

Enseñar artes visuales a los niños, tradiciones, continuidades, desafíos y nuevos paradigmas.

Patricia Berdichevsky¹

Publicado en Aulas del 3. Año 6 N° 6
Escuela Normal Superior N°36 Mariano Moreno
Laborde Editor. Rosario. Argentina.
Diciembre 2017. ISSN 2314-1465

Si evocamos escenas vinculadas a la educación de niños pequeños, es posible que los imaginemos pintando, dibujando o modelando. Porque las Artes Visuales, siempre estuvieron presentes en la educación de la infancia bajo distintas denominaciones. Esas diferentes formas de nombrar a este campo de experiencias y conocimientos, aluden a transformaciones que se fueron experimentando a lo largo del tiempo en orden a cambios en los modos de considerar a las infancias, cambios en la sociedad, en el acceso y circulación de las imágenes y otros artefactos artísticos y, por supuesto, a las transformaciones en el arte, cuyos límites con otros campos de la experiencia humana son cada vez más porosos.

Crear imágenes, capturarlas, observarlas, es propio de los seres humanos, que además de alimentarnos, abrigarnos y descansar, tenemos otras necesidades; conocer, comunicarnos, dejar nuestra impronta y transformar los espacios que habitamos. Prácticas que se renuevan en cada niño, cuando observa su huella sobre la tierra húmeda o los rastros de la cuchara en la papilla con que se alimenta, y descubre que sus acciones pueden modificar su entorno. Así comienzan a conocer, a descubrir y descubrirse a construir su subjetividad: accionando en el entorno, modificándolo y observando las consecuencias de sus acciones. (Berdichevsky.2009)

La necesidad de dar forma pública a creencias, ideas, sentimientos y emociones, llevó a los humanos a concebir distintos modos de expresión y comunicación: diferentes lenguajes simbólicos, entre ellos los artísticos. Cada uno con sus propios modos de enunciación, sus medios y vehículos, su forma particular de manifestar aquello que no es posible *decir* de otro modo.

El artista plástico y teórico argentino Luis Felipe Noé sostiene que: “los lenguajes artísticos se diferencian de otro tipo de lenguajes (y por eso son artísticos), por el hecho de que los códigos de entendimiento no están prefijados, sino que se establecen durante la propia comunicación”²

Pero ¿cómo se llevan las instituciones educativas con un campo de conocimientos cuyos códigos no están prefijados? Posiblemente este sea uno de los problemas con que se encuentra el arte cuando ingresa a la educación formal, un ámbito que pretende controlar, planificar y evaluar todo cuanto sucede entre sus sólidos muros. Tal vez también por esto, este campo de experiencias cambiante y complejo, resulta muchas veces inatrapable dentro de marcos institucionales educativos, concebidos en el siglo XIX desde una mirada homogeneizadora, que desconoció lo particular de cada sujeto, la diversidad cultural y las peculiaridades de cada contexto. Desde esos paradigmas, con frecuencia, no se encuentran las formas más adecuadas para alojar al arte; entonces se lo ve como un recurso, un *medio para* y no como lo que realmente es: una experiencia humana vital necesaria.

En las últimas décadas estas miradas vienen siendo cuestionadas por otros discursos, otras visiones, otras imágenes y otras voces que reclaman infancias más plenas y felices con una formación integral desde el inicio de sus vidas.

Si consideramos a los niños, como sujetos de derecho, debemos trabajar por que hagan suyas todas las formas expresivas, sensibles y comunicativas que los constituyen, y también, por que puedan apropiarse de los bienes culturales que la humanidad viene construyendo. Acercarlos, cobijarlos, acunarlos y empoderarlos en el arte. Así, iniciarlos en el arte desde el primer día es un derecho que la escuela, como institución democrática debe garantizar.

¹ Profesora y Licenciada en Artes Visuales.(UNA) Profesora de Educación Inicial. (Eccleston) Diploma Superior en Educación Imágenes y Medios (Flacso) patriberdi@yahoo.com.ar

² Noé, Luis Felipe. *Noescritos, sobre eso que se llama arte*. Adriana Hidalgo editora . Buenos Aires 2007

Enfoques en la enseñanza de las artes visuales

La invitación a reflexionar sobre las transformaciones que sufrió la enseñanza de las artes visuales a los niños, y las lógicas que subyacen en estos enfoques, parte de reconocer que más allá de los enunciados curriculares, muchas veces en la práctica, conviven diferentes abordajes, generando muchas veces tensiones y contradicciones que es necesario identificar y problematizar. Pero a la vez, como afirma Fernando Hernández es importante tener en cuenta que:

mientras que se reafirma la existencia de un enfoque mediante la negación de otra tendencia anterior en el tiempo, o se defiende la superación de lo que esa posición planteaba, en realidad lo que se evita es reconocer que 'lo nuevo' emerge y tiene lugar, porque aquello que se rechaza existió previamente.³

La mayoría de los educadores transitaron diferentes enfoques durante su formación y en el desempeño de su tarea en instituciones asisten a diversas reformas y transformaciones, por lo que es posible observar en un mismo educador o en una misma institución, propuestas y experiencias que responden a distintas concepciones filosóficas, creencias, valores y miradas sobre la infancia, la educación y el arte.

Teniendo en cuenta lo afirmado por Hernández, es importante reconocer estas distintas concepciones y ponerlas en diálogo rescatando los aportes de cada una, porque como afirma este autor, estas tendencias forman un diálogo entrecruzado (Hernández. Op .cit). También por eso es preciso considerar que, no siempre estas visiones son contradictorias sino que, muchas veces esos enfoques se han elaborado atendiendo a circunstancias y contextos particulares. El riesgo está en *aplicarlos*, de modo dogmático a todas las situaciones sin analizarlos, problematizarlos ni contextualizarlos.

Enfoque academicista. La enseñanza del *dibujo*.

Los enfoques academicistas miraban a los niños como seres incompletos e inacabados que la educación debía convertir rápidamente en adultos. Desde esta postura se empleaban con los niños los mismos métodos que en la formación de artistas, y cuando se trataba de los más pequeños, se proponía *educar la mano* para corregir la *torpeza natural del niño*.

La misma palabra infante (del latín *infantis* <el que no habla>) alude a una carencia (en relación al adulto). No hablar como adultos no implica carecer de habla, basta ver a un niño en acción para observar los múltiples lenguajes de que se vale para expresarse. Nuestra tarea, entonces, es aprender a *leer* gestos, corporalidades, sonidos y todo lo que la observación sensible posibilita. (Berdichevsky.2016)

Este no es un hecho lejano, aún son frecuentes, ante las producciones de los niños, los comentarios tales como: *-¿Qué le falta?-* o *-¿Está volando?-*, pretendiendo que niños de cuatro o siete años dibujen como lo hacía Leonardo Da Vinci, en el 1400, a los 40 años, con su interés por la mimesis propia de la cosmovisión del Renacimiento.

También se observan prácticas, propias de muradas academistas tradicionales, cuando los educadores imponen imágenes para que los niños imiten, cuando entregan plantillas y fotocopias para pintar, rellenar o contornear. Los niños, habituados a depender de moldes, pierden confianza en sus propias posibilidades y no aprenden ni a observar ni a crear, sólo a copiar. Los patrones y figuras pre-diseñadas persisten aún en cuadernillos y en publicaciones para los más pequeños evidenciando el desconocimiento sobre las posibilidades de los niños.

Escuela Nueva. Didáctica de la libre expresión

Investigaciones acerca de la infancia realizadas por Piaget, Dewey, Freud y Read posibilitaron comprender *de qué se trata* la niñez, y sus formas particulares de pensar, de jugar, de moverse, de modelar, pintar y dibujar.

³ Hernández, Fernando. Nada comienza de cero: las tendencias en educación de las artes se entrecruzan y transitan por espacios de diálogo. EA Arte na scola <http://artenaescola.org.br/pagina/?id=75326>

Por otro lado, las vanguardias artísticas del siglo XX, surgidas entre guerras y en la post guerra, propusieron quiebres en el arte y proclamaron la necesidad de libertad y autoexpresión en contraposición a las experiencias totalitarias transitadas en Europa. Estas vanguardias hicieron una especial valoración de la espontaneidad infantil y de las formas visuales producidas por niños, que hasta entonces habían sido ignoradas o poco apreciadas. En este contexto surge, a mediados del siglo XX, la llamada Escuela Nueva y su Didáctica de la libre expresión (basada en los postulados de Herbert Read, Arno Stern y Viktor Lowenfeld), que reacciona ante la imposición de modelos por parte de los adultos y valora la *autoexpresión* de los niños. Este enfoque concibe a la infancia como un período privilegiado para la creatividad y propone a los educadores generar un clima de confianza, estímulo y respeto por lo que los niños hacen como condición para el fluir de la espontaneidad.

Estas ideas generaron una importante transformación al colocar a los niños en un lugar central desde una postura *no intervencionista* que buscaba desarrollar la creatividad y la imaginación por medio de la *libre expresión*. Este enfoque considera al arte, esencialmente como un hecho expresivo y a los niños como creadores *naturales*.

Así explica Elliot Eisner algunos de los fundamentos de esta postura observados luego de su implementación:

(...) el niño debía ser libre para desarrollarse de forma natural, y que el profesor debía funcionar como un guía, no como amo. Esto significaba que, en la práctica, el profesor no tenía que enseñar arte sino posibilitar la creatividad del niño ofreciendo un entorno estimulante y los medios artísticos necesarios. El arte no se enseñaba, se trataba⁴

La tensión entre enseñanza y libertad aún sigue vigente, casi un siglo después, en muchos educadores como consecuencia de una errónea interpretación de esta didáctica y se refleja, fundamentalmente en el temor a enseñar. Estos maestros se limitan a ofrecer materiales y a estimular a los niños con un *qué lindo* poco creíble y sin fundamento. Los chicos, lejos de ser libres para hacer lo que quieren, quedan sometidos sólo a lo que pueden, sin andamiaje ni transmisión del adulto, lo que frecuentemente provoca frustraciones.

Este enfoque, que tuvo una enorme influencia en los educadores dedicados a la infancia, implicó un gran avance y una importante ruptura con las tendencias basadas en la copia e imitación de modelos. Pero frecuentemente, tal vez por esta interpretación errónea que confundió enseñar con imponer, se generó un corrimiento de la figura del educador como enseñante. Aún muchos maestros dudan ante la posibilidad de intervenir por temor a obstaculizar el proceso creativo *espontáneo* de los niños.

Por supuesto, es importante ser cuidadosos, atentos a no irrumpir y generar un clima de confianza y valoración por lo que hacen y dicen de los chicos, pero sin oponer enseñanza y libertad ya que nada nos hace más libres que el conocimiento.

Bajo esta postura las carpetas escolares, dispositivo que también es necesario problematizar, se llenan con *trabajitos*: combinaciones de materiales planteadas desde una actitud más recreativa que educativa, que supuestamente garantiza el desarrollo de la creatividad. Se pasa de una propuesta a otra sin profundizar ni reflexionar y sin la continuidad suficiente para que los niños puedan descubrir posibilidades expresivas, apropiarse de aspectos técnicos o de las características de cada material. Bajo estos paradigmas, los maestros suelen desarrollar una especie de *adicción por lo novedoso*, buscando siempre algo nuevo para engrosar *las carpetas de trabajitos* pensando que así garantizan la creatividad. Es frecuente aún escuchar: *¡otra vez témperas! ¡Otra vez arcilla! ¿No hay algo más novedoso?* Cabe preguntarse qué es novedoso para los niños de tres, cuatro, cinco o seis años? Además, así estemos trabajando con óleo o con acrílico, con pincel o aerosol, con papeles recortados, haces de luz o con la imagen en la computadora, nos enfrentamos a problemas parecidos y volver sobre un mismo material amplía las posibilidades de hacerlo vehículo de la propia expresión. Este *"Sucumbir al encanto de la novedad"* (Eisner; 1995) omite con frecuencia el espacio de la percepción, de la exploración y la reflexión. Mientras el artista adulto profundiza en la técnica, busca descubrir sus secretos, cuestionarlos y resignificarlos hasta trastornarlos, a los niños se los pasea por un sinnúmero de propuestas sin que puedan apropiarse ni desarrollar habilidades. (Eisner 1995)

⁴ Eisner, Elliot. Educar la visión artística. Paidós. Buenos Aires .1995

Miradas actuales, enseñanza desde el hacer, el mirar y el comprender

Como reacción a las posturas no intervencionistas que produjeron un borramiento del campo de enseñanza de las Artes Visuales y desdibujaron el lugar del educador; surgen, a fines de la década de 70, otros posicionamientos. Influidos por las ideas de Vigotsky, quien postuló que el desarrollo se construye socialmente, y de Bruner que, tomando el modelo de las ciencias, planteó la necesidad de conformar campos disciplinares con sus propios contenidos. Estos paradigmas permitieron superar las concepciones innatistas acerca del talento y dones, ligadas a la educación artística.

Estas diversas formas de abordar la enseñanza de las Artes Visuales, surgen de la confluencia de distintos aportes, posturas y enfoques que incluyen como rasgo común la intención también, de educar la mirada. La enseñanza de las Artes Visuales dejó de ser concebida solamente como búsqueda de la expresión individual, para ser considerada una disciplina que puede ser enseñada y aprendida desde la primera infancia.

Las reformas curriculares desplegadas en consecuencia se realizaron desde una lógica en la que, los expertos delimitaban el campo de conocimientos y los especialistas en currículum los transformaban en contenidos escolares. Las Artes Visuales, ingresan a la currícula escolar como disciplina y el lenguaje de las imágenes se constituyó en el principal contenido a enseñar, entendiendo que el aprendizaje artístico se realiza en tres direcciones; aprender a hacer imágenes, aprender a mirarlas y a comprenderlas como productos culturales.

En estas nuevas propuestas confluyen, como se dijo varios paradigmas por lo que es posible hablar de modelos eclécticos que proponen la combinación de los aportes de: la alfabetización visual, la DBAE (Educación artística como disciplina) la vinculación entre arte y desarrollo humano y la perspectiva de la cultura visual. Recorreremos algunos de estos paradigmas teniendo en cuenta, precisamente , que conforman esta perspectiva ecléctica en la que pueden articularse y complementarse.

Alfabetización visual

Suele ubicarse alrededor de los años cincuenta y sesenta del siglo XX, en los Estados Unidos el origen del concepto *alfabetización visual* ,vinculado a la aparición de revistas ilustradas con fotos deslumbrantes que propusieron una narrativa visual. Fernando Hernández (Hernández: 2009) señala que, lo que instaló definitivamente la necesidad de una alfabetización visual de los niños en el lenguaje de las imágenes, fue la irrupción de la televisión en los hogares como modo privilegiado de información y entretenimiento. Esta irrupción de los medios en el escenario hogareño generó la preocupación por sus efectos sobre las nuevas generaciones. La *alfabetización visual* es definida como competencia necesaria, para que los niños, considerados como receptores pasivos y desprotegidos, pudiesen resistir al *aluvión, bombardeo* o cualquier otro tipo de metáfora catastrófica utilizada para describir la supuesta indefensión de los niños ante los *peligros* de las imágenes.

El lenguaje de las Artes Visuales como disciplina que se enseña y se aprende

En las últimas décadas del siglo pasado muchos diseños curriculares en Iberoamérica incluyeron a las Artes Visuales como disciplina escolar que se ocupa de la enseñanza del *lenguaje* visual en todas sus dimensiones: observando imágenes, haciéndolas y comprendiéndolas como productos culturales. Este abordaje, frecuentemente, pretendió enseñar el lenguaje visual sólo a partir de analizar sus elementos constitutivos: formas, colores, texturas, líneas, espacio. Tal vez, no se explicitó con suficiente énfasis, que estos elementos del lenguaje plástico no tienen valor en sí mismos, sino dentro de una imagen, y que ésta es generada por determinado contexto (incluyendo los distintos contextos de circulación) que la carga de sentido y que, además, cada espectador le otorga nuevos significados a partir de su propia experiencia y del impacto emocional que le genera cada obra.

De modo que en muchos casos, el ingreso de las imágenes artísticas a la escuela debió pagar el peaje que también pagó, en su momento la literatura: ser desarmados en pos del análisis de su sintaxis y morfología, alejándose del sentido del hecho artístico. Un ejemplo de estas prácticas se hace visible cuando los educadores, ante una vigorosa obra o una desafiante imagen publicitaria se limitan a formular preguntas

tales como *¿qué colores hay?*, tendientes a una enumeración tan obvia que podría plantearse también frente al perchero donde los niños cuelgan sus abrigos. (Berdichevsky.2016)

Un aporte importante del enfoque disciplinar fue proponer la enseñanza mediante un desarrollo secuenciado que articula el mirar, el hacer y el comprender, con continuidad en la implementación de las propuestas, que ya no son un abanico de actividades inconexas, sino que se vuelven a realizar y se profundizan mediante la reflexión sobre los logros y las problemáticas surgidas.

En este proceso de producir, mirar y comprender, de hacer conexiones y relaciones, se aprende mucho más que un lenguaje, se aprende de las culturas que las producen, y también acerca de nosotros mismos como sujetos que miramos, al desarrollar la sensibilidad y el juicio crítico. De este modo puede ampliarse la educación de la mirada más allá de la simple decodificación del lenguaje visual como se verá a partir de los aportes de la perspectiva de la cultura visual.

La modalidad de Taller en la enseñanza de los lenguajes artísticos

Es importante señalar también que la enseñanza de las artes visuales privilegia, en su implementación, la modalidad de taller, donde se aprende haciendo y reflexionando. Otro aspecto de esta modalidad es la articulación de instancias de producción individual con otras de trabajo en grupo, lo que posibilita abordar tareas más complejas y alcanzar logros a los que sería imposible arribar individualmente; donde las capacidades y las carencias de cada uno se entrelazan y complementan con las de los otros. Hacer grandes construcciones, pintar murales, indagar sobre las posibilidades de un nuevo material son tareas que facilita el marco del taller. (Berdichevsky en Pitluk: 2008) Otra de sus características es la reflexión conjunta, que posibilita el enriquecimiento con el cruce de opiniones y miradas. Esta modalidad requiere de un rol flexible y dinámico por parte de los educadores que deben estar abiertos a aceptar las decisiones de los niños ya que cada propuesta es un punto de partida y no una meta a llegar. Como lo expresa Eisner, en la enseñanza del arte los educadores no buscamos que los alumnos arriben a un resultado altamente previsible (Eisner:1995) sino que cada uno manifieste su subjetividad y sus posiciones. Muchas veces, al hacer una propuesta, es posible que el educador tenga una imagen mental del producto al que quisiera que los niños lleguen, pero una vez lanzada, cada niño o cada grupo tomará sus propias decisiones y nuestro rol, como coordinadores deberá consistir en darles las herramientas de conocimiento que los ayuden a tomar sus propios caminos para producir una huella singular en el mundo.

Algunas de las críticas que se le hacen a la DBAE (educación artística basada en las disciplinas artísticas), es que más allá del mérito de poner a la educación artística dentro del currículum, otorgó a la educación un visión del arte excesivamente occidental, y que sus estrategias de enseñanza muchas veces redujeron el proceso de aprendizaje a un juego de preguntas y respuestas y de actividades que terminaban en representaciones visuales a *la manera* del artista o de la obra tomada como referente.

La confusión de interpretar el concepto *lectura* de la imagen como copia de obras lleva a algunos educadores a proponer *reproducir*, o *pintar a la manera de*. Propuestas que, como se mencionó aparecen también en museos que entregan a los niños versiones de las obras para que las colorean.

La incitación a la copia emplea esfuerzo, materiales y tiempo del educador y de los niños en que aprendan a copiar en lugar de ofrecer la oportunidad de observar de conmovirse y también de aprender a pintar para crear imágenes propias y personales.

Perspectiva de la Cultura Visual

Fernando Hernández, uno de los principales referentes de esta perspectiva, afirma que no tiene los límites precisos de una disciplina, se la considera como un *campo de estudio* transdisciplinar que indaga sobre las prácticas culturales de la mirada y los efectos de esa mirada sobre quien mira. (Hernández : 2000) En ese sentido amplía y complementa las carencias de la enseñanza de las artes visuales como disciplina, porque, como sostiene Hernández, pone el acento no tanto en la lectura de las imágenes sino en las posiciones que producen las imágenes y sus efectos en los sujetos que miran. Precisamente, el concepto de transdisciplinariedad surge en el mundo contemporáneo cuestionando los modos dominantes de construir el

conocimiento que planteó el paradigma de la modernidad basado en la Razón y el conocimiento organizado en disciplinas separadas.

Por otro lado, tanto la alfabetización visual como la perspectiva de la cultura visual se ocupan de todo tipo de imágenes, no sólo las artísticas, también las de los medios, las de la cultura popular, las publicitarias y de otros artefactos de la cultura. Esta perspectiva las considera portadoras y mediadoras de significados y posiciones discursivas que contribuyen a pensar el mundo y a pensarnos a nosotros mismos. Para hacerlo pone énfasis en el sentido cultural de la mirada, que está impregnada de huellas culturales y biográficas. (Hernández: 2015) Se tiene en cuenta no solo el contexto de producción de las obras y prácticas artísticas, sino la circulación, distribución y recepción. Este tipo de abordaje también ayuda a revisar las miradas con las que hemos construido los relatos sobre otras épocas a partir de sus representaciones visuales.

Hernández explica que la tradición de la mirada occidental sobre arte y las imágenes se construyó en torno al objeto y al sujeto autor-creador que lo produce. Esto supone que el objeto y su productor lanzan un enigma al espectador que es necesario descifrar. Las escuelas y museos funcionaron para enseñar a *ver bien* determinando también lo que *debe ser visto*. Esta perspectiva pone el foco en los sujetos que miran (Hernández: 2015) y pone en diálogo a todo tipo de artefactos.

Para concluir y volver a empezar

Este recorrido buscó problematizar este diálogo entre enfoques y reflexionar sobre sus lógicas, teniendo en cuenta que las decisiones que tomamos como educadores no son ingenuas y que es deseable que asumamos nuestras propias posiciones, atentos a sus sentidos y cómo se reflejan en nuestras prácticas.

El teórico de arte francés Nicolás Bourriaud afirma: “La actividad artística constituye un juego donde las formas, las modalidades y las funciones evolucionan según las épocas y los contextos sociales, y no tiene una esencia inmutable”⁵ Sin embargo, muchas veces, los educadores actuamos sin atender a los cambios que suceden dentro de este campo tan dinámico.

Los niños con quienes trabajamos día a día, nacidos en el siglo XXI, son personas cuyas subjetividades se configuran a la luz de pantallas omnipresentes, con tecnologías que le acercan el universo con un solo toque. Y en este devenir de imágenes, información, y cambios incesantes, es importante construir miradas más horizontales que habiliten sus voces, sus opiniones y sus imágenes desde primera infancia, para que puedan ejercer su derecho a la experiencia sensible, crítica y creadora del arte y la cultura visual desde el inicio de su trayectoria escolar como verdaderos protagonistas

Bibliografía

Berdichevsky, Patricia. **El taller en la enseñanza de la Plástica en el Nivel Inicial** en Pitluk, Laura. **La modalidad de taller en El Nivel Inicial**. Homo Sapiens. Rosario. Argentina. 2008

Berdichevsky, P. **Cuando los niños miran. Educación, arte y cultura visual**. Camus Ediciones. Uruguay. 2016

Bourriaud, Nicolás. **Estética relacional**. Adriana Hidalgo Ediciones. Buenos Aires 2013

Duncum, Paul. **¿Por qué la educación artística necesita cambiar y qué podemos hacer?** En Martins, Raimundo/Miranda, Fernando/Oliveira de Oliveira, Marilda/Touriño, Irene/Vicci, Gonzalo. **Educación de la cultura visual: conceptos y contextos**. Universidad Nacional de la República. Uruguay 2015

Eisner Elliot. **Educación la visión artística** Editorial Paidós, Barcelona.1995

Hernández, Fernando. **Educación y cultura visual**. Octaedro. Barcelona. España .2000

Hernández Fernando. **De la alfabetización visual al alfabetismo de la cultura visual**. En Raimundo Martins e Irene Tourinho **Narrativas de Ensino e Pesquisa na Educação da Cultura Visual**. Editora UFSM . Santa María. 2009

⁵ Bourriaud, Nicolás. **Estética relacional**. Adriana Hidalgo Ediciones. Buenos Aires 2013.

Hernández, Fernando. Nada comienza de cero: las tendencias en educación de las artes se entrecruzan y transitan por espacios de diálogo. EA Arte na scola <http://artenaescola.org.br/pagina/?id=75326>

Noé, Luis Felipe. **Noescritos, sobre eso que se llama arte**. Adriana Hidalgo. Buenos Aires 2007
Giráldez Andrea

Rodríguez, Florisabel. **Construcción ciudadana y educación artística** en **Educación artística, cultura y ciudadanía**. OEI Fundación Satillana: Metas 2021. Madrid. 2009