(5), 480-484. <http://doi.org/10.1111/j.1475-1305.2008.00569.x>
- Maldonado, L. G. (10 de marzo de 2016). Venus del espejo de Velázquez, acuchillada durante 1914. El Español. [https://www.elespanol.com/cultura/arte/20160310/108489234\\_0.html](https://www.elespanol.com/cultura/arte/20160310/108489234_0.html)
- Marín Viadel, R. (2003). *Didáctica de la educación artística en primaria*. Pearson.
- Maroto Blanco, J. M. (2017). Prejuicios sobre África en los libros escolares de Educación Secundaria, *Historia Actual Online*, 43(2), 169-186.
- Maroto Blanco, J. M. y López Fernández, R. (2017). Asistencialismo en África: de las imágenes de prensa y ONGs a las de los libros escolares. En F. J. Herrero Gutiérrez y C. Mateos Martín (Eds.). *Del verbo al bit* (pp. 237-260). <http://doi.org/10.4185/cac116edicion2>
- Martínez Luna, S. (2020). La imagen interconectada: participación, mimesis, cuidado. En García Varas, A. (Ed). *Acción y poder de la imagen* (pp. 47-66). Plaza y Valdés.
- Mira Rico, J. A. y Zurita Aldeguer, R. (2020). Historia pública, patrimonio del conflicto y museos, *Her&Mus. Heritage & Museography*, 21, 4-7.
- Mirzoeff, N. (2016). El derecho a mirar, *Revista Científica de Información y Comunicación*, 13, 29-65.
- Mitchell, W. J. T. (2017). *¿Qué quieren las imágenes? Una crítica de la cultura visual*. Sans Soleil.
- Moxey, K. (2015). *El tiempo de lo visual. La imagen en la historia*. Sans Soleil.
- Murillo-Ligorred, V. (2019). Actos de pintura y actos de imagen a través de index en la obra de Gerhard Richter, *Aisthesis*, 66, 97-110. <https://doi.org/10.7764/AISTH.66.5>
- Murillo-Ligorred, V. (2020). Agencias y alteraciones en la estética de la imagen foto contemporánea. Información y circulación de imaginarios digitales. En A. García Varas (Ed). *Acción y poder de la imagen* (pp. 197-213). Plaza y Valdés.
- Pérez-Mallaína, P. E. (2019). La primera vuelta al mundo a través de los testimonios de sus protagonistas, *Boletín de la Real Academia de la Historia*, 216, 31-65.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.
- Reuters (23 de junio de 2020). Estatua de Fray Junípero Serra atacada en Mallorca. El Confidencial. [https://www.elconfidencial.com/espana/2020-06-23/atacan-estatua-fray-junipero-mallorca-eeuu\\_2650660/](https://www.elconfidencial.com/espana/2020-06-23/atacan-estatua-fray-junipero-mallorca-eeuu_2650660/)
- Revilla, A., Llevot, N., Molet, C., Astudillo, M., Mauri, J. (2015). El diálogo intercultural a través de una mirada al arte africano: una propuesta educativa interdisciplinar. *Ehquidad*

- International Welfare Policies and Social Work Journal*, 4, 71-88.  
<https://doi.org/10.15257/issn.2386-4915>
- Rissoan, R. (2019). *Redes sociales: Comprender y dominar las nuevas herramientas de comunicación* (5ª ed.). Ediciones ENI.
- Rivero Gracia, P., Fontal Merillas, O., Martínez Rodríguez, M., García Ceballos, S. (2018). La educación patrimonial y el patrimonio arqueológico para la enseñanza de la Historia: el caso de Bómbil, *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 23-37.  
<https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1554>
- Rogero Anaya, J. (2017). Las violencias presentes en la sociedad y en la escuela, *Convives*, 20, 5-14.
- Santamarina, B. y Del Mármol, C. (2020). "Para algo que era nuestro... Ahora es de toda la humanidad": el patrimonio mundial como expresión de conflictos, *Chungará (Arica)*, 52(1), 161-173.
- Sarzuri-Lima, M. y Garrido Gómez, A. (2020). Sensibilidades y ciudadanías interculturales. Retos para la educación, *Publicaciones*, 50(4), 75-86.  
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i4.17782>
- Sendín Gutiérrez, C. (2009). La desinformación sobre lo africano como infogenocidio. Caso de estudio: Ruanda, 1994. En Castel, A. y Sendín Gutiérrez, C. (Eds.). *Imaginar África. Los estereotipos occidentales sobre África y los africanos* (pp. 43-64). La Catarata.
- Smith, L. (2006). *Uses of heritage*. Routledge.
- Soininen, T. (2017). Adopt-a-monument: preserving archaeological heritage for the people, with the people, *Journal of Community Archaeology & Heritage*, 4(2), 131-137.  
<https://doi.org/10.1080/20518196.2017.1293926>
- The Hispanic Council (20 de junio de 2020). En un nuevo sinsentido. (@HispanicCouncil).
- UNESCO (2010). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. Unesco.
- Vela, M. (1974). *Línea 8: área de expresión plástica*. Vicens Vives.
- Walsh, K. (1992). *The representation of the past. Museums and heritage in the post- 210 modern world*. Routledge.
- Yearwood, G. (2018). Heritage as hate: racism and sporting traditions, *Leisure Studies*, 37(6), 677-691. <http://doi.org/10.1080/02614367.2018.1497683>
- Zumárraga Espinosa, M. (2022). Uso político de redes sociales y su efecto sobre la participación política offline: un análisis de mecanismos mediadores. *Aposta: Revista de Ciencias Sociales*, 92, 64-86. <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/mzumarraga.pdf>