

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Innovación y expresión: un recorrido por las Artes, la Cultura Visual y la Inteligencia Artificial en la Era Digital

Coord.
Javier Albar Mansoa

Dykinson, S.L.

Innovación y Expresión:
Un recorrido por las Artes, la Cultura Visual y la Inteligencia Artificial en la Era Digital

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

INNOVACIÓN Y EXPRESIÓN: UN RECORRIDO POR LAS ARTES, LA CULTURA VISUAL Y LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA ERA DIGITAL

Coord.

JAVIER ALBAR MANSOA

Dykinson, S.L.

2024

Esta obra se distribuye bajo licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

Este libro ha sido sometido a evaluación por pares académicos con el método de doble ciego, así como parte de nuestro Consejo Editorial. Para más información, véase:
https://www.dykinson.com/quienes_somos/

INNOVACIÓN Y EXPRESION: UN RECORRIDO POR LAS ARTES, LA CULTURA Y LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA ERA DIGITAL

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid - 2024

N.º 186 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1170-920-0

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

INDICE

INTRODUCCIÓN 14
JAVIER ALBAR MANSOA

CAPÍTULO 1. INVESTIGANDO LA GAMIFICACIÓN EN LA FOTOGRAFÍA: EL CASO DE FOTOQUIZ 17
ELENA LÓPEZ MARTÍN
BORJA MORGADO AGUIRRE

CAPÍTULO 2. LA POSE CORPORAL EN EL NUEVO RETRATO FOTOGRÁFICO: INSTAGRAM COMO PROPULSOR DEL AUTORRETRATO DE ÉXITO 37
ELENA GARAY TEJERÍA

CAPÍTULO 3. EL TALLER DEL ARTISTA. INTERFERENCIAS ENTRE EL ESPACIO DE CREACIÓN Y LA OBRA 50
YOLANDA RÍOS COELLO

CAPÍTULO 4. LA REALIDAD PRESTADA. UNA PRÁCTICA FOTORREALISTA, ENTRE LA REALIDAD FOTOGRÁFICA Y LA PRESENCIA PICTÓRICA 61
SALVADOR CONESA TEJADA

CAPÍTULO 5. UNA EXPERIENCIA DE VIDEOARTE BASADA EN EL FENÓMENO DE LA CEGUERA PARA EL CAMBIO 76
ÓSCAR HERNÁNDEZ MUÑOZ

CAPÍTULO 6. ES INTERPELAR. UN MODELO DE OBSERVACIÓN BASADO EN LA PRAXIS DEL DIBUJO 93
IGNACIO TEJEDOR LÓPEZ

CAPÍTULO 7. PROYECTO NANAI: SALUD EMOCIONAL Y BIENESTAR MENTAL EN EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE MATERIALES ARTÍSTICO-EDUCATIVOS PARA EL ALUMNADO EN BELLAS ARTES 115
LORENA LÓPEZ MÉNDEZ

CAPÍTULO 8. EVALUANDO LA FLEXIBILIDAD CREATIVA. INFLUENCIA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN EL PROCESO CREATIVO 140
IGNACIO LÓPEZ-FORNIÉS

CAPÍTULO 9. ANÁLISIS FENOMENOLÓGICO INTERPRETATIVO: METODOLOGÍA Y EJEMPLOS EN INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA 158
RAFAEL MARTÍNEZ MERCADO
CISELA JIMÉNEZ LÓPEZ

CAPÍTULO 10. LA CREACIÓN CINEMATOGRÁFICA DOCUMENTAL EN CLAVE AUTOBIOGRÁFICA. *TARNATION* (JONATHAN CAOUETTE, 2003): INFANCIA, TRAUMA, MEMORIA Y NARRACIÓN 176
NOEMÍ GARCÍA DÍAZ

CAPÍTULO 11. LA DIGITALIZACIÓN POR FOTOGRAMETRÍA PARA GENERAR IMÁGENES Y FORMAS EN IMPRESIÓN 3D 192
BARTOLOMÉ PALAZÓN CASCALES

CAPÍTULO 12. PROXÉMICA Y ESPACIO EN EL ARTE Y LAS ARTES MARCIALES: ESTUDIO COMPARADO 212
NÉSTOR VEGA GONZÁLEZ
NEREA CORDEIRO CERVIÑO

CAPÍTULO 13. DE LO INVISIBLE EN EL ARTE: LA REPRESENTACIÓN DE LA NADA EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO Y SUS ACEPCIONES 225
MIGUEL GUTIÉRREZ-VILLARRUBIA
CELIA S. MORGADO

CAPÍTULO 14. RELACIONES TIPOLÓGICAS EN LA BÚSQUEDA DE LA CREACIÓN VISUAL CONTEMPORÁNEA 242
CECILIA DEL CARMEN BURGOS GUERRERO

CAPÍTULO 15. MOVIENDO EL CUERPO ENTRE GARABATOS Y LETRAS: MAYAÚTICA YMAA, UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN GRÁFICA 262
LAURA F. GIBELLINI

CAPÍTULO 16. PARADIGMAS PARA LA INVESTIGACIÓN EN ARTE. ANÁLISIS DE SUS CRITERIOS DE VALIDEZ 281
CARLOS NAVARRO MORAL

CAPÍTULO 17. TIEMPO INVASIVO Y LA CREACIÓN DE LA ESCENA COMO LUGAR INMATERIAL DE LAS IMÁGENES 300
GERARDO ROBLES-REINALDOS

CAPÍTULO 18. MÉTODOS DE DIGITALIZACIÓN EN EL ARTE 318
CARLOS HERNÁNDEZ ARCAS
PEDRO ALONSO UREÑA

CAPÍTULO 19. INTERACCIONES CON RESINAS FOTOSENSIBLES PARA LA PRODUCCIÓN ARTÍSTICA MEDIANTE VOLÚMENES TRIDIMENSIONALES 333
PEDRO ALONSO UREÑA
CARLOS HERNÁNDEZ ARCAS

CAPÍTULO 20. EL AMOR ES UN MISTERIO PARA MI ALGORITMO. INTERSECCIONES ENTRE ARTE CONTEMPORÁNEO Y TECNOLOGÍA.... 354
PILAR DEL PUERTO HERNÁNDEZ GONZÁLEZ

CAPÍTULO 21. EL FOTOLIBRO: MÁS QUE UN ÁLBUM DE FOTOS..... 373
PILAR IRALA HORTAL

CAPÍTULO 22. EXPRESIÓN ARTÍSTICA EN LA ERA DIGITAL: UNA REVISIÓN REFLEXIVA DEL POTENCIAL EDUCATIVO COMO RECURSO DOCENTE..... 389
MARÍA ANTONIA PARRA RIZO

CAPÍTULO 23. LA FOTO-ELICITACIÓN COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA INCLUSIVA PARA AFRONTAR EL ABSENTISMO ESCOLAR: FUNDAMENTOS DEL PROYECTO FOTO-EDU 405
LAURA FERNÁNDEZ-RODRIGO
DANIEL GUTIÉRREZ-UJAQUE
SORAYA CALVO GONZÁLEZ

CAPÍTULO 24. ETNOMUSICOLOGÍA Y B-LEARNING. METODOLOGÍAS Y RECURSOS ACTUALES PARA LA ENSEÑANZA EN EL AULA DE MÚSICA..... 423
JULIA ESCRIBANO BLANCO

CAPÍTULO 25. DESAFÍOS LÚDICOS: EVALUACIÓN INTERACTIVA EN EL AULA EN LA ASIGNATURA "MÚSICA, IDENTIDAD E IDEOLOGÍA EN LA CULTURA AUDIOVISUAL" A TRAVÉS DE *KAHOOT!* 439
JUAN CARLOS GALIANO-DÍAZ

CAPÍTULO 26. LA REALIZACIÓN DE PRÁCTICAS EXTRACURRICULARES EN GRUPOS DE INVESTIGACIÓN RECONOCIDOS COMO INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EN LOS EQUIPOS DE TRABAJO DE PROYECTOS COMPETITIVOS 453
MATILDE MARÍA OLARTE MARTÍNEZ

CAPÍTULO 27. LA CARACTERIZACIÓN DE LOS PERSONAJES DEL CINE CLÁSICO A TRAVÉS DEL ENCUADRE DEL PLANO..... 471
MARÍA ISABEL PÉREZ-RUFÍ
JOSÉ PATRICIO PÉREZ-RUFÍ

CAPÍTULO 28. ILUSIÓN Y SUEÑOS EN ARTE, CINE Y PUBLICIDAD .. 489
CISELA JIMÉNEZ LÓPEZ
RAFAEL MARTÍNEZ MERCADO

CAPÍTULO 29. A TAXONOMY OF THE COMPLEXITIES OF EMBEDDED NARRATIVES IN FILM: FROM LITERARY DESCRIPTION SIMULATION TO THE VISUALITY-TRIGGERED SELF- REFERENTIAL FALLACY.....512
YU YANG
YARONG ZENG

CAPÍTULO 30. LA CIUDAD IMAGINADA, DE BERLANGA A ALMODÓVAR.....526
GEMA FERNÁNDEZ-HOYA

CAPÍTULO 31. LA FEMINEIDAD INALCANZABLE: UN FILME SOCIOPOLÍTICO DE MELISA LIEBENTHAL.....541
GEMA FERNÁNDEZ-HOYA

CAPÍTULO 32. TIKTOK COMO ESPACIO CREATIVO DE EDICIÓN MUSICAL A TRAVÉS DE IA, BOOTLEG Y SAMPLEO PARA USUARIOS NO ESPECIALIZADOS 555
CITLALY AGUILAR CAMPOS

CAPÍTULO 33. LA INFLUENCIA DEL LIDERAZGO DEL DIRECTOR DE UNA AGRUPACIÓN MUSICAL EN EL RENDIMIENTO DE LOS MÚSICOS QUE LA COMPONEN 577
VICTORIA EUGENIA LAMAS ÁLVAREZ
CARLOTA LAMAS ÁLVAREZ

CAPÍTULO 34. EN TORNO AL PROCESO CREATIVO DEL COMPOSITOR ANDRÉS ALÉN RODRÍGUEZ 598
CLAUDIA RAMÍREZ GARCÍA

CAPÍTULO 35. LA CONEXIÓN DEL DIRECTOR CON EL INTÉRPRETE EN EL CINE Y SU APROXIMACIÓN AL SISTEMA STANISLAVSKI: *JULIA* (1977) DE FRED ZINNEMANN UNA PELÍCULA DE PERSONAJES PROFUNDOS 615
BÁRBARA CAFFAREL-RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 36. ENTRE EL SENTIDO Y LA SENSIBILIDAD *OSSIA* ENTRE EL ÚLTIMO CLASICISMO Y EL PRIMER ROMANTICISMO: EL CASO DEL *TANCREDI* ROSSINIANO 631
JUAN P. ARREGUI
MIGUEL DÍAZ-EMPARANZA ALMOGUERA

CAPÍTULO 37. LOS SERIALISMOS DE ANTON WEBERN Y MILTON BABBITT: EL ANÁLISIS MUSICAL EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES DE MÚSICA.....670
AARÓN PÉREZ-BORRAJO

CAPÍTULO 38. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA CON PERSPECTIVA DE FUTURO PARA LA ASIGNATURA "DANZA: LA MÚSICA EN MOVIMIENTO". 692
MONTSERRAT CANELA GRAU

CAPÍTULO 39. MEJORA DOCENTE PARA LA INTEGRACIÓN DEL ESTUDIANTADO EN EL GRADO EN HISTORIA Y CIENCIAS DE LA MÚSICA 707
MARÍA PALACIOS NIETO

CAPÍTULO 40. DE STRAVINSKI A SHOSTAKOVICH. LA *OBERTURA DRAMÁTICA* DE EVARISTO FERNÁNDEZ BLANCO: MÚSICA PARA UNA GUERRA 721
JULIA Mª MARTÍNEZ-LOMBÓ TESTA

CAPÍTULO 41. LA *SÉPTIMA*, PRIMERA SINFONÍA COMPLETA DE BEETHOVEN ESCUCHADA EN ESPAÑA (MADRID, 1866) 738
PAULINO CAPDEPÓN VERDÚ
CECILIA CAPDEPÓN PÉREZ

CAPÍTULO 42. LAS CANCIONES BASADAS EN CUENTOS: UN MEDIO PARA LA GLOBALIZACIÓN DEL ÁREA ARTÍSTICA EN INFANTIL Y PRIMARIA 758
JUAN RAFAEL MUÑOZ MUÑOZ
MACARENA CASTELLARY LÓPEZ
JAVIER GONZÁLEZ-MARTÍN

CAPÍTULO 43. INTEGRANDO TECNOLOGÍAS COMPUTACIONALES EN LA ENSEÑANZA MUSICAL SUPERIOR: UN ENFOQUE PARA EL ANÁLISIS MUSICAL 775
ENRIQUE GUTIÉRREZ ÁLVAREZ
MANUEL TIZÓN DÍAZ

CAPÍTULO 44. NUEVOS HORIZONTES EN LA ICONOGRAFÍA MUSICAL: EL IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA IDENTIFICACIÓN Y CATALOGACIÓN DE RECURSOS 803
GORKA RUBIALES ZABARTE

CAPÍTULO 45. LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA DE OVIEDO Y LA MÚSICA: LABOR DIVULGATIVA DE RAFAEL ZAMORA (1861-1908) 828
MARÍA SANHUESA FONSECA

CAPÍTULO 46. EL USO DE LA CANCIÓN POPULAR EN LA EDUCACIÓN MUSICAL 845
ITZIAR URRETABIZKAIA ZABALETA

CAPÍTULO 47. THE ANALYSIS IN MUSIC INDUSTRY: THE MUSIC COPYRIGHT 861
JIE DONG

CAPÍTULO 48. ARMONIZANDO LA EDUCACIÓN: EL IMPACTO DE PROYECTO LUNA EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA 877
PEDRO VAZQUEZ-MARIN
ISABEL LOPEZ-COBO

CAPÍTULO 49. EL MECENAZGO MUSICAL FEMENINO EN LA EUROPA DEL XVIII: MARÍA ANTONIA DE BAVIERA Y EL TRATADO *DELL'ORIGINE E DELLE REGOLE DELLA MUSICA*, DE ANTONIO EXIMENO 899
ALBERTO HERNÁNDEZ MATEOS

CAPÍTULO 50. PATRIMONIO CULTURAL, IDENTIDAD Y ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN: EL VALOR DEL PASADO EN GALES 913
MARÍA JESÚS PENA CASTRO

CAPÍTULO 51. EL VÍDEO 360º PARA FORMAR EN COMPETENCIAS PROCEDIMENTALES E INSTRUMENTALES EN LA ARQUEOLOGÍA.... 925
BEGOÑA IVARS NICOLÁS

CAPÍTULO 52. NUEVOS FONDOS, NUEVAS INTERACCIONES. LA COLECCIÓN DE CARTELES DEL MUSEO DE BELLAS ARTES DE BILBAO COMO CASO DE ESTUDIO 943
MIKEL BILBAO SALSIDUA

CAPÍTULO 53. SANTA MARÍA LA BLANCA EN SEVILLA, UN EJEMPLO DE PATRIMONIO CULTURALMENTE PROACTIVO..... 966
JAVIER ÁLVAREZ PEREA
CELIA S. MORGADO
MIGUEL ÁNGEL NÚÑEZ AGUILERA

CAPÍTULO 54. CONCURSOS DE DISEÑO, FOTOGRAFÍA, PINTURA, ESCULTURA: EXIGUOS MECENAZGOS Y OTRAS FRIVOLIDADES... 985
JOSÉ MARÍA MENÉNDEZ JAMBRINA

CAPÍTULO 55. REIMAGINANDO ESPACIOS: *RAÍLES DE VIDA* Y LA REINVENCIÓN CREATIVA DE LA VÍA VERDE COSTERA SUR 999
ANNA BORISOVA FETODOVA
ELENA LÓPEZ MARTÍN

CAPÍTULO 56. ARTISTA COMO MEDIADORA, SINERGIAS POR LA MEMORIA. EL CASO DE LAS MUJERES MAYORES DEL BARRIO DE LAS CUEVAS EN MÁLAGA..... 1017
BLANCA MACHUCA CASARES
MARÍA DEL MAR CABEZAS JIMÉNEZ
CRISTINA PELÁEZ NAVARRETE

CAPÍTULO 57. DISEÑA TU TAQUILLA:
RECORRIDO HISTÓRICO- ARTÍSTICO CON MUJERES MAYORES
EN LA FACULTAD DE BELLAS ARTES UCM 1034
NOELIA ANTÚNEZ DEL CERRO
LORENA LÓPEZ MÉNDEZ
MACARENA VALERO AMARO

CAPÍTULO 58. LA EXPERIENCIA EDUCATIVA KATIUSKAS.
UNA ESCUELA DE MÉTODOS ALTERNATIVOS, PARTICIPACIÓN
FAMILIAR Y ARTE PARA EL DESARROLLO DE LA INFANCIA 1051
PATRICIA GALLEGO VICENTE
TERESA CARBAJO NIETO
FELICIDAD GARCÍA SÁNCHEZ

CAPÍTULO 59. UNIVERSO INACABABLE. ARTE, MÚSICA
Y ESPACIO ARQUITECTÓNICO EN LA INFANCIA:
EXPLORACIÓN Y CREATIVIDAD 1070
TERESA CARBAJO NIETO
PATRICIA GALLEGO VICENTE
FELICIDAD GARCÍA SÁNCHEZ
LORENZO GARCÍA SÁNCHEZ

CAPÍTULO 60. PRÁCTICAS ARTÍSTICAS PERIFÉRICAS.
INTERVENCIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA PARA
REVALORIZAR LOS TERRITORIOS 1091
PABLO COCA JIMÉNEZ
STELLA MALDONADO ESTERAS

CAPÍTULO 61. EXPRESIONES URBANAS: PROCESOS DE
GENTRIFICACIÓN EN LA DISPUTA POR EL ESPACIO PÚBLICO 1110
SANDRA ANGÉLICA MARTÍNEZ CRUZ
CÉSAR JIMÉNEZ-YAÑEZ

CAPÍTULO 62. TEJIENDO IDENTIDADES Y RESISTENCIA
A TRAVÉS DEL ARTE TEXTIL FEMINISTA 1128
MARÍA DEL CARMEN PÉREZ CASANOVA

CAPÍTULO 63. EL EXVOTO, ARTE POPULAR EN EL
CONTEXTO SOCIAL. EXPERIENCIAS ACADÉMICAS DEL
TALLER MILAGROS PINTADOS 1151
JOSÉ ISAAC CORTÉS LÓPEZ

CAPÍTULO 64. SISTEMAS IA DE GENERACIÓN DE IMÁGENES
A PARTIR DE TEXTO COMO HERRAMIENTAS EN LA
PRODUCCIÓN ARTÍSTICA 1167
CRISTINA PELÁEZ NAVARRETE
BLANCA MACHUCA CASARES
MARÍA DEL MAR CABEZAS JIMÉNEZ

CAPÍTULO 65. MÁS ALLÁ DEL PAPEL EN LA PRODUCCIÓN ARTÍSTICA: GENERANDO IMÁGENES Y FORMAS CON FIBRAS DE ESPARTO 1191
BARTOLOMÉ PALAZÓN CASCALES

CAPÍTULO 66. EL ÚLTIMO VIAJE DE LA BLANCA OFELIA: DEL MITO ANGLOFRANCÉS A LA FOTOGRAFÍA Y AL VIDEOCLIP ... 1212
MÓNICA MARÍA MARTÍNEZ SARIEGO

CAPÍTULO 67. EL VIDEOCLIP COMO FORMATO COMERCIAL Y DE VANGUARDIA EN EL FESTIVAL DE EUROVISIÓN: ESTUDIO DE CASO..... 1248
MARÍA ISABEL PÉREZ-RUFÍ
JOSÉ PATRICIO PÉREZ-RUFÍ

CAPÍTULO 68. LA FORMACIÓN ACTORAL EN LA ERA DIGITAL: TRANSFORMACIONES METODOLÓGICAS EN EL VIDEOJUEGO CONTEMPORÁNEO (ESTADO DE LA CUESTIÓN) 1268
RUBÉN CANTOS LEAL
DAVID ALONSO
NOEL PRADANA SÁNCHEZ

CAPÍTULO 69. NODOS DE PODER EN LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA GENERACIÓN DE IMÁGENES POR IA 1289
SHEILA GONZALEZ-MARDONES

CAPÍTULO 70. TRAZANDO UN MAPA DE LA MEMORIA COMUNITARIA: LA CARTOGRAFÍA SOCIAL COMO HERRAMIENTA PARA SENTIR, (RE)-CONSTRUIR Y PERCIBIR LA COMUNIDAD 1312
VICTORIA MARTÍNEZ-VÉREZ
INÉS ORTEGA-CUBERO

CAPÍTULO 71. DISEÑO DE PERSONAJES A PARTIR DE LA ILUSIÓN DE PAREIDOLIA: LA IA COMO FUENTE DE INSPIRACIÓN 1324
MARÍA DE IRACHETA MARTÍN

CAPÍTULO 72. LA COMPLEJIDAD EN EL ÁMBITO ARTÍSTICO 1344
MARÍA ASENJO BEJARANO

CAPÍTULO 73. TECNOLOGÍA CREATIVA: LA REVOLUCIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EXPLORACIÓN ARTÍSTICA ... 1370
ANA TOMÁS MIRALLES
CHELE ESTEVE SENDRA
OCTAVIO IRVING HERNÁNDEZ

CAPÍTULO 74. MISSING & FICTIONAL DATA: A SPACE FOR OTHER IMAGINARIES 1402
ESTHER RIZO CASADO

CAPÍTULO 75. RESIGNIFICANDO IMÁGENES: IMPLEMENTACIÓN DE CRÍTICA A LA CULTURA VISUAL Y USO DE IA PARA LA CREACIÓN VISUAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA 1422
SANDRA PATRICIA BAUTISTA
NURIA PAZOS GÓMEZ

CAPÍTULO 76. LA AUTORÍA DE LA IMAGEN EN LA ERA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL: UN ANÁLISIS CRÍTICO A TRAVÉS DEL CUARTO CHINO DE JOHN SEARLE Y PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS ADYACENTES 1443
VIRGINIA PUERTOLLANO GALÁN

CAPÍTULO 77. SINERGIA ENTRE CREATIVIDAD E INTELIGENCIA ARTIFICIAL: EXPLORANDO NUEVOS ENFOQUES PEDAGÓGICOS EN EL GRADO DE BELLAS ARTES 1467
TRIANA SÁNCHEZ HEVIA

CAPÍTULO 78. TECNOLOGÍA, ARTESANÍA Y MODA: UNA DISRUPCIÓN CREATIVA IMPULSADA POR LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL 1483
CHELE ESTEVE SENDRA
ANA TOMÁS MIRALLES
OCTAVIO IRVING HERNÁNDEZ

CAPÍTULO 79. CRÓNICA GRÁFICO-VISUAL DE LOS CONFLICTOS BÉLICOS ACTUALES: ANÁLISIS DE VIÑETAS EN PRENSA DIGITAL 1513
BEGOÑA YÁÑEZ-MARTÍNEZ

CAPÍTULO 80. DOS CONCEPTOS DE ESTILO APLICADOS AL DIBUJO CON EL LADO IZQUIERDO Y DERECHO COMO DOS FORMAS DE ENTRENAR A LA IA 1533
LUIS MAYO VEGA
CARMEN PÉREZ GONZÁLEZ
MIGUEL RANILLA RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 81.TEXT-TO-IMAGE EN EL AI ART: NUEVAS PERSPECTIVAS POSTFOTOGRÁFICAS 1549
CRISTINA DE PROPIOS MARTÍNEZ

En el vertiginoso mundo de la innovación y la expresión artística, la intersección entre las Artes, la Cultura Visual y la Inteligencia Artificial, se está formando un campo fecundo en constante evolución. Este libro, titulado "Innovación y Expresión: Un Recorrido por las Artes, la Cultura Visual y la Inteligencia Artificial en la Era Digital", representa un compendio esencial de investigaciones, reflexiones y prácticas que exploran las fronteras de estos dominios interconectados.

Desde la fotografía hasta el cine, pasando por la música, la danza y las artes plásticas, el libro ofrece una panorámica diversa y enriquecedora de cómo la tecnología y la creatividad se fusionan para crear nuevas vías de expresión tanto en el ámbito artístico como en el cultural. Cada capítulo es una ventana hacia un universo único de indagación, donde investigadores, artistas y educadores convergen para explorar los límites de lo posible en la era digital.

La primera parte de este libro está dedicada a la exploración de la fotografía como medio de expresión y como terreno fértil para la experimentación con la inteligencia artificial. Desde el análisis de la gamificación en la fotografía hasta el estudio de la pose corporal en el nuevo retrato fotográfico impulsado por plataformas como Instagram, estos capítulos nos invitan a reflexionar sobre cómo la tecnología está transformando la manera en que nos relacionamos con la imagen y con nosotros mismos como sujetos fotografiados.

Continuando con nuestro recorrido, nos adentramos en el taller del artista, un espacio donde convergen la creatividad y la reflexión sobre el proceso creativo. Desde la práctica fotorrealista hasta las experiencias de videoarte basadas en fenómenos psicológicos como la ceguera para el cambio, estos capítulos nos sumergen en la complejidad de la creación artística y en las múltiples formas en que la tecnología puede amplificar nuestra capacidad de expresión.

A medida que avanzamos en este viaje, exploramos cómo la inteligencia artificial se entrelaza con la práctica artística, desde la generación de imágenes a partir de texto hasta la reinvención de formas artísticas tradicionales como el arte textil. El libro no solo examina las posibilidades creativas que ofrece la tecnología, sino que también reflexiona sobre sus implicaciones éticas y filosóficas, especialmente en lo que respecta a la autoría de la imagen y la resignificación de la cultura visual.

Podemos afirmar que, este libro, se sitúa en la vanguardia de la exploración de la relación entre la inteligencia artificial y las artes en la era digital. La inclusión de capítulos que examinan específicamente la influencia de la inteligencia artificial en el proceso creativo, la producción y enseñanza artística evidencian la creciente importancia de esta tecnología dentro del campo artístico.

La inteligencia artificial no solo está transformando la manera en que creamos arte, sino también cómo lo experimentamos y comprendemos. Desde sistemas de generación de imágenes hasta herramientas de análisis de datos en la música y el cine, la inteligencia artificial está desempeñando un papel cada vez más significativo en la expansión de nuestras capacidades artísticas y en la exploración de nuevas formas de expresión.

Al mismo tiempo, el libro también aborda críticamente las implicaciones éticas y filosóficas de la integración de la inteligencia artificial en el ámbito artístico. ¿Qué significa realmente ser un artista en la era de la inteligencia artificial? ¿Cómo cambia nuestra percepción de la creatividad y la originalidad? Estas son preguntas fundamentales que este libro busca abordar, ofreciendo perspectivas diversas y provocativas sobre el impacto de la inteligencia artificial en el mundo del arte.

En resumen, "Innovación y Expresión" es un testimonio de la fascinante convergencia entre el arte, la tecnología y la creatividad humana en la era digital. A través de una amplia gama de temas y perspectivas, este libro nos invita a reflexionar sobre el papel transformador que juega la inteligencia artificial en el panorama artístico contemporáneo y a imaginar nuevos horizontes para la expresión creativa en el siglo XXI.

JAVIER ALBAR MANSOA
Universidad Complutense de Madrid

INVESTIGANDO LA GAMIFICACIÓN EN LA FOTOGRAFÍA: EL CASO DE FOTOQUIZ

ELENA LÓPEZ MARTÍN
Universidad de Murcia

BORJA MORGADO AGUIRRE
Universidad de Murcia

1. JUSTIFICACIÓN

El 29 de junio de 2007 el CEO de Apple Steve Jobs presentó en San Francisco el primer Smartphone de la historia, bajo el nombre de iPhone al que un año después añadirían un 1. Aquel día, a pesar de las pocas o bajas posibilidades de éxito que le auguraban la mayoría de analistas tecnológicos en prensa y foros especializados, el difunto fundador de Apple dio en aquel centro de convenciones un discurso que muchos consideraron marketing o incluso una fanfarronada "…de vez en cuando aparece un producto revolucionario que lo cambia todo" (Jobs, 2007, 0,21). Nadie nos lo habría dicho entonces, pero 16 años después de aquellas palabras qué duda cabe ya que el Sr. Jobs no estaba fanfarroneando o, si lo hacía, dio con un producto que lo cambió todo y, posiblemente, se quedó muy corto. Ningún directivo de Apple, ningún analista informático, ni en sus sueños más húmedos y perversos imaginó lo que estaba por llegar.

Cuando salió el iPhone existían otros dispositivos smartphone en el mercado, como la BlackBerry o la Palm Pilot, pero el lanzamiento Apple fue un punto de inflexión en la historia de los smartphones, ya que revolucionó el mercado y estableció un nuevo estándar para este tipo de dispositivos que aún perdura casi 20 años después.

El iPhone 1 fue el primer teléfono en integrar una pantalla táctil capacitiva, introdujo el concepto de la tienda de aplicaciones o Apps, permitiendo a los usuarios descargar e instalar apps de terceros en sus dispositivos. También contaba con una cámara integrada, capacidad de reproducción de música, vídeo y conexión a la red. El aparatito cambió la manera en que las personas interactuaban con los dispositivos móviles y marcó el camino a seguir para otros fabricantes. A partir de entonces, los smartphones comenzaron a incorporar pantallas táctiles, tiendas de aplicaciones y todas esas herramientas a la que tan acostumbrados estamos hoy.

La Web 2.0, las RSS, la fotografía implantada en cada móvil, la presencia de una cámara en cada rincón del mundo, la manera en la que consumimos imágenes, la manera de trabajar, reunirnos, socializar, discutir, ligar, tener sexo, romper e incluso producir obras de arte, ha cambiado radicalmente, siendo a todas luces una revolución social equiparable a otras tan importantes como la imprenta o el automóvil. Una tormenta de imágenes furiosas que sacuden a diario nuestros cerebros a través de los dispositivos móviles (Fontcuberta, 2019) como parte de la segunda ola digital. La segunda ola digital se refiere a la evolución de la tecnología digital y su impacto en la sociedad o la economía, centrándose en la creatividad, la innovación y el valor empresarial a través de la tecnología (Brynjolfsson & McAfee, 2014).

En esta segunda ola digital, la tecnología ya no es solo una herramienta para mejorar la eficiencia, sino que se utiliza para impulsar la sociedad en general. La segunda ola ha visto la aparición de nuevos conocimientos, como la inteligencia artificial, el aprendizaje automático, la realidad aumentada y virtual o el Internet de las cosas. En estos años hemos pasado, además, de consumir contenidos, creados por otros, a generar nosotros mismos los contenidos que otros deberán consumir. Es lo que Alvin Toffler (1993) llamaba prosumidores, consumidores y productores de contenidos a la vez.

La enseñanza a todos los niveles en general y la enseñanza a nivel universitario en particular no se ha visto exenta de los efectos de este cambio. Los estudiantes que en 2022 se matricularon de primer curso de Bellas Artes, nacieron la mayoría en el año 2003 o 2004. Pertenecen a la generación más digitalizada de la historia. Habitan a diario otros

lugares no-físicos, en el ciberespacio, desde redes sociales a tiendas online, pasando campus virtuales, plataformas de juego, aplicaciones de citas y un larguísimo etcétera.

El teléfono móvil, el Smartphone o como quiera que llamemos a lo que llevamos en el bolsillo, es la herramienta de comunicación por excelencia de estos estudiantes. El reciente informe del uso de tráfico en la red realizado por Sandvine Company en mayo de 2021, e ilustrado a nivel gráfico por Visual Capitalist Magazine, concluyó que el uso que damos al teléfono móvil para llamar y hablar con otras personas de manera tradicional es apenas un 0,2%.

TABLA 1. *Uso de dispositivo móvil según tráfico en red*

Categoría	Cuota de tráfico (2021 Q1)
Transmisión de vídeo	48,9%
Redes sociales	19,3%
Web	13,1%
Mensajería	6,7%
Juegos	4,3%
MERCADO	4,1%
Compartir archivos	1,3%
Cloud	1,1%
VPN y seguridad	0,9%
Audio	0,2%

Fuente: Adaptado de Visual Capitalist Magazine

Con un estudiantado en constante evolución y muy distinto al que nosotros fuimos, precisamos de una constante innovación en las metodologías docentes, no con el objetivo de sustituir a las tradicionales en cada área de estudio, sino de implementar nuevas estrategias que completen y refresquen las enseñanzas de todo tipo, en nuestro caso, las enseñanzas de grado en Bellas Artes.

Cada día que pasa la sociedad amplía el saber de manera exponencial, nunca se ha vivido una época con tantos y tan rápidos avances en el conocimiento y es en gran medida por obra y gracia de la segunda revolución digital. Hay cada vez más cosas que contar y enseñar, ya que,

en cada campo de estudio, en unos más que en otros, los lenguajes y herramientas del lenguaje se hacen más complejos, variados y atrevidos.

Las Bellas Artes en general y la fotografía en particular, es uno de esos campos de conocimiento en donde los discursos se ven en constante cambio. Desde la aparición del término postfotografía (Fontcuberta, 2011) allá por el año 2011 el medio fotográfico ha leudado hasta niveles de complejidad realmente considerables, a la par que se ha universalizado alcanzando una producción de imágenes nunca antes vista. En el año 2022 se generaron aproximadamente 1.5 trillones de imágenes nuevas en la red (Rise Above Research, 2022), lo que hace un total de 0,51 fotografías por habitante del planeta al día. Si excluimos de la ecuación el 10% de la población mundial que vive en situación de extrema pobreza y el 15% que son menores de 9 años, el cálculo arrojaría 1.5 fotografías nuevas por habitante/día. A pesar de que estos estudios se basan sólo en los datos de imágenes subidas a la red y que los datos son conservadores, dan buena cuenta de la enorme producción de imágenes fotográficas que hemos alcanzado.

Con ese fin de adaptarnos a esta nueva realidad 2.0 y proporcionar a nuestros estudiantes una variada y actualizada gama de recursos docentes, arrancamos en 2009 un proyecto de innovación que consistía en explorar distintas herramientas en la enseñanza universitaria de la fotografía, marcando como objetivos principales del proyecto los siguientes:

- Buscar soluciones a la reducción de horas a través de nuevas metodologías generando el material didáctico para un aprendizaje autónomo de la asignatura y la clase invertida, así como la validación, contraste y resolución de dudas y problemas en clase, siendo este accesible mediante el canales y portales de la UM. (TV, MOOC y OCW, Podcast, etc.)

- Ofrecer a través del entorno virtual, recursos variados de uso personal o colaborativo por parte de los estudiantes.

- Ofrecer nuevas maneras de aprender a disposición de los estudiantes fuera del aula mediante el diseño de un juego de mesa que ayude a la autoevaluación de los contenidos adquiridos.

- Crear espacios para identificar, valorar y difundir experiencias novedosas a los problemas educativos.
- Compartir y transferir las experiencias educativas innovadoras para ampliar el conocimiento.

El equipo de trabajo de la Universidad de Murcia ha enfrentado numerosos desafíos, principalmente la escasez de financiación y la necesidad de invertir un considerable esfuerzo personal y horas no remuneradas. A pesar de estas dificultades, las universidades españolas, y en particular la nuestra, han mostrado un fuerte compromiso con la innovación educativa durante casi dos décadas. Este compromiso se manifiesta en nuestro campus virtual, uno de los más avanzados de España y en multitud de plataformas satélite, aunque algunas, como el proyecto Open Course World (OCW), no lograron sus objetivos o cayeron en desuso.

Cuando iniciamos nuestro proyecto en 2009, optamos por utilizar herramientas como el portal OCW, el canal umTV, Facebook, y otras herramientas del campus virtual. Aunque el proyecto OCW y Facebook han perdido relevancia, siendo sustituidos por plataformas más actuales como TikTok, YouTube e Instagram, estos medios iniciales proporcionaron resultados valiosos ya publicados (Morgado, López, & Conesa, 2015). Hemos adaptado nuestros materiales a plataformas más contemporáneas y activas, como umTV, que ha demostrado ser una potente herramienta para compartir contenidos de video educativos.

Después de trece años y más de 140 videos, hemos observado avances significativos en la enseñanza y el aprendizaje de la fotografía a nivel universitario. Nuestras estrategias, como la clase invertida, han demostrado ser efectivas, permitiéndonos adaptarnos al ritmo individual de aprendizaje de nuestros estudiantes y proporcionándoles mayor autonomía. El uso de estas metodologías de trabajo ha facilitado la adaptación de los estudiantes a nuevos enfoques pedagógicos y ha permitido incorporar más tiempo para actividades prácticas y salidas de campo, enriqueciendo así su experiencia educativa.

Tras haber establecido y evolucionado nuestras herramientas a través de la innovación durante la última década, los últimos años hemos

empezado a detectar el agotamiento de algunas de ellas y la necesidad de explorar nuevas estrategias y recursos acordes con las cambiantes necesidades de nuestro estudiantado. En este contexto, y a raíz de los avances y adaptaciones ya implementados, nos orientamos hacia la gamificación como un nuevo enfoque pedagógico. Esta decisión se basó en nuestra comprensión de que los métodos tradicionales, aunque sólidos, necesitaban ser complementados con técnicas más dinámicas y atractivas. Con esta nueva dirección, el equipo de trabajo se propuso investigar las posibilidades y limitaciones del aprendizaje mediante juegos en la enseñanza en artes y la capacidad real de aplicar estas estrategias en el aula.

1.2. Gamificación en el aula, qué es y cómo se aplica

La gamificación es una técnica que consiste en aplicar elementos y mecánicas de juego en contextos no lúdicos con el objetivo de motivar y comprometer a las personas a alcanzar ciertos objetivos (Deterding et al., 2010). Se utiliza en diversos ámbitos, como la educación, el marketing, o la salud, entre otros. Es muy efectiva porque aprovecha la tendencia natural del ser humano de querer competir, lograr metas y recibir recompensas. Además, se ha demostrado que el uso de técnicas de gamificación puede aumentar la motivación, mejorar la retención de información y el compromiso de los usuarios.

El término "gamificación" en sí se originó en el año 2002, pero no hay un único creador o inventor del término. En su lugar, se cree que se originó de manera orgánica a partir de la combinación de las palabras "juego" y "edificación" o "educación". Sin embargo, el concepto de aplicar elementos de juego en contextos no lúdicos tiene sus raíces en la psicología y la teoría de la motivación. El psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi (1990), por ejemplo, habló sobre la idea de "flujo" en su libro *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, que describe un estado mental en el que las personas están completamente inmersas y comprometidas en una actividad. Según Csikszentmihalyi, el flujo se produce cuando se combinan ciertas condiciones, tales como:

- La actividad que se está realizando es desafiante, pero no demasiado difícil.

- La persona siente que tiene el control sobre la actividad y la capacidad de tomar decisiones significativas.
- La actividad en sí misma es intrínsecamente motivadora y gratificante.
- La persona recibe retroalimentación inmediata sobre su progreso.

Cuando se experimenta el flujo, las personas pueden sentirse completamente absorbidas en la actividad, disfrutando de ella por sí misma, más allá de la recompensa externa que pueda estar asociada. El flujo genera a la vez un aumento de la creatividad, el aprendizaje, la motivación y la felicidad.

La gamificación puede ser efectiva porque puede ayudar a crear un ambiente propicio para el flujo al proporcionar actividades que son desafiantes pero alcanzables, permitiendo al jugador tomar decisiones significativas, proporcionando retroalimentación inmediata y recompensas intrínsecas que pueden ayudar a mantener el interés y la motivación.

En la década de 2000, la gamificación comenzó a ganar popularidad gracias a las nuevas tecnologías y la creciente demanda de formas de aprendizaje y motivación en la era digital. A partir de entonces, el término se ha utilizado cada vez más en diversos campos y disciplinas.

En lo que a educación se refiere la gamificación puede ser una herramienta efectiva para motivar y comprometer a los estudiantes, pudiendo ser utilizada en diferentes etapas de la educación, desde la educación primaria hasta la educación superior. Entre sus beneficios potenciales nos encontramos el aumento de la motivación, el compromiso y la participación de los estudiantes, así como la mejora del aprendizaje y la adquisición de habilidades (Martí-Parreño & Martínez-Usero, 2016).

Si bien el concepto de gamificación se viene trabajando desde comienzos de siglo, es en los últimos diez años cuando se han venido realizando numerosos estudios sobre el tema, su aplicación a la enseñanza en general y a las enseñanzas artísticas en particular.

Para que una experiencia de gamificación en el aula sea efectiva y satisfactoria, hay varias características que deberían tenerse en cuenta según algunos de los principales autores. Para Dereding, Dixon, Khaled, y Nacke "La gamificación es eficaz en la medida en que es atractiva, desafiante, significativa y gratificante para los usuarios" (Deterding et al., 2011, p. 10). Otros autores consideran que "La gamificación bien diseñada utiliza mecánicas de juego, como la narrativa, la retroalimentación y el logro, para involucrar a los usuarios y motivarlos a participar en actividades no relacionadas con el juego" (Kapp, 2012, p. 29) o que "Las experiencias de gamificación efectivas se basan en un equilibrio entre los desafíos y las habilidades de los usuarios, y brindan retroalimentación inmediata y clara sobre el progreso y el éxito" (Zichermann & Cunningham, 2011, p. 43). Por último, no queremos dejar de mencionar a Webach, que considera que "La gamificación debe ser atractiva, desafiante, relevante y social para los usuarios, y debe ofrecer recompensas significativas y gratificantes" (Werbach & Hunter, 2012, p. 41).

Resumiendo, y condensando, algunas de las principales propuestas de estos y otros autores, una experiencia de gamificación óptima debería tener las siguientes características:

- Inmediatez: la experiencia debe ser realizada en un periodo de tiempo relativamente corto.
- Interacción: el juego debe fomentar la interacción y la colaboración entre los estudiantes. La gamificación no solo se trata de competir contra otros, sino también de trabajar juntos para alcanzar un objetivo común.
- Diversión: el juego debe ser divertido y emocionante para los estudiantes. Debe haber un elemento de sorpresa y emoción para mantener su interés y motivación. Todo ello actuará como puerta de entrada al aprendizaje.
- Diversidad: la gamificación proporciona variedad de temáticas, actividades, retos y tareas a realizar para mantener el interés de los estudiantes. Esto también ayudará a mejorar la motivación y el compromiso a largo plazo.

- Autorregulación y progresión: durante la experiencia de juego el estudiante debe poder ir mejorando, de modo que cuanto más juega mejor es su progresión y los logros alcanzados.
- Flexibilidad: el juego debe ofrecer y dar la sensación a todos los participantes de tener oportunidad de ganar. Debe haber un equilibrio entre la dificultad y la sensación de éxito y logro cuando los estudiantes superan los desafíos del juego.
- Recompensada: toda experiencia de gamificación debe asignar un valor/premio visible y gratificante al proceso, calidad y evaluación del aprendizaje.

2. OBJETIVOS

El objetivo general del proyecto de investigación es diseñar y evaluar, mediante estrategias de gamificación, un juego de mesa que promueva el aprendizaje autónomo y colectivo en la materia específica de fotografía, mejore las dinámicas de grupo, atención, crítica reflexiva, motivación y aprendizaje significativo de los estudiantes, fomente así mismo el aprendizaje bilingüe y contribuya a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Para alcanzar este objetivo general, se han establecido los siguientes objetivos específicos:

- Diseñar un juego de mesa que integre estrategias de gamificación para favorecer el aprendizaje autónomo y colectivo en la materia específica de fotografía.
- Evaluar el impacto del juego de mesa en las dinámicas de grupo, atención, crítica reflexiva, motivación y aprendizaje significativo de los estudiantes.
- Fomentar el aprendizaje bilingüe a través de la inclusión de contenidos en inglés en el juego de mesa.
- Fomentar la conciencia crítica de los estudiantes en relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las

Naciones Unidas, con un enfoque especial en la igualdad de género, la erradicación de la pobreza, la protección del medio ambiente y la reducción de las desigualdades, a través de la implementación de actividades lúdicas específicas en el juego de mesa.

3. METODOLOGÍA

En este proyecto, se presenta un estudio de caso sobre la implementación de un juego de mesa en un curso universitario de nivel básico. Para el presente estudio hemos optado por una metodología cualitativa, centrándonos en la exploración y la comprensión detallada del caso específico. Para ello, se ha seleccionado un curso de fotografía de nivel básico en la universidad de Murcia, en donde el equipo de trabajo ha implementado la gamificación, diseñado un juego específicamente pensado para fortalecer conceptos y técnicas de fotografía, así como para fomentar y concienciar sobre los Objetivos de desarrollo sostenible (ODS) a través del propio juego.

En este apartado se describirá en detalle la metodología utilizada para llevar a cabo el estudio de caso, incluyendo la selección del caso, la recopilación de datos, los participantes y los procedimientos utilizados para analizar los resultados.

El caso de estudio fue abordado por el equipo de trabajo en seis fases o etapas:

1. Identificar el objetivo: antes de comenzar el proyecto, es importante definir claramente el objetivo de este. ¿Qué se espera lograr con la gamificación en el aula taller?
2. Selección del grupo de estudio: ¿quién participará en el proyecto de gamificación, qué nivel de conocimientos tendrán, etc.?
3. Diseño del juego: diseñar la actividad de gamificación que se utilizará en el aula de arte. Asegurarse de que el juego o la actividad esté diseñado para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y que esté alineado con los objetivos del proyecto, así como con las competencias de la asignatura

4. Implementación: realizar el juego o actividad de gamificación en el aula taller. Monitorizar y documentar la participación, el *feedback* y el rendimiento de los estudiantes durante la implementación.
5. Recogida de datos: para comprobar la viabilidad de las soluciones aportadas en torno al estudio de caso se desarrollaron diferentes estrategias de recogida de datos. El uso de un amplio abanico de estrategias para recogida y evaluación de datos permite obtener una imagen más completa de la experiencia de los estudiantes y los efectos de la gamificación en su aprendizaje de arte. En este estudio se optó principalmente la observación directa del comportamiento de los estudiantes durante el juego y tomar notas sobre su participación y desempeño. Utilizar cuestionarios con modelo de escala Likert para obtener información sobre la experiencia de los estudiantes con la gamificación. Realización y grabación de entrevistas grupales con los estudiantes para obtener información más detallada sobre su experiencia con la gamificación. Solicitar comentarios y sugerencias directamente de los estudiantes sobre la experiencia y cómo se podría mejorar.
6. Evaluación de resultados: análisis de los resultados del proyecto. Recopilar y analizar los datos relacionados con la motivación, el compromiso y el rendimiento de los estudiantes. Comparar los resultados con los objetivos establecidos al comienzo del proyecto.
7. Conclusiones: reflexionar sobre el proyecto de gamificación y hacer ajustes según sea necesario. Identificar las lecciones aprendidas y las mejoras para futuros proyectos de gamificación en el aula de arte.
8. Difusión: como cualquier proyecto de investigación es fundamental para el equipo de trabajo dar difusión a los resultados de este, establecer sinergias con otros investigadores y compartir puntos de vista de cara a aumentar el conocimiento en nuestro campo de estudio. Desde el equipo establecimos cuatro líneas principales de difusión: Congresos, revistas indexadas, libros y conferencias.

Todo el proceso, desde la fase 1 a la fase 5, recogida de datos, ha llevado dos años de trabajo, mientras que la evaluación de resultados y las conclusiones se desarrolló durante aproximadamente tres meses. Actualmente el equipo está en la fase de difusión, mostrando la maqueta, los resultados y las conclusiones en distintos congresos, publicaciones o cursos sobre innovación docente.

4. DISEÑO FILOSOFÍA Y BETA DEL JUEGO

Desde el grupo de innovación docente Aula Abierta de la Universidad de Murcia, tras una exhaustiva revisión de estudios previos, modalidades de juegos y plataformas online, nos decantamos por un juego de mesa al estilo del Trivial al que llamamos FotoQuiz. Este juego permite a los participantes acumular premios o "quesitos" hasta completar el reto propuesto. Con cinco pruebas distintas a las que enfrentarse, los jugadores, trabajando en equipo, deben obtener cinco anillos, equivalentes a los quesitos en el Trivial, y alcanzar el centro del tablero antes que sus rivales. El juego se desarrolla en turnos, avanzando si se acierta y pasando turno si se falla.

La filosofía detrás FotoQuiz es que los estudiantes lo jueguen en entornos cómodos, como en casa o en la cantina, fomentando así un aprendizaje más relajado y efectivo.

El juego consta de cinco tipos de preguntas:

- Think: preguntas de cálculo o deducción, incluyendo algunas con códigos QR que revelan imágenes relacionadas.
- Mimic: un jugador representa un concepto a través de mímica y sonidos, mientras el otro adivina.
- Quiz: preguntas formuladas por un miembro del equipo contrario, con un tiempo limitado para responder.
- Drawing: un jugador dibuja un concepto para que su compañero lo adivine, sin usar palabras, letras o números.
- Taboo: adivinanza de autores de fotografía, evitando palabras prohibidas en las descripciones.

FIGURA 1. *Imagen de las tarjetas originales*



Fuente: elaboración propia

Para validar nuestra propuesta, organizamos una jornada de juegos con estudiantes voluntarios de primer curso y otros que ya habían superado la asignatura. Se establecieron tres niveles de conocimiento, con un mínimo de seis participantes por mesa, divididos en parejas. A cada participante se le proporcionó instrucciones detalladas del juego, camisetas con el color de su equipo, fichas, libretas y relojes de arena. Las partidas se llevaron a cabo simultáneamente, en una sala de pruebas habilitada para ello y supervisadas por nuestro equipo de investigación. Todo el proceso, así como las entrevistas individuales y grupales posteriores se documentó mediante grabación audiovisual.

Durante el diseño del juego se trabajó con las teorías de gamificación mencionadas por autores como Deterding y Kapp, tratando de reflejar el equilibrio entre desafío y habilidad destacado por Csikszentmihalyi en su concepto de "flujo". Al incorporar elementos de juego en la educación, buscamos no solo involucrar a los estudiantes sino también proporcionar una plataforma para el aprendizaje autónomo y colaborativo, esenciales en el contexto de la enseñanza artística y fotográfica.

FIGURA 2. *Imagen jornada de juegos*



Fuente: elaboración propia

5. RESULTADOS

La evaluación de los resultados y las pruebas desempeñan un papel fundamental en el perfeccionamiento de esta herramienta, identificando posibles fallos antes de la producción del juego final. Para lograrlo, empleamos principalmente cuatro instrumentos de evaluación.

1. En primer lugar, utilizamos cuestionarios generales sobre la asignatura, aprovechando la eficacia de la herramienta de encuestas de la UM. Estos cuestionarios nos proporcionaron información valiosa sobre la percepción de los estudiantes en relación con el juego y su impacto en el proceso de aprendizaje

2. Además, llevamos a cabo informes de evaluación in situ y sesiones de discusión en colaboración con el equipo docente. Estas instancias nos permitieron analizar de manera detallada las experiencias de los estudiantes y ajustar el juego en consecuencia.

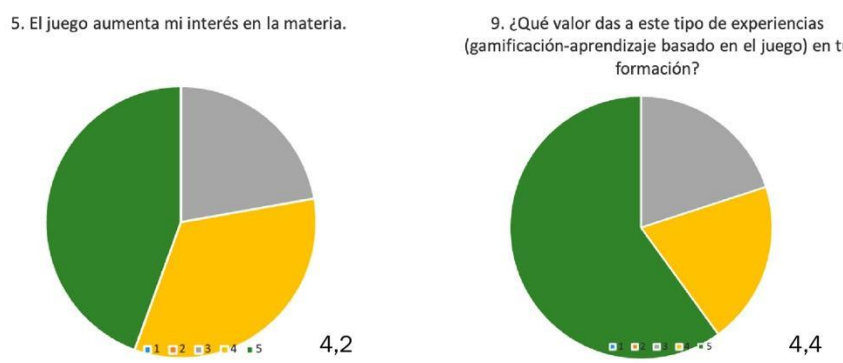
3. Las entrevistas personales con los participantes del juego fueron un componente crucial de nuestra evaluación, aportando mucha y relevante información sobre las percepciones y sugerencias de los participantes.

4. Finalmente, implementamos un cuestionario específico con escala Likert para evaluar de manera cuantitativa la experiencia, que aportó igualmente unos valiosos resultados para contrastar con la observación, las entrevistas y los cuestionarios iniciales.

Los resultados de las encuestas mostraron una alta satisfacción y motivación entre los estudiantes participantes, quienes valoraron positivamente la experiencia de aprendizaje a través del juego, así como el valor de las experiencias de gamificación en su formación (Gráfico 1). Además, destacaron el componente lúdico del juego y la posibilidad de aprender y explorar la fotografía de manera creativa y colaborativa.

Las entrevistas personales permitieron también profundizar en la percepción de los estudiantes sobre el juego de mesa: el tablero les resultó un tanto complicado, y las preguntas mostraron un nivel de dificultad considerable, lo que nos llevó a tomar medidas para simplificarlos en la segunda versión del juego.

***GRÁFICO 1**. Gráfica de las preguntas tipo Linkert 5 y 9.*



Fuente: elaboración propia

Los participantes enfatizaron así mismo la importancia de la interacción en equipo y el aprendizaje colaborativo en la resolución de los retos fotográficos, así como la necesidad de mantener un nivel adecuado de desafío en el juego. Los estudiantes también elogiaron el diseño visual del juego de mesa y la calidad de los materiales utilizados. Todos estos aspectos se pueden explorar con más detalle a través del vídeo disponible en el siguiente enlace https://bit.ly/48iCViC

6. DISCUSIÓN

La implementación del juego en el contexto de un curso universitario de fotografía ha demostrado ser una estrategia pedagógica innovadora y eficaz. El enfoque lúdico ha tenido un impacto significativo en el aprendizaje autónomo y colectivo de los estudiantes, enriqueciendo las dinámicas de grupo y dinamizando el proceso educativo. La integración del juego en el aula ha fomentado un enfoque bilingüe y una conciencia crítica hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible, aspectos fundamentales en la educación contemporánea.

Las metodologías de evaluación utilizadas para medir el impacto del juego han arrojado resultados alentadores. Estos resultados respaldan la eficacia de la gamificación como una estrategia pedagógica innovadora, capaz de involucrar a los estudiantes en un aprendizaje significativo y profundo

Uno de los aspectos más destacados de juego es su enfoque en el aprendizaje colectivo. La herramienta fomenta una colaboración activa entre los estudiantes, quienes trabajan en equipo para superar los distintos desafíos fotográficos. Esta dinámica grupal no solo mejora la interacción entre los participantes, sino que también fortalece sus habilidades de trabajo en equipo, competencia fundamental en cualquier formación, incluida la artística. Además, el juego ofrece a los estudiantes la oportunidad de tomar decisiones autónomas y aplicar conceptos y técnicas fotográficas de forma creativa, fomentando habilidades críticas y de pensamiento lateral (Johnson & Johnson, 1987).

Otra faceta importante del proyecto es su capacidad de trascender el espacio del aula. Permitiendo que los estudiantes jueguen en entornos

más cómodos y relajados como sus casas o la cantina. "FotoQuiz" promueve un aprendizaje más flexible y efectivo, un enfoque en línea con las teorías educativas que abogan por la eliminación de las barreras físicas del aprendizaje, con mayor práctica y la exploración, especialmente en disciplinas artísticas como la fotografía (Dewey, 1986).

7. CONCLUSIONES

En respuesta a los resultados iniciales, se han implementado mejoras significativas en la versión beta 2 de "FotoQuiz". Estas mejoras incluyen un rediseño del tablero y de las tarjetas, una reducción en la dificultad de las preguntas y un incremento en los tiempos de respuesta, junto con instrucciones más detalladas y claras. Con estos ajustes perseguimos mejorar la jugabilidad y accesibilidad del juego, haciéndolo más atractivo y adaptable a las diversas necesidades y habilidades de los estudiantes.

FIGURA 3. *Nuevo diseño de tablero*



Fuente: elaboración propia

Las mejoras incluyen también nuevos modelos de tarjeta para cada tipología de pregunta, con QR más grandes e imágenes para pruebas de mímica, ofreciendo múltiples opciones de respuesta para fomentar el debate y la participación (Gee, 2003).

FIGURA 4. *Nuevo diseño de tarjetas*



Fuente: elaboración propia

Este estudio de caso ha demostrado que los juegos de mesa, como herramienta educativa, pueden ser extremadamente efectivos para fomentar la participación, la creatividad y el aprendizaje activo. Los participantes han mostrado un gran interés hacia la propuesta, y los resultados de las encuestas y entrevistas indican que el proyecto ha sido bien recibido y valorado. Las mejoras realizadas en el diseño del juego y la reducción de su dificultad general pueden contribuir a una experiencia aún más positiva y motivadora para los estudiantes. Estos hallazgos sugieren que la gamificación tiene un papel prometedor en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en diversos campos del conocimiento, abriendo nuevas posibilidades en la educación superior (Schell, 2008).

Con el exitoso cierre de este proyecto y la implementación efectiva de "FotoQuiz", el próximo paso para el equipo de trabajo es el desarrollo de un juego de mesa genérico adaptado a los contenidos del Grado en

Bellas Artes. Con este objetivo, se ha iniciado una colaboración con otras facultades del arco mediterráneo, formando un equipo multidisciplinar que trabajará en el diseño y puesta en marcha del proyecto. El objetivo es crear un juego que no solo se use en las cantinas de las facultades participantes, sino que también pueda facilitar además competiciones inter-facultades que proporcionen a las y los estudiantes puntos de encuentro y generen sinergias desde un entorno lúdico de diversión.

Consideramos que los principios y metodologías aplicadas en "Foto-Quiz" son extrapolables a una gran variedad de campos académicos más allá de las Bellas Artes. Como futuras acciones se planea explorar la efectividad de esta estrategia pedagógica en disciplinas distintas a las artes, como pudieran ser derecho, historia e informática. El éxito de este proyecto vendría a demostrar la versatilidad de la gamificación como herramienta educativa, capaz de adaptarse y enriquecer el proceso de aprendizaje en diversas áreas de conocimiento.

8. REFERENCIAS

Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies. W.W. Norton & Company.

Cano, P. (2019). Gamification in art education: A creative learning experience. Journal of Virtual Studies, 10(2), 37-47.

Chen, Y., & Sung, Y. (2019). Gamification in art education: A systematic literature review. Journal of Educational Technology & Society, 22(1), 258-269.

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience (pp. 1–8).

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (pp. 9-15). https://doi.org/10.1145/2181037.2181040

Dewey, J. (1986). Experience and education. The educational forum,50(3), 241-252. Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.1080/00131728609335764

Fontcuberta, J. (2011, 11 de mayo). Por un manifiesto postfotográfico. La Vanguardia. Recuperado de https://bit.ly/474evse

Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. Computers in entertainment (CIE), 1(1), 20-20.

Gürbüz, R., & Yildirim, G. (2018). Gamification in art class: A case study in a primary education school in Turkey. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 13(4), 146-157. https://doi.org/10.3991/ijet.v13i04.8753

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1987). Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning. Prentice-Hall, Inc.

Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. John Wiley & Sons.

Martí-Parreño, J., & Martínez-Usero, J. A. (2016). Gamificación: aplicaciones y perspectivas en educación. Revista de Investigación en Educación, 14(2), 97-111. https://doi.org/10.6018/rie.32.241211

Morgado, B., López, E., & Conesa, S. (2015). El uso de las TIC en la enseñanza universitaria de la fotografía: Primeros resultados del proyecto de innovación docente de la UM. Arte, Individuo y Sociedad, 27(2), 327-352.

Rise Above Research. (2022). How Many Photos Will be Taken in 2022? Mylio News. Recuperado de https://bit.ly/3RKpEsG

Schell, J. (2008). The Art of Game Design: A book of lenses. CRC press.

Toffler, A. (1993). La tercera ola. Plaza & Janés.

Villacorta, J. (2007). 16 años iPhone: Presentación primer iPhone 2007 por Steve Jobs [Video]. YouTube. https://bit.ly/474J4ht

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). For the win: How game thinking can revolutionize your business. Wharton Digital Press

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. O'Reilly Media.

LA POSE CORPORAL EN EL NUEVO RETRATO FOTOGRÁFICO: INSTAGRAM COMO PROPULSOR DEL AUTORRETRATO DE ÉXITO

ELENA GARAY TEJERÍA
Universidad Europea del Atlántico

1. INTRODUCCIÓN

La imagen fotográfica es y ha sido utilizada durante mucho tiempo como una forma, una herramienta y un medio que tiene la persona para presentarse en sociedad. Además, la fotografía ha sido un vehículo poderoso a lo largo del tiempo para mostrar una versión de nosotros mismos al mundo. De igual modo, la imagen fotográfica se convierte en una forma de comunicación visual que va más allá de las palabras. Cada fotografía que compartimos ya sea en redes sociales, álbumes personales o incluso en espacios públicos, comunica algo sobre quiénes somos, qué nos importa y cómo queremos ser percibidos por los demás.

Dentro de este ámbito, la representación de la belleza es un tema de gran interés debido a sus posibles implicaciones en la construcción y mantenimiento de estereotipos de género asociados a lo femenino.

Sabemos que, tanto artistas como teóricos, no han llegado a un consenso en la definición de la belleza, sin embargo, se conservan y se transmiten evidencias para saber y entender, o al menos para llegar a una aproximación, de que en cada época se ha buscado un acercamiento hacia un ideal concreto y una forma de representación, donde la pose corporal acapara gran parte de la escena. Además, las diferentes representaciones llevan consigo una poderosa influencia cultural y simbólica, cuyo significado evoluciona con el tiempo y puede ser interpretado de diversas maneras en diferentes contextos históricos y culturales que nos llevan al planteamiento de Eco (2004) al afirmar que tanto la

belleza y la fealdad son conceptos cambiantes en el tiempo, influenciados por las tendencias del momento provenientes de la cultura, la publicidad y la moda.

En tiempos actuales, las conocidas y afamadas *influencers* tienen un gran impacto en cómo se percibe la belleza y desempeñan un papel significativo como propulsoras de un ideal de belleza en la sociedad actual.

A través de diversas plataformas en línea, como son las redes sociales, su presencia contribuye a la promoción y perpetuación de ciertos estándares de belleza, influyendo en la percepción de la belleza y la autoimagen de muchas personas. Tanto su presencia en las redes sociales, como el uso de filtros y posteriores ediciones fotográficas han contribuido a establecer ciertos estándares de belleza que, en ocasiones, pueden ser poco realistas, dando lugar además a la uniformización de la belleza y a la promoción de un ideal específico de piel o características físicas que pueden afectar la autoimagen de las personas y generar al resto de usuarios, presión para alcanzar y cumplir con esos estándares. Por ello, compartimos la idea de Gómez-Nieto (2018) con relación a los *influencers*, al definirlos como "la persona que posee cierta credibilidad sobre un tema concreto y que su presencia e influencia en las redes sociales hace que se convierta en un prescriptor idóneo de una marca determinada" (p.149).

Además, las *influencers* tienen una relación estrecha con el retrato fotográfico ya que utilizan la imagen fotográfica para construir y mantener su presencia en redes sociales como es Instagram.

Por lo tanto, estos nuevos referentes propios del siglo XXI dan lugar a nueva figura que genera, promueve e interfiere en la construcción de ciertos ideales de belleza del momento y quienes tiene como base la autopromoción y el éxito de su propia imagen, con el fin de convertirse en referencia estética e inspiración para otras usuarias dando lugar a diferentes estereotipos, que son imitados por el resto de usuarios que a su vez son seguidores de otros usuarios causando una repetición en la imagen y fabricando un tipo de retrato que nos acerca a ser quien no somos en realidad.

> …los *influencers* de este ámbito crean un tipo de contenido que refuerza los estereotipos femeninos e influyen en cómo actúan los usuarios anónimos de esta red social. Es decir, esta clase de figuras públicas son importantes bazas cuando se trata de crear contenidos: el alcance de estos se extiende —entre otros— a los temas de los que versan sus publicaciones (relacionados, sobre todo, con sus looks o sus estilismos, el maquillaje o sus peinados), las poses que usan, el tipo de publicidad que realizan o el consumo de ciertos productos o servicios, a menudo considerados como femeninos (Chaves, 2021, p. 27).

De igual modo, la premisa principal de estas es la construcción de marca personal sólida y reconocible, donde se retrata y se muestra no solo su apariencia, sino que también comunican su estilo de vida e intereses. A esto se suma la elaboración y publicación de un contenido atractivo que queda relacionado en gran medida con imágenes visualmente atractivas para captar la atención de su audiencia. Imágenes en su mayoría retratos fotográficos bien compuestos y estilizados que se convierten en la clave para mantener el compromiso y el interés de sus seguidores. Otra de las particularidades que muchas de las *influencers* comparten, es la influencia en la moda y las tendencias del momento, convirtiéndose en embajadoras de marcas a través de las colaboraciones y diferentes patrocinios para promocionar productos o servicios y referentes en cuanto a moda y estilo. Esta actividad queda reflejada en el retrato fotográfico, el cual nos recuerda a la fotografía publicitaria, por mostrar de manera evidente en su mensaje, la vestimenta, el maquillaje o los accesorios que pueden inspirar a sus seguidores y ayudar a establecer tendencias.

La tendencia actual de imitar ciertos estilos fotográficos, poses o incluso personalidades reconocidas en las redes sociales. Esta práctica se ha vuelto común, especialmente en plataformas como Instagram, donde la gente busca emular las imágenes y el estilo de vida de personas influyentes o famosas.

El fenómeno de imitar poses, gestos, escenarios y hasta la vestimenta de otras personas, a menudo se hace con la intención de conseguir una imagen que se perciba como estéticamente atractiva o asociada con un cierto estatus social. Esta tendencia puede poner de relieve cómo las personas se esfuerzan por encajar en ciertos estándares de belleza o éxito que se promueven en las redes sociales. A veces, puede llevar a una falta de

autenticidad, donde la gente está más preocupada por proyectar una imagen determinada que por expresar su identidad verdadera.

Sin embargo, también puede ser una forma de expresión creativa o una manera de explorar diferentes estilos fotográficos y encontrar el propio. "Patrones claros de imitación en clave performativa; al copiar las poses, miradas, gestualidad - entre otros aspectos- de las estrellas digitales, para performar nuestra identidad en función de la mirada cultural hegemónica" (Azkarate y Marcellán, 2021, p. 33).

Por todo ello, los *influencers* han contribuido y son responsables en cierto modo del cambio en los estándares de belleza al presentar ciertos ideales estéticos a través de sus retratos publicados, pudiendo tener un impacto significativo en la percepción de la belleza y la autoimagen de sus seguidores. Sin olvidar que los medios de comunicación y la publicidad han desempeñado un papel significativo en la creación de estereotipos de género, especialmente en el femenino, lo que impulsa y fomenta un retrato con expectativas de éxito. Un éxito que se aleja de lo que anteriormente podía asociarse principalmente con logros tangibles como riqueza, posición social o reconocimiento público y que ahora, en la era digital, el concepto de éxito ha adquirido una dimensión más amplia y diversa.

Así bien, ahora, el éxito se ha ampliado para incluir aspectos como influencia en redes sociales, alcance de audiencia y capacidad para crear contenido relevante y atractivo al igual que fortalecer la imagen personal a través de la validación recibida mediante los 'me gusta' un proceso que, además, alimenta la autoestima al compararse con otros y recibir validación social.

Por eso, y en relación al retrato fotográfico y a la trayectoria que presenta, este se ha visto influenciado a lo largo del tiempo, por una variedad de factores que incluyen cambios culturales, sociales, tecnológicos y artísticos, que a lo largo de las décadas han hecho que las poses corporales en el retrato fotográfico hayan evolucionado, y a su vez reflejando, las tendencias y valores contemporáneos del momento.

Así lo vemos durante los primeros retratos producidos a partir de mitad del siglo XIX y principios del siglo XX cuya referencia principal es el retrato pictórico. Un ejemplo de ello son las *cartes de visite*, los cuales

responden a un esquema cerrado de formalidad y de pose estática debido a la limitaciones técnicas del momento. Más tarde, a la pose se le incorporan elementos más naturales además de presentar una postura más relajada con modelos apoyándose en mesas o en sillas. Se suma a esta primera incursión del retrato, el movimiento pictorialista, ofreciendo posturas más etéreas y simbólicas y que a menudo, evocan composiciones de la propia pintura.

Posteriormente, a medida que la democratización de la fotografía conquista la sociedad, las referencias van alternándose, provocando un cambio hacia actitudes frente a cámara más naturales y documentales, capturando momentos espontáneos, expresiones y poses menos rígidas tras un deseo de autenticidad. Sin embargo, la puesta en escena no se deja de lado, con la llegada del cine y se añade y se populariza en la pose un retrato fotográfico más dinámico y glamuroso.

Y, mucho más tarde, con la llegada de la era digital y las redes sociales, la postura corporal en la fotografía se vuelve más variada y personalizada. Las personas adoptan poses que reflejan su personalidad, su estilo de vida y la naturaleza de la ocasión, además de evidenciar las referencias consultadas e imitadas para su construcción.

Una época en la que estamos constantemente rodeados de imágenes y mensajes que nos instan a aspirar a ciertos estándares de belleza, éxito y felicidad. Las imágenes que vemos en publicidad, redes sociales y medios de comunicación muchas veces nos muestran un ideal de perfección que puede influir en nuestra percepción de cómo deberíamos ser. “La publicidad nos convence para que realicemos tal transformación mostrándonos personas aparentemente transformadas y, como consecuencia de ello, envidiables. La fascinación radica en ese ser envidiado. Y la publicidad es el proceso de fabricar fascinación” (Berger, 2014, p. 146). Estas imágenes suelen crear un concepto de nuestro ‘mejor yo’, una versión idealizada que sentimos la presión de mostrar al mundo, donde a menudo, se prioriza la imagen que proyectamos hacia afuera sobre nuestra propia satisfacción personal. Esto puede llevar a una búsqueda constante de validación externa y a la comparación con esos estándares inalcanzables.

Es esencial reconocer esta dinámica y esforzarse por encontrar un equilibrio entre la imagen que proyectamos y nuestra verdadera satisfacción

personal. Cultivar una autoestima saludable, basada en la aceptación de uno mismo y en la búsqueda de la felicidad interna, puede ser un antídoto poderoso contra la presión de conformarse con ideales externos. Valorar quiénes somos realmente, más allá de las expectativas externas, es fundamental para encontrar una auténtica realización personal. Por eso, el usuario encaminado ya no solo a la toma de la autofoto sino a la publicación de esta para la obtención de aprobación por parte de los otros, ha de ensayar e interpretar previamente ante el espejo, el cual y como dice Gubern (2001) "transforma al ser en apariencia (...) se usa para controlar la propia representación social, la puesta en escena corporal, y acomodarlas a nuestras necesidades privadas y públicas" (p. 38).

Por lo tanto, la imagen que proyectamos, especialmente en la era digital y en las redes sociales, puede tener un impacto significativo en cómo somos percibidos por los demás y en cómo percibimos la belleza, una percepción que nos recuerda la idea de Eco (2004) "hablamos de belleza cuando disfrutamos de algo por lo que es en sí mismo, independientemente del hecho de que lo poseamos" (p. 9).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es evidenciar la existencia de un compartimiento de réplica entre los retratos y autorretratos fotográficos publicados en la red social de Instagram, los cuales influyen en la concepción de un nuevo estilo de belleza femenina a través de la gestualidad y de la pose corporal adoptada.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en este estudio se ha basado en un análisis de contenido de fotografías publicadas en la red social de Instagram. Se recopilan y se contemplan un conjunto de imágenes que responde al género del retrato fotográfico interpretado por mujeres y que se diversifica entre el autorretrato y el retrato en sí. Retratos realizados por ciudadanos anónimos cuyas publicaciones son de acceso abierto en la red social de Instagram. Por lo tanto, se recurre a una metodología basada en el análisis de las imágenes buscando parámetros que nos permitan clasificarlas en base a un patrón de repetición en la imagen.

Se analizaron un total de 300 publicaciones de 20 veinte perfiles con contenido abierto y presentes en la red social en español con fecha límite 1 de diciembre de 2023.

La investigación se enfoca en explorar y describir una problemática nueva y poco estudiada en Instagram. Dado que hay poca información disponible sobre este tema, se busca establecer un punto de partida para investigaciones futuras, analizando las tendencias actuales y buscando comprender mejor este fenómeno emergente en la plataforma. Para ello, el proceso se ha dividido en dos niveles.

El primero de ellos, atiende a aquellos retratos que han sido generados por personas que destacan en redes sociales y que son conocidas como *influencers*, ya que su capacidad de influencia queda reflejada en la cultura de la imagen propia de la sociedad de consumo asumiendo, además, la representación de ideales de belleza concretos, por lo que se convierten en modelos a seguir.

Para seleccionar los perfiles a analizar, se ha recurrido al estudio publicado por la Fundación Marqués de Oliva en colaboración de Merca2 (2023) *Los 500 españoles más influyentes*, en concreto la categoría *Los 50 influencers más influyentes en España en 2023* y, de esta manera, obtener el perfil de las 10 usuarias con más seguidores en dicha red social.

TABLA 1.

Influencer	Seguidores
Georgina Rodríguez	53.000.000
Ester Expósito	26.000.000
Sara Carbonero	3.500.000
Aida Domenech	3.400.000
María Pombo	3.100.000
Alexandra Pereira	2.300.000
Laura Escanes	1.900.000
Anabel Pantoja	1.800.000
Jessica Goicoechea	1.800.000
Gala González	1.700.000

Fuente: elaboración propia

Mientras que el segundo perfil, queda interpretado por aquellos retratos generados por los seguidores de los anteriores, copiando las poses, gestualidades y expresiones, así como fondos y tratamientos en base a esa referencia con tal de parecerse y obtener reconocimiento en imagen.

A partir de aquí, se procede a visionar los feeds de Instagram de cada usuaria con especial atención a las publicaciones relacionadas con el retrato y cuya pose corporal y gestualidad es fruto de la preparación y de ese ensayo error propio del acto fotográfico. El total de la muestra equivale a un total de cien fotografías, diez de cada *influencers*, cuyas publicaciones se han realizado durante el mismo periodo de tiempo. Todo ello con la premisa de que la evaluación de este conjunto de imágenes valide la hipótesis del presente trabajo al considerar que, estas poses corporales interpretadas por estas figuras sociales son motor de influencia para el resto de los retratos realizados por el resto de usuarios.

Por lo tanto, el conjunto de imágenes queda ceñido al género del retrato fotográfico interpretado por mujeres y se diversifica entre el autorretrato y el retrato en sí y se emplea una metodología cualitativa que analiza el contenido de las publicaciones a partir de una tabla estructurada en 4 bloques, como se explica a continuación, para de esta manera obtener conclusiones sobre qué entendemos por retrato de éxito.

BLOQUE 1. CUERPOS IDEALES:

El primer apartado de análisis se centra en la apariencia del cuerpo de manera general, prestando atención a las figuras delgadas, musculosas o con proporciones específicas las cuales suelen ser promovidas como el ideal de belleza, lo que puede llevar a la idealización de ciertos tipos de cuerpos. La apariencia física, la idea de juventud con relación a la edad de las *influencers,* la presencia de maquillaje en la imagen, al igual que si cumple con una delgadez socialmente aceptada y dentro de unos estándares de belleza propios del siglo XXI. Además, se analizan aspectos como la posición de la mano en el pelo, el cruce de piernas o la mirada hacia abajo entre otras consideraciones.

También se repara a la sexualización que se da en el retrato a través de indicativos como pueden ser la boca entreabierta, el ocultamiento del

rostro o el retrato en ropa interior, y de este modo, validar si la pose corporal en el retrato publicado refleja un deseo sexual y sensual por parte de la usuaria.

BLOQUE 2. ROSTROS PERFECTOS.

El segundo bloque, presta relación a los filtros de belleza y la edición de fotos ya que es una práctica extendida en Instagram. La suavización de la piel, la alteración de la forma facial o la modificación de características como los ojos, la nariz o los labios, pueden establecer estándares poco realistas de belleza facial.

BLOQUE 3. ESTILO DE VIDA

En tercer lugar, la representación de vidas perfectas y glamurosas puede crear estereotipos en torno a cómo debería ser el estilo de vida ideal. Esto incluye viajes lujosos, ropa de marca, apariencias siempre impecables y momentos constantemente felices. Presentando una relación entre publicidad y marcas donde la imagen a presentar es determinante.

BLOQUE 4. CULTURA DEL FITNESS Y SALUD:

Se promueve la imagen de cuerpos atléticos y saludables, lo cual puede ser positivo, pero también puede llevar a la exageración o la presión por tener un cuerpo fitness y seguir dietas extremas.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos demuestran que el retrato fotográfico llevado a cabo en Instagram responde a tendencias estéticas del momento las cuales generan a su vez, estereotipos de belleza que son replicados por gran parte de sus usuarias con la finalidad de aprobación y pertenencia a un grupo y que dicha atención que se da a la apariencia en el retrato fotográfico queda relacionada en este estudio con cierto deseo de éxito, de triunfo y de reconocimiento personal.

En relación con la apariencia, todos los perfiles estudiados aparecen con el rostro maquillado y con una delgadez socialmente aceptada.

Y en apreciaciones con la sexualización en el retrato, de las 15 imágenes por *influencer*, 7 de ellas presenta al menos una imagen en la que utiliza una pose con la espalda arqueada y mirada provocativa, mientras que un 40% posa con la boca entreabierta y un 30% publica una fotografía en bikini y solo un 20% presta atención al escote. Además, el 90% de ellas, recurre en algunos de los casos a ocultar parte del rostro en el retrato.

En cuanto a consideraciones relacionadas a la pose, sus protagonistas se presentan sentadas o apoyándose en una superficie, con tan solo un 20% que combina el cruce de piernas, frente a un 80% con las piernas separadas. Un elemento común también es con el 60% la mano en el bolsillo.

Observamos que el uso del primer plano y el rostro de perfil es recurrente con un 70% mientras que un 40% se muestra de espaldas a cámara, y que se combina con la decisión de no mirar a cámara en un 60% de los casos y con una pose preparada previamente que se aleja de la espontaneidad fotográfica, comprobándolo con un 60% en imágenes donde interpretan que están caminando. Además, un 90% de las imágenes utiliza planos frontales y picados.

En cuanto al gesto y expresividad, destaca la seriedad y la ligera sonrisa que huye de la risa, interpretando entonces una gestualidad comedida la cual queda respaldada por ese 10% sacando la lengua y un 20% de guiño de ojo.

De las cuentas consultadas, ninguna de ellas presenta en su feed una paleta cromática establecida y el uso de la fotografía en blanco y negro queda registrada a *post* publicitarios y retratos emotivos en compañía de un familiar. Llama la atención, como todas ellas utilizan el *post* múltiple en lugar del individual como estrategia para una mayor visualización e interacción por parte de otros usuarios. De igual modo, la presencia de lugares exóticos o en el extranjero es notable. Esto, junto con la presencia de publicidad en el retrato fotográfico de los perfiles estudiados, donde en el 100% aparecen marcas en un plano secundario del retrato, pero que a su vez, nos deja leer entre líneas, cierta posición social y cierta idea de vida de lujo. Aspecto que queda evidenciado con

un 80% de los casos al presentar fotografías de cuerpo entero cuyo cometido es la presentación del *outfit* llevado.

Por lo tanto, los resultados obtenidos demuestran que, el retrato fotográfico llevado a cabo en Instagram, responde a tendencias estéticas del momento las cuales generan a su vez, estereotipos de belleza que son replicados por gran parte de sus usuarios con la finalidad de aprobación y pertenencia a un grupo y que dicha atención que se da a la apariencia en el retrato fotográfico, queda relacionada en este estudio con cierto deseo de éxito, de triunfo y de reconocimiento personal.

6. CONCLUSIONES

Concluimos con la idea de que las *influencers* han tenido un fuerte impacto al promover y perpetuar el ideal de belleza en plataformas en línea, moldeando así la percepción y autoimagen en nuestra sociedad actual.

Todo esto se debe a que el auge de las redes sociales y la presentación personal a través de la fotografía se ha democratizado enormemente y se ha vuelto accesible para cualquier persona. Esta accesibilidad ha llevado a una mayor diversidad de voces y perspectivas en la representación visual.

Por lo tanto, el análisis del cuerpo femenino en Instagram revela cómo el retrato fotográfico se ha convertido en una herramienta para construir identidades, donde usuarias catalogadas como *influencers* transmiten ideales de belleza a través de posturas y gestos controlados, siendo adoptada por otras usuarias y seguidoras.

Esta práctica ha normalizado ciertos estándares de retrato aptos para Instagram en términos de estilo, composición y escenario. La búsqueda de perfección y validación a través de *likes* puede llevar a una falta de autenticidad y uniformidad en la presentación y pose corporal. Del mismo modo que, el surgimiento de la democratización en la fotografía en redes sociales ha provocado una diversidad de voces y perspectivas en la representación visual.

En definitiva, este análisis permite comprender cómo Instagram y otras plataformas representan la evolución en la representación del cuerpo

femenino. Una investigación que destaca, cómo las redes sociales, en este caso Instagram, moldean e influyen, a raíz de las tendencias sociales y tecnológicas, la presentación y representación del ciudadano ante los demás.

Por todo ello, la evolución de la pose corporal en la fotografía sigue siendo un fenómeno en constante cambio, influenciado por la moda, la cultura popular y las tecnologías emergentes. Instagram ha creado un escenario de acción para que los usuarios se conecten, compartan y se presenten a través de la imagen, lo que ha generado estándares y estilos de representación. De igual modo, nos permite comprobar que el ciudadano se adapta a las modas y tendencias del retrato popular moldeando su apariencia con las herramientas y medios disponibles del momento, y donde vemos que hay una necesidad de estar a la moda.

En resumen, este trabajo arroja luz sobre la evolución del retrato fotográfico en entornos digitales, influenciado por tendencias sociales y tecnológicas. Destaca la formación de nuevos estándares de belleza y estilos de representación, influenciando la autorrepresentación y la presentación en sociedad. Así, Instagram se ha convertido en un escenario destacado para la autorrepresentación y la conexión social a través de la imagen.

8. REFERENCIAS

Azkarate Gambra, U. y Marcellán Baraze, I. (2021). *Aprendiendo a mirar-nos. Deconstruir el canon hegemónico de los selfies de Instagram a través de la educación artística.* [Sesión de conferencia]. V Congreso de Educación para la Transformación Social: educar en la incertidumbre liberadora. (pp. 31-37) Vitoria, España. https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/es/publications/549

Berger, J. (2014). *Modos de ver*. Gustavo Gili.

Chaves, B. (2021). *El papel de los influencers en la creación y reproducción del estereotipo de belleza femenina en Instagram.* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Salamanca. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8286755

Eco, U. (2004). *Historia de la belleza*. Debolsillo.

Gómez Nieto, B. (2018). El influencer: herramienta clave en el contexto digital de la publicidad engañosa. methaodos. *Revista De Ciencias Sociales, 6*(1). https://doi.org/10.17502/m.rcs.v6i1.212

Gubern, R. (2001). Del rostro al retrato. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura, 27*, 37-42. https://ddd.uab.cat/record/836

Merca2 (2023). *Los 50 influencers más influyentes en España en 2023*. https://los500.merca2.es/project/los-50-influencers-mas-influyentes-en-espana-2/

Triquell, A. (2016). Fijar cada reflejo: imagen fotográfica, retratos y experiencia subjetiva. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, 11*(1),1-21. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297046046009

Turkle, S. (1997). *La vida en la pantalla: la construcción de la identidad en la era de Internet.* Paidós.

Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales.* Siglo XXI Editores. http://catedradatos.com.ar/media/La-cultura-de-la-conectividad_-Jose-Van-Dijck.pdf

VV.AA. (2004). *El retrato*. Galaxia Gutenberg.

EL TALLER DEL ARTISTA. INTERFERENCIAS ENTRE EL ESPACIO DE CREACIÓN Y LA OBRA

YOLANDA RÍOS COELLO
Universidad Internacional de la Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Los lugares donde los artistas crean, bien sean estos un taller, una gran nave industrial o una habitación en el propio domicilio, así como las condiciones donde realizan su trabajo, se interrelacionan con su obra. Estos espacios pueden configurarse como un lugar íntimo o privado donde crear o, por el contrario, como en el caso del artista americano Andy Warhol, un espacio relacional y prácticamente público.

Los talleres de artista varían en función de las necesidades, cometidos y la subjetividad del propio creador, "la adaptabilidad interna del taller se vuelve intrínseca a él" (Lorenzo Pérez, 2015, p. 17). En los casos de estudio que hemos recogido se evidencia cómo la obra y vida de los creadores se relacionan entre sí, interfiriendo entre ambas. Estos lugares son como autorretratos de los creadores, son habitáculos esenciales en la vida de los artistas, donde pasan gran parte de su tiempo.

Para realizar esta investigación diferenciamos tres tipos de talleres de artista que hemos clasificado en: el taller como refugio, un espacio aislado para la creación; el taller-casa, sin distinción entre un sitio y otro; y el taller como espacio industrial. En este estudio se realiza un acercamiento al contexto, al entorno y a las obras de los artistas. Tomamos como ejemplo a pintores y escultores que han desarrollado su obra principalmente en el siglo XX, Constantin Brancusi, Frida Kahlo, Henri Matisse, Francis Bacon, Louise Bourgeois, Andy Warhol y Jeff Koons.

2. OBJETIVOS

El objetivo fundamental de esta investigación es analizar cómo los talleres de artista se relacionan con los creadores y con su obra, atendiendo a las interrelaciones que se generan entre ellos. Además de distinguir tres tipos de talleres: el taller como refugio, el taller-casa, y el taller como espacio industrial. Para ello se realiza un estudio de los talleres de artista, las trayectorias artísticas de los creadores y su interrelación con el lugar de creación de la obra.

3. METODOLOGÍA

En relación a la metodología, en este trabajo se realiza una investigación cualitativa a través de la revisión de estudios, libros, artículos y otras fuentes con la finalidad de establecer las relaciones entre los talleres de artista y su obra. Se analizan diversos talleres de artista teniendo en cuenta las producciones artísticas de cada autor. Se parte de una clasificación que atiende al uso, función y subjetividad de los talleres de artista: el taller como refugio, el taller-casa y el taller industrial. Tomamos como casos de estudio a pintores y escultores que han desarrollado su obra principalmente en el siglo XX, Constantin Brancusi, Frida Kahlo, Henri Matisse, Francis Bacon, Louise Bourgeois, Andy Warhol y Jeff Koons.

4. EL TALLER COMO REFUGIO (ESPACIO AISLADO PARA LA CREACIÓN)

En este primer apartado, el taller como refugio, este espacio de creación es un lugar solitario, recogido, donde el artista desarrolla su labor en soledad. Son habitáculos que cumplen la función de separar y acotar un sitio íntimo y privado, alejado de lo que sería una casa habitual, con la finalidad de ser un lugar de trabajo aislado.

Para Constantin Brancusi su taller era un aspecto esencial que se relacionaba completamente con su obra. El artista nació en Rumanía, pero pasó la mayor parte de su vida en París. En esta ciudad ocupó varios talleres en la calle Impasse Ronsin, en el barrio de Montparnasse, hasta

finalmente ocupar varios estudios contiguos en esa misma calle (Shanes, 1989). En este último estudio, que podemos considerar como expandido por la unión de varios habitáculos adyacentes, permaneció unos cuarenta años alejado y ajeno a la vida urbana. En este lugar era donde encontraba la tranquilidad necesaria para la creación artística, es decir su *atelier* era un refugio, y al mismo tiempo, podríamos decir su gran obra. En su estudio confluían sus ideas sobre el arte, la escultura y el medio ambiente. Brancusi se dio cuenta de que las diferentes obras que creaba se interferían mutuamente, por lo cual, prestó suma atención a las proporciones y volúmenes de sus obras que iban modificando el espacio circundante.

"L´artista si occupò quotidianamente dell´azione dei volumi, dello spazio, dell´interazione positivo-negativo su vasta scala che si produceva nell´ambiente inmediatamente circostante[1]" (Hulten, 1986, p. 17). Guardaba una obra de cada época, y todas juntas se disponían y ordenaban entablando una relación armónica. El nexo espacial entre el *atelier* y las obras era tan importante que cuando vendía una pieza la reemplazaba por otra de yeso o bronce, de esta manera el vínculo entre las esculturas y el lugar de trabajo no se rompía.

Finalmente, tras su muerte, su estudio fue reconstruido por el arquitecto Renzo Piano. El escultor legó su obra al estado francés con la condición de que se reconstruyese su estudio tal y como lo había dejado. Así que, unos treinta años después de su fallecimiento, se inauguró cerca de la plaza del Centro Pompidou de París el *Atelier Brancusi*. Las piezas en su interior están situadas de la misma manera que en su último taller, dando lugar a una "obra de arte total" que muestra la esencia de su taller, de las obras, de la relación de las obras entre ellas y su lugar de creación.

4. EL TALLER-CASA

En este apartado analizamos ejemplos de talleres de artista donde la vivienda habitual pasa a ser un estudio de trabajo. El estudio ya no solo

[1] El artista lidiaba diariamente con la acción de los volúmenes, del espacio, de la interacción positiva-negativa a gran escala que se producía en el entorno inmediato. (Traducción propia).

cumple la función de lugar aislado para trabajar, sino que cualquier lugar del hogar puede cumplir la función de taller. La primera creadora analizada que se establece en lo que hemos denominado como taller-casa es Frida Kahlo. La relación de la artista mexicana con su estudio fue la relación de una persona enferma que tenía que estar recluida en su casa durante largos períodos de tiempo. Padeció poliomielitis cuando era niña y un grave accidente de autobús con dieciocho años le dejó numerosas secuelas, debido a las cuales tuvo que estar durante mucho tiempo postrada en cama y pasar por muchas operaciones. Comenzó a pintar recuperándose de ese accidente automovilístico centrándose en ella misma, su cuerpo y su rostro, surgiendo así sus primeros autorretratos casi siempre basados en hechos trágicos y dolorosos (Martín Lozano, 2000, p. 191).

Su habitación estaba abarrotada de todos los objetos que pudiese necesitar, pinceles, lápices, su diario personal, etc. La cama tenía un espejo en el baldaquín lo que le permitía poder mirar su rostro que pintaba innumerables veces, su madre le había mandado hacer un artilugio ingenioso que le posibilitaba pintar recostada. La cabecera estaba llena de fotografías de sus familiares y amigos, además por la habitación se situaban diversos objetos prehispánicos y mariposas disecadas.

A lo largo de su vida Frida almacenó infinidad de objetos de arte popular, muebles y enseres tradicionales mexicanos. En las paredes colgaban cuadros de artistas que admiraba y algunos suyos. También había muchos elementos de color en las paredes, cortinas, muebles o flores frescas que recogía de su jardín. En su casa vivía con su marido, Diego Rivera, personas de servicio, familiares que la visitaban a menudo y también compartía el hogar con algunos animales como monos, un águila, un loro y diversos perros (Barbezat, 2017). En la casa se realizaban labores domésticas junto con la producción artística, incluso los objetos, animales y plantas que estaban en la casa forman parte de sus pinturas. Así que, su vínculo con su casa lo era todo: su taller, el lugar de encuentro con amigos, el lugar del dolor, la vida familiar… La Casa Azul en Coyoacán (casa en la que nació y murió) constituía su universo íntimo, y más aún su propia cama donde pasaba largas temporadas.

“Frida hizo de la Casa Azul su santuario y transformó su hogar natal en una obra de arte” (Barbezat, 2017, p.139).

Henri Matisse al igual que Frida Kahlo también tuvo que pintar desde la cama, ya que al final de su vida su salud no le permitía estar de pie. Durante los últimos quince años de su vida su existencia estuvo marcada por constantes problemas de salud, sin embargo, continuó su carrera artística incorporando una nueva técnica, pintaba papeles con gouache que dejaba secar y que posteriormente les daba la forma deseada con la tijera y los pegaba sobre un soporte (Matisse, 1994). Dibujaba y recortaba infinidad de siluetas que su asistente recogía y colocaba en las paredes de la habitación siguiendo sus instrucciones. También creó un artilugio que le permitía dibujar acostado, para ello colocaba un carboncillo en el extremo de un palo largo de bambú. De esta forma el espacio privado de su casa se convertía en taller, generando obras que se interrelacionaban con el lugar y con las limitaciones físicas de su creador.

En los diversos estudios que ocupó el pintor Francis Bacon había una gran cantidad de cosas en desorden, diversos objetos, ropa, periódicos, libros, pinceles, y montones de fotografías dobladas y manchadas de pintura. Este caos generaba un ambiente introductorio para la creación y el trabajo que le proporcionaba accidentes y azares. Vivió los últimos treinta años de su vida en una antigua caballeriza en Londres en el número 7 de Reece Mews, cerca del Victoria and Albert Museum, el Natural History Museum y el Royal College of Art (Gale y Stephens, 2009), en un modesto espacio de tres habitáculos, dos habitaciones y una cocina por lo que podía pasar de un lugar a otro de forma fácil y rápida para poder trabajar en cualquier momento. Era un lugar que no fue concebido inicialmente como taller de artista ni como casa (Gómez Mora, 2022), sino que dichas funciones se fueron desarrollando en un antiguo pajar y vivienda de cochero situados encima de una caballeriza. Su concepto de estudio era una vorágine de objetos diversos acumulados que generaban un laboratorio de imágenes, detonadores de fenómenos inesperados. Según Maubert (2012), el lugar de la vida cotidiana y el taller se dividían en: “dormitorio-rincón del despacho, cocina-aseo y, por supuesto, el taller…” (pp. 12-13).

> El artista vivía y trabajaba en un espacio tan crudo e improvisado como las telas sobre las que soportaba sus pinturas. Tan crudo como la carne en estas y como las pinturas mismas, pero también tan azaroso y caótico como el descubrimiento, por accidente, de trabajar por el reverso de la tela, que se dio por falta de lienzos en blanco para pintar, según le gustaba contar al mismo Bacon. (Gómez Mora, p. 250, 2022)

La influencia del taller-casa en la obra de Bacon era evidente, el lugar con múltiples objetos, desorden, suciedad o caos era el espacio introductorio y posibilitador de la obra, el habitáculo era un reflejo de la obra. Tal y como apunta el artista (Bacon, 2023):

> I feel at home here in this chaos because chaos suggests images to me. And in any case I just love living in chaos. If I did have to leave and I went to a new room, in a week's time the thing would be in chaos. I do like thing to be clean, I don't want the plates and things to be filthy dirty, but I like a chaotic atmosphere[2].

Sin embargo, otros autores como Gale y Stephens (2009) afirman que, los espacios donde ha trabajado Bacon han generado una cierta mística, precisamente por el hecho de que en el caos y desorden reinante de su taller el artista parecía encontrar la inspiración que le ayudaban a gestar y desarrollar la obra.

Tras la muerte del pintor su estudio se reconstruyó pieza a pieza en Dublín, en Dublin City Gallery, The Hugh Lane. Se recuperaron más de siete mil objetos del estudio original que se transfirieron a la réplica a modo de proyecto arqueológico (Bacon, 2020).

Los diferentes lugares de trabajo han influido poderosamente en la obra de Louise Bourgeois. "To Louise Bourgeois the studio is definitely *home*[3]" (Gardner, p. 10, 1994). La artista nació en Francia, pero pasó la mayor parte de su vida en Nueva York. Las casas en las que habitó influyeron en su trabajo artístico, en las primeras viviendas no disponía de un espacio propio para trabajar, por lo tanto, podía trabajar en cualquier estancia realizando dibujo y pintura. Más tarde se desplazan a una

[2] Me siento como en casa aquí en este caos, porque el caos me sugiere imágenes. Y en cualquier caso amo vivir en el caos. Si tuviese que marcharme e irme a un nuevo estudio, en una semana sería, probablemente un caos. Me gusta que las cosas estén limpias, no quiero los platos y las cosas muy sucias, pero me gusta una atmósfera caótica. (Traducción propia).

[3] Para Louise Bourgeois el estudio es definitivamente su hogar. (Traducción propia).

vivienda mayor con más espacio y comienza a realizar obras más grandes, el sótano y el tejado le servían de taller. Otra mudanza a otra vivienda en el barrio de Chelsea también le proporciona un lugar concreto como taller, otro sótano. También tiene un gran estudio de dos pisos en Brooklyn, donde puede realizar esculturas de grandes dimensiones. Tras la muerte de su marido y la emancipación de sus hijos comienza a ocupar todo el hogar como espacio de trabajo (Bourgeois, 2023).

Bourgeois empleó elementos que entendemos como domésticos, el tejido, la ropa, la miga de pan, es decir, cualquier material que estuviese a su alcance, así como las referencias constantes a sus recuerdos de la infancia, a la memoria familiar, a sus propias experiencias vitales y a la psicología que entrañan las relaciones personales.

> As the architect of her own imaginary world, Bourgeois was able to represent her emotions and memories in terms relevant to her experiences. Throughout her career Bourgeois has been drawn to imagery of the body and the home to express themes of life, death, sex, isolation an alienation, and care and tenderness[4] (Kotik, Sultan y Leigh, 1994, p. 19).

Su familia tenía un taller de restauración de tapices y la autora consideraba la acción de reparar textiles como una labor análoga al tejer de las arañas, y esta visión se convertirá en uno de sus temas recurrentes (Herkenhoff, 2003). Tanto su biografía como su método de trabajo es una confrontación constante con sus experiencias de la infancia. El empleo de habitáculos, nidos o maternidades asoma constantemente, la idea de la casa como madre que reconforta y protege.

6. EL TALLER INDUSTRIAL

El taller de Andy Warhol era uno de los más singulares, era el lugar de encuentro de la escena *underground* neoyorquina, en ella se sucedían las fiestas y la producción artística al mismo tiempo. En 1963 aproximadamente se abrió el taller denominado *Silver Factory* porque estaba

[4] Como arquitecta de su propio mundo imaginario, Bourgeois pudo representar sus sensaciones y recuerdos en términos relevantes a sus experiencias. A lo largo de su carrera, Bourgeois se ha sentido atraída por las imágenes del cuerpo y el hogar para expresar temas de vida, muerte, sexo, asilamiento y alienación, y cuidado y ternura. (Traducción propia)

totalmente recubierto de papel de aluminio y de pintura metalizada, además, como su propio nombre indica, era un establecimiento dedicado a la fabricación de objetos. Se podría decir que no era el típico taller de artista, su nombre era el idóneo para un estudio donde se hacían piezas artísticas en serie basadas en la cultura de masas. Warhol entendía el arte como un procedimiento industrial donde las obras debían crearse de la misma forma que se fabrican otros elementos industriales.

> "Las imágenes no encarnan a seres ni objetos, ni representan acontecimientos concretos, quedan reducidas a signos y, como tales, todas ellas son reflejo de la sociedad de consumo, estereotipos icónicos que pueblan el entorno visual del hombre moderno" (Martínez Muñoz, 2000, p.26).

Fundamentalmente, lo que diferenciaba a *The Factory* de los demás talleres era el hecho de que en él no se daba la intimidad característica de los otros espacios de creación de la mayoría de los artistas, sino que era un lugar abierto a todo tipo de personas, músicos, drogadictos, *drag-queens*… que le ayudaban a realizar sus obras, además, también se hacían conciertos, exposiciones, *performances*, vídeos, etc. Aunque, según Laing (2017), hay que tener en cuenta, que esta falta de intimidad no dejaba de ser un hecho que escondía cierta soledad y reclusión entre la multitud, no obstante, estaba siempre rodeado de personas. "Hay en su obra una elocuencia asombrosa sobre el asilamiento y los problemas para relacionarse, cuestiones con las que tuvo que pelear toda la vida" (Laing, 2017, p.11). No le gustaba el contacto físico así que ese acompañamiento constante creaba una barrera entre él y el mundo.

La atmósfera de libertad que se vivía en los años sesenta y setenta eran aprovechadas y generadas al mismo tiempo en su taller, este lugar era considerado una obra artística en sí misma. En el año 1968 cambiaron la ubicación de la *Factory* para otro edificio, al nuevo estudio lo llamaban oficina, ya que sus ayudantes realizaban un trabajo de organización propio de una oficina, mantenían cierto orden y ya no improvisaban tanto. En el año 1974 se volvió a trasladar la *Factory* a otro domicilio y "finalmente, en el año 1984 se abrió el Warhol Studio, muy cerca del Empire State Building" (Cirlot, 2001, p. 51) y finalmente cuando Warhol fallece en 1987 se clausura.

Jeff Koons empezó a trabajar en su estudio de manera similar a como lo hacía Warhol, es decir, la idea de taller de creación se pierde en detrimento de un espacio útil y no personal. Koons idea la obra, pero no se involucra directamente en la producción, por lo cual es imprescindible el trabajo de sus ayudantes para que las realicen de manera técnica bajo su supervisión. También utiliza la tecnología más avanzada e incluso encarga sistemas muy complejos y sofisticados que ni siguiera la industria más vanguardista utiliza. En 1987 cuando realizaba la escultura Kiepenkerl comenzó a utilizar artesanos tradicionales debido a su compleja fabricación. Su proceso de creación es muy laborioso, requiere de mucha tecnología y de muchos profesionales (ingenieros, investigadores, arquitectos, gestores, etc.) para dar como resultado un objeto ausente de subjetividad matérica. Generalmente utiliza objetos cotidianos como aspiradoras, cafeteras, radiadores o cualquier otro objeto o motivo perteneciente a la cultura de masas. Ha personalizado el material, los procesos y la maquinaria, para obtener un producto inédito.

> El trabajo de Koons obliga a la confrontación entre la nueva personalización digital y el acto de fabricar una copia idéntica propio de la era industrial. Las esculturas del artista están poseídas por el *readymade* y, sin embargo, son proyección de la fabricación bajo demanda (Kuo, 2015, p. 264).

En su estudio de Chelsea en Nueva York se puede ver cómo sus ayudantes, personas especializadas en realizar trabajos artísticos, desarrollan por secciones el tipo de proceso necesario previamente establecido para desarrollar las obras. “El producto sale perfectamente realizado en series limitadas para los diferentes mercados mundiales que prestigiarán sus valores y lo proyectarán de acuerdo con el «merchandising» que se habrá estudiado y diseñado convenientemente” (Badosa Conill, 2010, p. 55).

El artista no ha cesado en su búsqueda incansable por aunar artesanos, ingenieros, fabricantes, etc., para la realización de piezas cada vez más ambiciosas.

7. CONCLUSIONES

Los talleres de artista son habitáculos que se relacionan no sólo con los creadores, sino con la propia obra. Estos lugares pueden ser un lugar aislado y alejado de miradas, donde concentrarse en la producción artística o ser un lugar abierto a diferentes personas que se implican en la creación de obras. Las piezas creadas ocupan un lugar esencial dentro de ese habitáculo, como en el caso de Brancusi. En otros casos, puede ser una habitación en la vivienda familiar o incluso el taller puede ocupar todo el espacio del hogar, dando cuenta de la personalidad, de la situación personal y circunstancias vitales de cada uno de los creadores, así como el uso del propio espacio y la praxis se evidencia en sus obras, como en el caso de Louise Bourgeois o Francis Bacon. O como hemos visto en el último apartado, el taller es un lugar industrial donde el trabajo puede ser realizado por ayudantes y no por el propio artista, tal es el caso de Koons o de Warhol, además este lugar de procedimientos mecánicos e industriales se evidencian en la obra. En definitiva, los talleres de artista son espacios singulares y subjetivos que atienden a necesidades y funciones según sea entendido como: el taller como refugio, el taller-casa, y el taller como espacio industrial, generando un vínculo entre el creador, la obra y el taller.

8. REFERENCIAS

Bacon, F. (2020). *Francis Bacon and The Hugh Lane Gallery*. https://www.francis-bacon.com/news/francis-bacon-and-hugh-lane-gallery

Bacon, F. (2023, 28 de noviembre). Francis Bacon. https://www.francis-bacon.com/

Badosa Conill, L. (2010). La industria como factor de sostenibilidad en el Arte Contemporáneo. *Fabrikart*. Núm. 9, pp. 48-69. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Barbezat, S. (2017). *Frida Kahlo en su casa*. Quarto Publishing Group.

Bourgeois, L. (2023) *Louise Bourgeois´s The Easton Foundation.* http://www.theeastonfoundation.org/

Cirlot, L. (2001) *Andy Warhol*. Nerea.

Gale, M. y Stephens, C. (Eds.) (2009). *Francis Bacon*. Museo Nacional del Prado.

Gardner, P. (1994). *Louise Bourgeois*. Universe Publishing.

Gómez Mora, A. F. (2022). Imágenes del lugar creativo: El taller de Francis Bacon. *Escena Revista de las Artes*, Vol. 82, Núm. 1, pp. 246-259. ISSN 2215-4906.

Herkenhoff, P. (Curadoría) (2003). *Louise Bourgeois: "Infancia". Gráfica reciente.* TEOR/éTica.

Hulten, P. (1986). Brancusi e l`idea di scultura. En *Bransusi*. Arnoldo Mondadori Editore.

Hulten, P., Dumitresco, N., Istrati, A. (1986). *Bransusi*. Arnoldo Mondadori Editore.

Kotik, C., Sultan T., y Leigh C. (1994). *Louise Bourgeois. The Locus of Memory. Works 1982-1993*. The Brooklyn Museum.

Kuo, M. (2015). Único en su género. En Jeff KOONS y Scott ROTHKOPF (com.), *Jeff Koons: retrospectiva* (Exposición celebrada en Museo Guggenheim Bilbao, 9 de junio - 27 de septiembre de 2015). Fundación Museo Guggenheim Bilbao.

Laing, O. (2017). *La ciudad solitaria: aventuras en el arte de estar solo*. Capitán Swing.

Lorenzo Pérez, N. (2015). *Lugares donde el creador crea. Desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad*. Tesis doctoral. Universidad de Vigo.

Martín Lozano, L. (coord.) (2000). *Frida Kahlo.* Grupo Financiero Bital.

Martínez Muñoz, A. (2000) *De Andy Warhol a Cindy Shermann*. Servicio de Publicaciones Universidad Politécnica de Valencia.

Matisse, H. (1994). *Henry Matisse*. Polígrafa.

Maubert, F. (2012). *El olor a sangre humana no se me quita de los ojos. Conversaciones con Francis Bacon*. Editorial El acantilado.

Sahnes, J. (1989). *Brancusi*. Abbeville Press.

LA REALIDAD PRESTADA. UNA PRÁCTICA FOTORREALISTA, ENTRE LA REALIDAD FOTOGRÁFICA Y LA PRESENCIA PICTÓRICA

Salvador Conesa Tejada
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

La exploración de nuevos enfoques de aprendizaje sobre los procedimientos y técnicas de representación visual, sobre todo en su vertiente más mimética, derivan en propuestas cognitivas contemporáneas que divergen del modelo académico clásico. Este estudio plantea, mediante una práctica colectiva, generar alternativas de expresión pictórica que se asemejen a los sistemas automatizados de producción presentados por la corriente pictórica fotorrealista, incidiendo en la relación que este movimiento tuvo con el referente fotográfico. Para lograr esto, se analiza en detalle este movimiento artístico, a la vez que se esboza el origen de la relación entre pintura y fotografía, anterior a la invención fotográfica. Tras la revisión exhaustiva del marco teórico, abordaremos el desarrollo del ejercicio mediante una práctica pictórica colectiva basada en la implementación de los procedimientos mecánicos asociados al fotorrealismo. El propósito principal es la experimentación y el conocimiento más profundo de la mecánica del proceso, con el fin de perfeccionar la técnica de los participantes. Asimismo, una vez finalizada la práctica pictórica colectiva, se busca fomentar la reflexión acerca de la distinción entre el referente fotográfico y la obra pictórica.

1.1. Los inicios del fotorrealismo

El fotorrealismo es un movimiento artístico que surgió en Europa y Estados Unidos a finales de los años 60, caracterizado por su minucioso

detalle y precisión (Tate, 2023). El grupo de artistas que lo inició se caracteriza por el uso de la fotografía como referente, con un alto grado de similitud, y una ejecución mecánica[5].

A pesar de que su origen fue anterior y sucedió de manera espontánea, Ivan C. Karp (1926-2012) y Louis K. Meisel (n. 1942) fueron dos de los mayores precursores del movimiento fotorrealista en Nueva York. La galería Meisel Gallery abrió en 1968 en Madison Avenue y más tarde, en 1973, lo hizo como Louis K. Meisel Gallery en Prince Street y West Broadway. Antes de la apertura de la Galería de Meisel en el SoHo, en 1969, Ivan C. Karp, decisivo en la comercialización de artistas pop emergentes como Andy Warhol en la Galería Leo Castelli, inauguró su galería O.K. Harris.

En 1969 un crítico preguntó al galerista Meisel, antes de hacer una reseña, si tenía algún término que englobara el estilo de las obras de la muestra, de Charlie Bell, Ron Kleemann o Tom Blackwell. Inicialmente, Meisel, las catalogó como exponentes del "gran nuevo realismo". Pero, seguidamente, al comprender su conexión con la fotografía y reconocer su enfoque realista fotográfico, decidió denominarlos fotorrealistas (*Oral History Interview With Louis K. Meisel, 2009 Apr. 28-May 6 | Archives of American Art, Smithsonian Institution*, s.f.). Meisel acuñó este término con el objetivo de "identificar a los pintores que incorporaban la cámara fotográfica en su proceso creativo" (Riaño, 2014). El galerista amplió esta definición al describirlos como "artistas que no dudan en integrar la cámara fotográfica en la creación de sus pinturas. Aunque consideran la cámara como un instrumento legítimo, emplean colores y pinceles para construir composiciones que generan ilusiones fotográficas" (Riaño, 2014). Una vez que el término se extendió, dio origen al movimiento que posteriormente también se conoció como hiperrealismo, especialmente en Europa.

A pesar de lo popular del término, existían artistas reticentes a que se les consideran dentro de este movimiento. Algunos como Charles Bells (1935-1995) o Ralph Goings (1928-2016) sí se alinearon conforme al

[5] Se utiliza la quinta acepción de la Real Academia de la Lengua; dicho de un oficio o de una obra: Que exige más habilidad manual que intelectual.

término fotorrealista, pero Chuck Close (1940-2021), por ejemplo, siempre se consideró solo un artista individual, Richard Estes (n. 1932) no se pronunció al respecto y Malcolm Morley (1931-2018) acuñó su propio término, el superrealismo. A pesar de ello, lo realmente destacable para Louis K. Meisel, en unas afirmaciones recogidas en la publicación Hiperrealismo: 1967-2012, fue que este la legitimidad que este movimiento otorgó a un enorme grupo de artistas posteriores:

> En los últimos cincuenta años, más de cuarenta pintores han creado obras con suficientes puntos comunes como para agruparlos como fotorrealistas en libros y exposiciones. Este grupo no solo representa un estilo muy particular de la pintura de finales del siglo XX, sino que –en mi opinión- ha ejercido también una gran influencia en la evolución posterior, al proporcionar a los artistas de las generaciones siguientes los instrumentos necesarios – o el derecho a utilizarlos para servirse de la tecnología de su tiempo. Hoy en día, esos instrumentos incluyen también el ordenador y la cámara digital. (2013)

Este movimiento no tuvo inicialmente una gran acogida. La crítica del momento, de un modo similar a lo sucedido al inicio de las vanguardias, fue muy negativa en las primeras exposiciones. Karp describía que el movimiento, formado por un grupo de provenientes de todo el país y que compartían una misma filosofía, era infravalorado por aquellos que despreciaban ese tipo de trabajo, alegando que, "bueno, si a los campesinos les gusta el realismo, entonces el realismo tiene que ser malo" (*Oral History Interview with Ivan C. Karp, 1986 April 17-1988 October 18 | Archives of American Art, Smithsonian Institution*, 2023).

A pesar de las críticas negativas, pronto ocupó un espacio relevante entre los movimientos incipientes. Sucedió durante la quinta edición de la feria internacional documenta, celebrada en Kasel, Alemania, en octubre de 1972. El único director creativo de esta edición, Harald Szeemann, tituló esa edición como Cuestionando la realidad – Mundos pictóricos hoy en día. Allí se dieron a conocer internacionalmente las obras de Robert Bechtle (1932-2020), Chuck Close, Richard Estes o Franz Gertsch (1930-2022). Además de otras esculturas hiperrealistas de John De Anrea (n. 1941) o Duane Hanson (1925-1996).

1.2. Pintura realista y fotografía

En una entrevista realizada por Jonas Storsve en 1991, Gerhard Richter (n. 1932) compartió sus reflexiones acerca de la conexión entre la fotografía y la pintura:

> La fotografía casi no tiene realidad; Es casi una imagen al cien por cien. Y la pintura siempre tiene realidad: puedes tocar la pintura; tiene presencia; pero siempre produce una imagen, no importa si es buena o mala. Eso es todo teoría. No es bueno. Una vez tomé fotografías pequeñas y luego las unté con pintura. Eso resolvió en parte el problema y es realmente bueno, mejor que cualquier cosa que pueda decir sobre el tema. (Bunyan, 2023)

Las palabras de Richter revelan que las conexiones entre la pintura y la fotografía persisten en la actualidad. Es importante recordar que, incluso antes del surgimiento de la fotografía, la cultura occidental ya albergaba una visión fotográfica gracias a la invención de la cámara oscura y la perspectiva lineal. Aunque no se contaba con una traducción química que produjera imágenes fotográficas, tanto la cámara oscura como la perspectiva tenían la capacidad de traducir bidimensionalmente una escena tridimensional y de representarla de acuerdo con las mismas leyes ópticas que la hacían perceptible.

La invención de la perspectiva, atribuida al arquitecto y escultor Filippo Brunelleschi (1377-1446), así como al también arquitecto Leon Battista Alberti (1404-1472), durante los años 1425 y 1437, ejerció una influencia significativa en la formación artística. Estos nuevos artistas, instruidos en este conocimiento geométrico, se formaron en las Academias, que se extendieron a partir de 1563, siguiendo el modelo de la recién creada *Academia del disegno* de Florencia. De esta manera, aunque la fotografía no hubiera sido inventada en el Renacimiento italiano, ya existía una perspectiva fotográfica de la realidad en esa época, gracias al entendimiento de la perspectiva lineal y la cámara oscura.

Por otro lado, la aplicación fotográfica de la cámara oscura en el proceso pictórico queda demostrada en varios estudios. En ellos se constata que la evolución en el conocimiento de la cámara oscura, ya conocida por Aristóteles (384-322 a.C.), no hizo otra cosa que materializar el deseo de congelar la realidad visible; la imagen que ofrecía la proyección

invertida en la cámara oscura. En tal sentido, Ramírez conecta los tres inventos: cámara oscura, perspectiva lineal y fotografía:

> Como puede adivinarse, ese “ojo único" de Brunelleschi, el agujero de la cámara oscura y el objetivo de la máquina fotográfica son prácticamente la misma cosa. La perspectiva ideal coincide sustancialmente con la reducción fotográfica: ambos son sistemas proyectivos basados en la intersección plana de la pirámide de rayos visual-luminosos; el espacio cúbico ideal de los hombres del cuatrocento... corresponde al cubo real de la cámara oscura. (1983)

En la obra de Hans Holbein (1497-1543), encontramos las primeras evidencias del uso de la cámara oscura. Al analizar su obra Retrato de la familia de Tomás Moro, de 1527, González García sugiere que "el trazado a plumilla, lineal, de contornos y casi sin correcciones, nos hace pensar en la posibilidad de 'un calco' directo sobre el cristal opalino de una cámara óptica; si no del natural" (1986).

Encontramos más ejemplos en el manierismo, donde el uso de instrumentos ópticos, según apunta Stelzer (1981), logró "expresamente unas visiones desacostumbradas, unas distorsiones grotescas" que fueron aceptadas con interés por estos pintores.

Más tarde, una vez perfeccionada la cámara oscura con la incorporación de lentes más sofisticadas en Europa, su uso se extendió entre los pintores holandeses, a pesar de que no existan pruebas incuestionables de ello. Entre las obras creadas en aquella época hay que destacar la obra de Carel Fabritius (1622-1654), de 1650, Vista de Delft. Al analizarla, Lawrence Wright (1985) resalta su encuadre de cámara panorámica e incurvada perspectiva, probablemente derivados de su experimentación óptica.

Contemporáneo a Fabritius, Johannes Vermeer (1632-1675) también ha sido objeto de estudio sobre el uso de la cámara oscura en su obra. En un análisis sobre la nitidez de las pinturas de Vermeer, Ludwing Goldscheider (1967) señala que el artista fue capaz de captar el desenfoque provocado por la óptica utilizada al proyectar las imágenes, visible en algunas de sus obras al distinguir la diferencia de foco entre el plano más cercano, el medio y posterior.

Años después, tras la aparición de los daguerrotipos a principios del siglo XIX, la fotografía comenzó a ser rápidamente adoptada por los artistas. La cámara oscura ya no era la portadora de la imagen, ya que, al fijarse químicamente, la presencia física de la fotografía era similar a la de una obra pictórica.

Al comienzo, cuando comenzó a extenderse la fotografía en el campo artístico, fueron muchos los detractores de este nuevo medio. Charles Baudelaire (1821-1867), en sus escritos sobre arte entre 1845 y 1859, argumentaba que la fotografía o su empleo como referencia no constituían arte. Para el crítico, la descripción exacta de los detalles naturales capturada por la fotografía no emanaba del cerebro del artista y, por ende, carecía de la capacidad de conmover al espectador de la misma manera que podía hacerlo una obra creada desde la memoria. También pintores como William Turner (1775-1851) o Jean-Auguste-Dominique Ingres (1780-1867) se expresaron en contra del avance de la fotografía en el ámbito artístico.

No obstante, otros artistas optaron por utilizar la fotografía con fines artísticos, evitando, por ejemplo, las poses prolongadas del modelo en la formación de artistas académicos "realistas" del siglo XIX. Esto era evidente en talleres como los de Jean-León Gérôme y Léon Bonnat, donde el uso de imágenes fotográficas era común tanto en la creación de obras como parte integral de la formación de artistas. En estos talleres, además de observar al modelo directamente, uno de los requisitos consistía en captar el mismo "realismo" que las fotografías de la misma escena, siguiendo siempre metodologías clásicas de representación (Ashwell, 2010).

1.3. El referente fotográfico en el fotorrealismo

Los inicios del fotorrealismo norteamericano se encuentran en algunas obras de la década de 1930, durante el periodo de entreguerras. Uno de los pioneros fue Charles Sheeler (1883-1965), destacándose especialmente en la clara conexión entre la pintura y la fotografía. Sheeler, fotógrafo, coincidió varios encargos fotográficos monumentales con pinturas de la misma temática. Las obras exhibían la monumentalidad de la maquinaria industrial y las gigantescas plantas de montaje

estadounidenses. Sus pinturas parecían reflejar la racionalidad y el orden moderno americano, alejando la presencia humana en sus representaciones. Para el artista, que presentaba fotografías y pinturas en un mismo lugar, ambas disciplinas compartían el mismo estatus. El uso de la técnica fotográfica en el proceso pictórico es evidente, como en su óleo Upper Deck, una obra cuyo dibujo es exacto a una fotografía realizada años antes.

La propuesta de Sheeler, como precursor del movimiento fotorrealista, se complementó con la crítica social a la realidad del momento propuesta por el pop art entre los años 50 y 60. Tras la Segunda Guerra Mundial, la fotografía adquirió un protagonismo creciente en la sociedad y en el mundo publicitario. El pop art trasladó un retrato de la sociedad de consumo mediante una estética y uso de la fotografía muy definidos, similares al lenguaje publicitario. En ese momento, a finales de los años 60, los fotorrealistas americanos plantearon un retrato de la sociedad del momento mediante un uso de la fotografía muy distinto.

En este sentido, Karp, al ser preguntado sobre la importancia de la cámara fotográfica para el fotorrealismo, argumentaba que "la cámara es solo una herramienta. La creación de una obra maestra es siempre inefable, una especie de milagro sin importar el proceso o el equipo" (Janson, s.f.). El director del Museo Thyssen, Guillermo Solana, añadía que la voluntad del pintor fotorrealista de llevar la experiencia visual al extremo es su impulso al realizar una fotografía. Además, señalaba: "En el fotorrealismo hay una complejidad sofisticada. Lo que vemos no está representado sino citado. Vemos una pintura de una fotografía" (2013).

Del mismo modo que críticos y galeristas, los artistas fotorrealistas defienden el uso de la fotografía como referente, igual que el natural académico puede defender la presencia física del modelo. Para Chuck Close, por ejemplo, el referente fotográfico ofrece las mismas prestaciones que la imagen del natural: "Cuando partes de una fotografía puedes hacer tantos cuadros distintos como cuando partes del natural" (Chase, 2013). En cuanto al uso de la cámara fotográfica, para muchos artistas, como Ralph Goings, el uso de la cámara fotográfica respondía a un intento de mirar de un modo diferente, distinto a como lo hacían artistas que no utilizaban la cámara. Según Goings, el uso de la cámara

proporcionaba otra visión alternativa a las propuestas más tradicionales, una menos anticuada, que le permitía "ver el mundo de manera diferente" (*Oral History Interview With Ralph Goings, 2009 Sept. 10-11 | Archives of American Art, Smithsonian Institution*, s.f.).

En definitiva, el uso de la cámara fotográfica en la mayoría de los artistas fotorrealistas se convertía en un vehículo para la obtención de la imagen. Debemos recordar que, en muchas ocasiones, la imagen utilizada ni siquiera era tomada por ellos mismos; lo significativo residía en la elección de la fotografía. Del mismo modo que un artista, al realizar un *ready-made*, otorga un valor artístico a un objeto fabricado de un modo mecánico, por la simple decisión y firma del artista, el artista fotorrealista elegía o realizaba una fotografía para pintarla de un modo mecánico.

1.3. La constancia y el trabajo mecánico

En abril de 2006, Chuck Close, al ser interrogado sobre si tenía algún lema que lo guiara como artista, respondió: "La inspiración es para aficionados. El resto de nosotros simplemente nos presentamos y nos ponemos a trabajar" (Fig, 2012). Para el pintor, la constancia y el trabajo diario eran más importantes que la búsqueda constante de ideas o conceptos originales. Naturalmente, la reflexión de Close nos recuerda a la frase atribuida a Picasso "que la inspiración te encuentre trabajando", que nos da a entender que es el trabajo el motor principal de un artista y contribuye a desvanecer los bloqueos artísticos. Para Close, este proceso es liberador, ya que las ideas surgían para él del propio proceso pictórico (Fig, 2012).

La filosofía de trabajo propuesta por Close era común entre los artistas fotorrealistas, ya que, según afirmaba Meisel, eran aburridos y vivían pegados a sus caballetes (*Oral History Interview With Louis K. Meisel, 2009 Apr. 28-May 6 | Archives of American Art, Smithsonian Institution*, s.f.). El motivo era el proceso mecánico utilizado por cada uno de sus integrantes, que, sumado a la precisión técnica aplicada a cada obra, elevaba considerablemente el tiempo de producción. Richard Estes, por ejemplo, aseguraba en una entrevista que dedicaba meses a confeccionar un cuadro de gran formato (García-Osuna, 2020). Audrey Flack (n.

1931), iba más allá, al afirmar que podía pasarse un año componiendo una de sus obras, para que cada objeto estuviera de una manera determinada y en su posición perfecta (Cremades, 2013).

Para un artista fotorrealista, con tiempos de producción tan elevados, los métodos utilizados al crear sus obras adquirían una gran importancia. Los sistemas empleados pasaban por el uso, en muchas ocasiones, de un proyector de diapositivas o de opacos, con el objetivo de ampliar la fotografía y poder ver a una escala mayor la información necesaria para comenzar a pintar. Robert Bechtle, Charles Bell, Ron Kleemann (n. 1937) o Richard McLean (n. 1934), entre otros, utilizaron este procedimiento. Otros modos de proceder, menos tecnológicos, pasaban por utilizar una cuadrícula, la misma en el lienzo y la fotografía, no solo para trasladar el dibujo, sino para pintar la obra cuadro a cuadro. Malcolm Morley, por ejemplo, cuenta que siempre empleó la cuadrícula en sus obras con el propósito de "evitar problemas de figura y fondo" y la ansiedad que puede generar el lienzo en blanco, concentrando la energía en pequeños fragmentos; así queda "todo queda molido" (Kertess, 2023).

En general, estos artistas plantean sistemas sencillos de producción mecánica para evitar errores de ejecución y conseguir una gran similitud con la imagen. De las obras se desprende otro factor común: la neutralidad del gesto, que anula casi por completo las huellas del pincel. Este hecho, sumado al uso de la fotografía como referente, debería ofrecer una homogeneidad en las obras fotorrealistas. Sin embargo, si comparamos y analizamos las obras detalladamente, encontramos diferencias notables de estilo más allá del motivo pintado. Es ahí donde la pintura encuentra su presencia y asume la realidad que deja la huella fotográfica.

2. OBJETIVOS

El propósito principal de este estudio es determinar la validez de la aplicación de técnicas mecánicas, inspiradas en propuestas de artistas fotorrealistas, en una práctica pictórica de artistas en proceso de formación. Para ello, se planteó un ejercicio práctico grupal que incluía pautas claras y automatismos compartidos. Este tipo de actividades están diseñadas para tratar de implicar y comprometer a artistas nóveles en el

ejercicio responsable de la práctica artística. Así, se requiere que estos artistas tengan la capacidad de identificar tanto problemas artísticos como socioculturales.

A través de la práctica artística y la aplicación de técnicas pictóricas avanzadas, se buscó que se iniciasen en metodologías propias de la investigación pictórica. Con este fin, aparte del propio aprendizaje técnico, el trabajo grupal plantea una serie de metas o resultados al finalizar el proyecto.

Inicialmente, fue importante la adquisición de una comprensión profunda del proceso creativo, que fue desde la concepción hasta la realización final de las obras pictóricas. En nuestro caso, la idea inicial, al tratarse de una fotografía común, no requirió de un desarrollo proyectual extenso. Sin embargo, se entiende que, en una fase inicial de formación artística, se debe adquirir la capacidad de justificar plenamente cada elección artística.

Además, es esencial cultivar y perfeccionar los conocimientos avanzados en técnicas de pintura y teoría del color. La maestría en estas disciplinas no solo potencia la destreza técnica, sino que también enriquece la capacidad de expresión artística. Por otro lado, la formación integral en artes visuales implica explorar diversas estrategias para la representación y presentación de la obra.

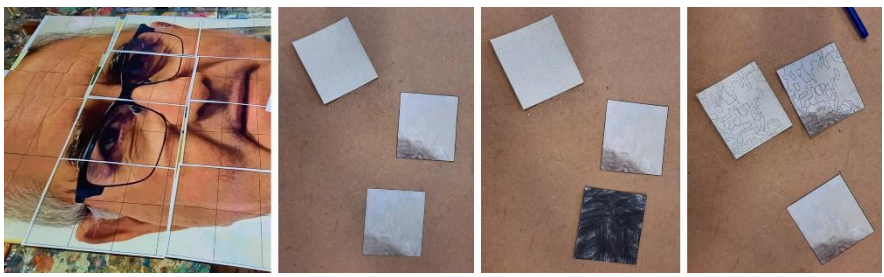
En este caso particular, el objetivo principal es la ejecución de la pieza grupal mediante estrategias mecánicas utilizadas por artistas fotorrealistas. Este enfoque no solo amplía la perspectiva del artista, sino que también le otorga las herramientas necesarias para abordar la diversidad de desafíos creativos en el contexto artístico contemporáneo.

3. METODOLOGÍA Y RESULTADOS

El desarrollo del proyecto grupal propuesto en este estudio se estructuró teniendo en cuenta aspectos como la colaboración y el compromiso entre participantes. La duración del proyecto se fijó en una única sesión de cuatro horas. El primer paso consistió en la realización y elección de la fotografía, clave para el desarrollo posterior, ya que sería utilizada

como referente pictórico. La fotografía seleccionada fue un primer plano de un retrato. Para su obtención, se realizaron varias fotografías con condiciones de luz determinadas, evitando claroscuros y zonas excesivamente iluminadas. De las cinco fotografías realizadas, todas digitales, se eligió una de ellas. La imagen se retocó levemente y se encuadró conforme a un formato de cien por ochenta y un centímetros

FIGURA 1. *Imágenes del proceso inicial hasta el dibujo del fragmento de tela.*



Fuente: El autor

A continuación, la imagen se imprimió por duplicado a tamaño natural y se dividió en ochenta partes iguales formando una retícula ortogonal, de manera que cada participante solo pintara un fragmento. Posteriormente, se dividió un lienzo de igual forma, de manera que cada participante contaba con un fragmento de tela y dos recortes de fotocopias de diez por nueve centímetros. Para completar este primer paso, se empleó una de las impresiones para calcar las zonas de color sobre la tela, paso importante para mantener la cohesión visual de la obra final (Figura 01).

FIGURA 2. *Imágenes del proceso, preparación de la paleta y aplicación de color*



Fuente: El autor

Seguidamente, en una segunda fase, se seleccionó la paleta de color y el medio pictórico. En esta ocasión, dado que se trataba de artistas en formación, se optó por la pintura al óleo para evitar variaciones de tono al secar. La paleta de color se conformó con blanco de titanio, negro marfil, magenta, azul ultramar y amarillo de cadmio medio. Al utilizar los participantes la misma paleta, se facilitó la cooperación entre ellos, ya que era frecuente que se prestaran ayuda para la obtención de ciertos matices. El último paso de esta fase consistió en pintar los fragmentos intentando lograr el mayor grado de similitud con la imagen de referencia; para ello, se sirvieron de unas tiras de comprobación (Figura 02).

FIGURA 3. *Imágenes que muestran la comparativa entre el fragmento pintado y la fotocopia de referencia*



Fuente: El autor

Los fragmentos, una vez finalizados, se compararon con las imágenes de referencia (Figura 03). Tal y como se puede apreciar, surgieron ligeras diferencias individuales entre la imagen y el fragmento pintado.

Una vez finalizada esta etapa, se comenzó a construir la obra en su conjunto, con independencia de las diferencias entre fragmentos. El objetivo no era lograr una integración perfecta, sino alcanzar una unidad a partir de la visión de cada participante (Figura 04). Finalmente, y una vez documentado todo el proceso mediante fotografías y vídeos, la imagen final, junto a los vídeos del proceso, se publicaron en redes sociales, despertando el interés de miles de usuarios de Instagram con más de ciento veinte mil reproducciones.

FIGURA 4. *Imágenes que muestran la evolución en la integración de los fragmentos hasta la obra final.*



Fuente: El autor

4. CONCLUSIONES

La conclusión en torno a la primera parte del estudio nos sugiere que, a pesar de la percepción inicial de homogeneidad en el fotorrealismo, se observó una diversidad de estilos y técnicas entre los artistas, agudizado por la variedad de procesos de materialización de la obra, desde el uso de proyectores hasta la aplicación de cuadrículas en el lienzo. Estos métodos, aunque mecánicos, permitieron a los artistas expresar su individualidad y abordar la realidad fotográfica de manera única. La experimentación con diversas herramientas mecánicas en el proyecto grupal reveló la riqueza de enfoques posibles, demostrando que la mecánica no limita la creatividad, sino que la potencia.

El desarrollo de la segunda parte práctica de esta investigación se centró en la exploración de enfoques de aprendizaje vinculados con los procedimientos y técnicas de representación visual, especialmente en las más miméticas, en busca de nuevas propuestas técnicas pictóricas. La práctica grupal planteada, basada en los sistemas mecánicos de producción fotorrealistas, consiguió desarrollar la técnica pictórica de los participantes, además de adquirir un profundo entendimiento de las metodologías de investigación pictórica, incorporándolas de manera coherente a su discurso artístico mediante la pintura, en especial, aquellas desarrolladas por artistas fotorrealistas. No obstante, se les instó a evaluar

críticamente diversas estrategias de representación y presentación en el desarrollo de su obra artística futura, promoviendo así una reflexión sobre su propio proceso creativo.

Bajo los objetivos propuestos, el grupo de artistas en formación no solo fue capaz de producir obras pictóricas que reflejaran su proceso creativo personal, sino que también fueron capaces de explicar y contextualizar adecuadamente cada fase de su trabajo. Además, el hecho de haber planteado la práctica grupal fomentó la capacidad de diseñar y planificar nuevos trabajos en equipo de manera colaborativa, interactuando efectivamente con individuos tanto del mismo ámbito profesional como de áreas diferentes, y evaluando de manera constructiva los resultados obtenidos.

Una vez finalizada la práctica, la principal conclusión cuando nos aproximamos a la obra finalizada, es que nos devuelve una imagen muy distinta a la fotografía. Las yuxtaposiciones pictóricas, a pesar de sus diferencias, encarnan la presencia pictórica de un modo completamente distinto al del referente fotográfico, despertando el interés entre los participantes.

En definitiva, con esta investigación no solo conseguimos cultivar la destreza técnica y creativa de estos artistas en formación, sino también nutrir su capacidad para abordar la práctica artística de manera integral y ética en un entorno colaborativo y reflexivo.

8. REFERENCIAS

Ashwell, A. (2010). El arte y la fotografía de Thomas Cowperthwaite Eakins. Elementos, 78, 3-13.

Baudelaire, C. (2018). Salones y otros escritos sobre arte. España: Antonio Machado Libros.

Bunyan, A. D. M. (2023, November 4). Gerhard Richter 14.7.15 (3) – Art and cultural memory archive. Art And Cultural Memory Archive. bit.ly/3RUiOkd

Chase, L., Letze, O. (2013). Hiperrealismo: 1967-2012. España: Fundación Colección Thyssen-Bornemisza.

Cremades, J. (2013, mayo 6). Audrey Flack: Más de lo que parece. Tendencias del Mercado del Arte. https://bit.ly/3He4kql

Fig, J. (2012). Inside the Painter's Studio. Princeton Architectural Press.

García-Osuna, R. (2020, January 4). Richard Estes: El pintor "Real." Tendencias Del Mercado Del Arte. https://bit.ly/48neKzY

Janson, J. (s.f.). Una entrevista con Ivan Karp. https://bit.ly/3H9OkWB

Kertess, K. (2023, September 26). Artforum. Artforum. https://bit.ly/48MDb9T

Oral history interview with Louis K. Meisel, 2009 Apr. 28-May 6 | Archives of American Art, Smithsonian Institution. (s.f.). Archives of American Art, Smithsonian Institution. https://s.si.edu/4aS6Y2U

Oral history interview with Ralph Goings, 2009 Sept. 10-11 | Archives of American Art, Smithsonian Institution. (s.f.). Archives of American Art, Smithsonian Institution. https://s.si.edu/3HbJW9x

Ramírez, J. A. (1983). Construcciones ilusorias: (arquitecturas descritas, arquitecturas pintadas). España: Alianza.

Redacción. (2013, 21 de marzo). La mágica confusión del hiperrealismo, en el Museo Thyssen-Bornemisza. La Vanguardia. https://bit.ly/41QGevi

Riaño, P. H. (2014, 20 noviembre). El creador del último pelotazo artístico. elconfidencial.com. https://bit.ly/3Hfbr24

Stelzer, O. (1981). Arte y fotografía: contactos, influencias y efectos. España: Gustavo Gili.

Tate. (2023). Photorealism | Tate. https://bit.ly/3RPKDdv

Goldscheider, L. (1967). Jan Vermeer. Johannes Vermeer: the Paintings. With Introduction, Catalogue, List of Attributions. By Ludwig Goldscheider. Complete 2nd Ed. Reino Unido: Phaidon Press.

Wright, L. (1985). Tratado de perspectiva. España: Stylos.

UNA EXPERIENCIA DE VIDEOARTE BASADA EN EL FENÓMENO DE LA CEGUERA PARA EL CAMBIO

ÓSCAR HERNÁNDEZ MUÑOZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Se entiende por percepción visual la forma en la que el cerebro interpreta los datos recibidos a través del sistema óptico. En este proceso, además de factores puramente fisiológicos, también influye el conocimiento acumulado, así como las experiencias pasadas o aspectos emocionales. En ocasiones, lo percibido no se corresponde con exactitud con lo que se observa físicamente, sino que es interpretado de forma diferente, fenómeno que puede ser provocado de forma intencionada mediante diferentes tácticas.

La utilización en la pintura o la escultura de estrategias que aprovechan diferentes fenómenos de nuestra percepción visual tuvo lugar desde sus orígenes, en el momento en que se empezó a trazar una línea de contorno para representar elementos volumétricos o se aprovechó un relieve de la roca para aumentar la sensación de profundidad. Con el devenir de los tiempos, multitud de culturas han contribuido de una manera u otra al desarrollo de este tipo de procedimientos para sugerir diferentes sensaciones mediante el uso de grafismos o técnicas escultóricas. Entre ellos, podríamos citar, por ejemplo, el descubrimiento y el empleo de los diferentes métodos de representación en perspectiva y el uso de trampantojos en pintura, o el relieve en el campo de la escultura. En tiempos más recientes, gracias al mayor conocimiento de los principios de la física y de los fenómenos relacionados con la visión, se han ido incorporando más formas de aprovechar determinadas características de nuestro sistema perceptivo para transmitir nuevas sensaciones. Tal ha sido el caso, entre otros, del puntillismo, el Op art o el arte cinético.

Uno de los fenómenos relacionados con la visión que más sorprende a las personas que lo experimentan es conocido como la ceguera para el cambio.

1.1. Concepto de ceguera para el cambio

La ceguera para el cambio es un fenómeno perceptivo según el cual los observadores son incapaces de detectar cambios significativos que se producen en una escena o una imagen. Este fenómeno tiene lugar cuando el cambio en el estímulo coincide con una breve interrupción visual, tal y como la que se produce por un movimiento ocular rápido (Grimes, 1996; McConkie y Currie, 1996) un parpadeo ocular (O'Regan et al., 2000), un corte de cámara en una secuencia de video (Levin y Simons, 1997) o un parpadeo de la luz, llamado *flicker* (Rensink, O'Regan, et al., 1997).

También se ha demostrado la existencia de la ceguera para el cambio en escenas reales (Levin y Simons, 1997; Simons, 2000; Simons y Levin, 1998). Por ejemplo, Simons y Levin llevaron a cabo un estudio de campo en el que un experimentador preguntaba una dirección a los peatones. Durante la conversación pasaban entre el peatón y el experimentador dos individuos llevando una puerta, lo que permitía a otro experimentador ocupar el lugar del primero y continuar la conversación. Según los resultados del estudio, la mitad de los peatones no detectaron que su interlocutor había cambiado.

Otro fenómeno relacionado es la "ceguera por falta de atención", que se produce cuando el sujeto no percibe algún objeto porque está realizando simultáneamente una tarea distractora que acapara su atención. Investigaciones realizadas en escenas dinámicas como la de *Gorilas entre nosotros* (Simons y Chabris, 1999) sugieren que sólo percibimos aquellos objetos y detalles a los que prestamos atención. En este impactante experimento, se pedía a los participantes que contabilizasen el número de pases de balón que se producían en un equipo de jugadores. La distracción que suponía esta tarea provocaba que los sujetos del estudio no se percataran del paso entre los jugadores de una persona disfrazada de gorila. Curiosamente, la detección no parece estar influida por el hecho de que el objeto desatendido esté muy próximo a la región donde

se está atendiendo, lo que sugiere que los observadores atienden a objetos y eventos, no a posiciones espaciales. Por el contrario, en la ceguera para el cambio no se pide al observador la realización de ninguna tarea distractora, sino que este está atendiendo a la imagen o escena tratando de detectar posibles modificaciones. Por ese motivo, cuando al final se le señalan los cambios que se han producido en la imagen, suele parecerle increíble no haberlos detectado.

Los primeros estudios en laboratorio de la ceguera al cambio tuvieron lugar en la década de 1970 en el contexto de la investigación de determinados movimientos oculares rápidos, conocidos como sacádicos (Bridgeman et al., 1975; McConkie y Rayner, 1976), los cuales permiten dirigir los ojos hacia zonas de interés situadas en el campo visual. McConkie cambió palabras en un texto mientras el observador realizaba un movimiento ocular sacádico y comprobó que en general los observadores no percibían estos cambios. La explicación fisiológica a este fenómeno está relacionada con la ausencia de percepción que se produce durante los movimientos oculares sacádicos.

Se ha comprobado experimentalmente que es posible simular la supresión perceptiva que se produce durante los movimientos sacádicos mediante la introducción de breves intervalos en blanco entre la presentación sucesiva de imágenes, lo que se conoce como "técnica de *flicker*". Se trata de uno de los métodos más eficaces para provocar y estudiar el fenómeno de la ceguera para el cambio ya que permite manipular fácilmente características concretas del elemento que cambia, tales como el tamaño, la localización, la prominencia o el momento de su aparición. Rensink utilizó en 1997 la técnica de *flicker* para estudiar la ceguera para el cambio (Rensink et al., 1997). Para ello, editó fotografías modificando un detalle y luego presentó las imágenes a los participantes, alternando rápidamente entre la versión original y la modificada. Los participantes detectaron rápidamente las diferencias. Sin embargo, cuando intercaló entre imágenes consecutivas un plano gris durante un breve intervalo de 80 ms o más, la detección de los cambios fue mucho más difícil y los participantes mostraron tiempos de respuesta mucho más elevados. La introducción de dichos intervalos grises da al video un aspecto parpadeante, motivo por el cual se conoce esta técnica como *flicker*.

También han sido comparados los niveles de ceguera al cambio en dos condiciones de visualización diferentes (en pantalla versus mundo real), no obteniéndose diferencias estadísticamente significativas entre ambas condiciones (Attwood et al., 2018). Además, se demostró que la ceguera para el cambio puede producirse dentro de un museo, utilizando piezas de sus colecciones como estímulos visuales.

Por otra parte, algunos estudios electrofisiológicos (Busch et al., 2010) sugieren que los cambios pueden detectarse incluso sin percepción del objeto cambiante. Es decir, parece que el acto de "percibir" (cuando los observadores simplemente detectaban la presencia de un cambio) y el de "ver" (cuando identificaban el objeto cambiante además de detectarlo) se basan en procesos neuronales diferentes y que ambos constituyen distintos tipos de percepción visual.

La ceguera para el cambio ha demostrado ser una herramienta muy útil para estudiar la percepción y la atención visual (Hermens y Zdravković, 2022; Rensink, 2001; Rensink et al., 1997) y pone de manifiesto que nuestro sistema de procesamiento visual es limitado y que únicamente procesamos una parte de la información total, concretamente aquella a la que dirigimos nuestra atención (Henderson, 1997). Además, nos muestra la capacidad real del sistema visual para representar y comparar escenas momento a momento, así como del importante papel de la memoria a corto plazo, ya que, para comparar dos imágenes, el cerebro debe almacenar al menos parte de una de ellas para cotejarla con la otra.

1.2. Factores que influyen en la ceguera para el cambio

Diversos estudios han mostrado la influencia que tiene sobre este fenómeno el hecho de que la atención visual del observador esté focalizada cerca del lugar de la imagen donde se produce el cambio (Rensink, 2002) y de que el observador realice una estrategia de búsqueda visual desplazando su foco de atención entre distintas zonas de la imagen en lugar de permanecer fija en un punto (Smith y Schenk, 2008). En ambos casos se reduce el tiempo que tardan los observadores en detectar los cambios.

Uno de los factores que se ha encontrado que puede influir en este fenómeno es la edad. Los sujetos mayores tardan más tiempo que los

jóvenes en detectar cambios en un estímulo visual. Se ha demostrado que esta diferencia fue mayor de lo que cabría esperar por la disminución en la velocidad de procesamiento debida a la edad y sugirió también la importancia de la reducción en el campo de visión útil que se produce en personas mayores, así como el mayor grado de cautela de estas (Veiel et al., 2006). Tampoco hay que olvidar los cambios en la atención y la memoria a lo largo del ciclo de vida. A medida que las personas envejecen, pueden experimentar una disminución en la flexibilidad de la atención, lo que significa que pueden ser menos propensas a notar cambios en su entorno, especialmente si están enfocadas en otra tarea o aspecto de la escena.

Diferentes investigaciones han mostrado que los cambios que se producen en el primer plano, así como en las regiones centrales se detectan más fácilmente que aquellos que tienen lugar en el fondo de una imagen o en zonas marginales (Mazza et al., 2005; Shore y Klein, 2000). Así, por ejemplo, los resultados indicaron que, a menos que la atención se desplazara voluntariamente hacia el fondo, pasaron desapercibidas grandes modificaciones en el color de sus elementos. En cambio, los observadores señalaron mucho antes los cambios menores producidos en los elementos del primer plano.

Por otra parte, si se aíslan los datos más llamativos del objeto respecto a tamaño, color excentricidad y luminancia, los cambios en una escena se perciben más fácilmente cuando esos afectan a objetos que son relevantes para entender el contexto de la escena (Kelley et al., 2003; Rensink et al., 1997; Shore y Klein, 2000). Estos resultados sugieren que la atención juega un papel importante a la hora de priorizar los elementos de una escena visual y en la determinación de lo que se representa y compara entre escenas. Confirman también los resultados de otros estudios previos que demuestran que nuestras expectativas y el conocimiento de una escena influyen en cómo percibimos los objetos asociados a esa escena.

También se ha comprobado que la ceguera para el cambio sigue produciéndose en el observador, aunque este haya tenido experiencia previa y conozca el fenómeno (Daniel T. Levin Nausheen Momen y Simons, 2000). No obstante, el conocimiento de este puede hacer que algunas personas sean más conscientes de la importancia de prestar atención a los detalles.

1.3. La ceguera para el cambio en el arte

El fenómeno de la ceguera para el cambio produce un efecto que resulta muy sorprendente para el observador y, pese a que ha sido estudiado experimentalmente en psicología, todavía no se ha realizado una aplicación práctica de los resultados de dichas investigaciones en el campo del arte.

No obstante, existen algunos artistas que han aprovechado ciertas características de nuestro sistema perceptivo de alguna manera relacionadas con la ceguera para el cambio. Uno de estos creadores es Bill Viola, que ha realizado filmaciones con cámaras de alta velocidad que luego ralentiza de forma drástica para su proyección (*slow motion* extremo), resultando difícil apreciar si se trata de una imagen dinámica o estática (Hanhardt, 2017). En este caso se trataría de un fenómeno diferente ya que los cambios que se producen entre imágenes sucesivas son prácticamente inexistentes y la ausencia de detección de estos se debe a la lentitud con que estos se producen. Sin embargo, en el proyecto aquí presentado los cambios entre una imagen y la siguiente son evidentes y se percibirían fácilmente de no ser por el mecanismo de supresión sacádica inducido artificialmente.

Para probar la eficacia de la técnica de *flicker* para la inducción de ceguera al cambio en obras de videoarte, se ha elaborado una serie de seis vídeos que han sido presentados a una muestra de sujetos con el fin de evaluar en qué medida eran capaces de detectar los cambios que tenían lugar en algunos de ellos. En concreto, cinco de los seis clips mostraban escenas que habían sido modificadas de forma progresiva a partir de una imagen original y en uno de ellos se había dejado inalterada la fotografía de partida con el fin de utilizarlo como prueba de control.

La temática abordada en las cinco obras que componen la serie *Latencias*, utilizada en este experimento, se refiere a diferentes transformaciones que nos afectan de forma insidiosa en nuestra vida cotidiana y pretenden ser una metáfora de cómo determinados cambios que se producen en nuestro entorno son generalmente ignorados hasta que son demasiado evidentes. Al mismo tiempo, con ellas se procura estimular en el espectador una mirada crítica hacia el mundo que nos rodea,

demostrándole que no siempre es fácil ser conscientes de los cambios que se producen a nuestro alrededor, incluso cuando se está previamente advertido sobre ellos.

Hasta donde alcanza nuestro conocimiento esta sería la primera vez que se utiliza la técnica de *flicker* para inducir ceguera para el cambio con una intención artística.

2. OBJETIVOS

Este estudio tuvo como finalidad principal el análisis de la posible utilidad que posee para la creación de obras de videoarte el fenómeno de la ceguera para el cambio inducido mediante la técnica de *flicker*. Con dicho propósito, se plantearon los siguientes objetivos:

- Elaborar una serie de vídeos de carácter artístico basados en el fenómeno de la ceguera para el cambio.
- Analizar la eficacia de la técnica de *flicker* (parpadeo de la luz) en obras de videoarte para inducir el fenómeno de ceguera para el cambio.
- Comprobar la utilidad de este método para producir un efecto sorpresa en los espectadores y provocar su reflexión acerca de determinados acontecimientos de su entorno cotidiano que suceden de forma casi inadvertida ante sus ojos.

3. METODOLOGÍA

3.1. Planificación y desarrollo de la prueba

Los individuos participantes en el estudio pertenecían a dos grupos de alumnos de 2º y 3º curso del Grado en Diseño de la Universidad Complutense de Madrid, que se prestaron de forma voluntaria.

Los vídeos fueron publicados en YouTube y mostrados uno tras otro en el aula de forma sucesiva en la pantalla de su ordenador. La tarea propuesta a los participantes consistió en detectar si se producía o no algún cambio en las imágenes, sin especificar en qué podían consistir estos.

Se les pidió que detuviesen la reproducción de cada vídeo pulsando la barra espaciadora en el momento en que estuvieran seguros de haber identificado una modificación en la imagen y se anotaron los segundos que habían transcurrido hasta ese momento en un formulario. Además, se les solicitó describir en pocas palabras la transformación observada. Durante la prueba se les pidió permanecer en silencio para evitar que compartieran información sobre lo que veían.

Al concluir la prueba se les mostraron los mismos vídeos sin el parpadeo creado para la inducción de la ceguera para el cambio, de manera que resulta muy evidente cada una de las modificaciones que aparecen, así como una comparación entre la imagen inicial y la final. Al acabar esta proyección se les pidió que indicaran en una escala del 1 al 5 el grado de sorpresa que les había producido la falta de detección de los cambios en los vídeos visualizados durante la prueba.

Posteriormente, se agruparon todos los datos en una tabla y se calculó el tiempo de detección media de los cambios para cada uno de los vídeos. Se descartaron aquellos formularios en los que se describía una transformación que no se correspondía con la representada en el vídeo.

3.1. Técnica empleada para la elaboración del vídeo

3.1.1. Materiales

Se seleccionaron 6 diferentes escenas en virtud de su temática y teniendo en cuenta su idoneidad para reproducir artificialmente el fenómeno de ceguera para el cambio. Para cada una de ellas se capturaron entre 10 y 20 fotografías con diferentes composiciones, eligiendo finalmente una para servir de punto de partida de cada presentación en pantalla.

Como dispositivo de captura se empleó una cámara digital compacta, modelo Olympus C5060WZ. El formato de archivo empleado para la captura fue TIF. El tamaño de captura de las imágenes fue de 2592 x 1944 píxeles para permitir una más fácil manipulación de estas antes de su reducción al tamaño definitivo para presentación en pantalla.

El programa informático de edición fotográfica que se empleó fue Adobe Photoshop. Gracias a este programa se editaron digitalmente las fotografías, insertando o eliminando diferentes elementos en ellas con el fin de construir una secuencia que reflejara dichas transformaciones.

Para el montaje de dicha secuencia de imágenes con los correspondientes intervalos entre ellas se crearon presentaciones en pantalla para cada vídeo mediante Microsoft Office PowerPoint, que posteriormente fueron exportadas en formato de vídeo.

3.1.1. Procedimiento

Todos los vídeos fueron creados a partir de fotografías tomadas en diferentes escenarios que retratan diferentes entornos rurales y urbanos de la Comunidad de Madrid. Todas ellas fueron tomadas en formato RAW y posteriormente reveladas en el programa Adobe Camera Raw.

Posteriormente, las imágenes utilizadas como punto de partida en cada vídeo se abrieron en Adobe Photoshop, donde se ubicaron en la capa de fondo. Por encima de estas, fueron creándose sucesivas capas en las que se fueron introduciendo cada uno de los cambios que progresivamente se iban a mostrar en las presentaciones. Para incorporar determinados elementos que no aparecían en la fotografía original se emplearon diferentes fragmentos de otras fotografías tomadas con dicho propósito o se clonaron otras zonas de la misma imagen original (Figura 1). En dos de los vídeos (*Carretera* y *Amanecer*), las modificaciones se introdujeron fundamentalmente en los primeros planos de la escena mientras que en otros dos (*Mirador* y *Glorieta*) se incluyeron en los planos más profundos y en un quinto vídeo se repartieron las transformaciones por toda ella (*Monte*). Finalmente, en uno de los clips de la película todas las imágenes que lo componían eran idénticas entre sí al no haber sido editadas en absoluto (*Casas*).

FIGURA 1. *Fotografías utilizadas como imagen inicial en los vídeos en los que se introdujeron modificaciones en cada fotograma: Mirador (arriba, a la izquierda), Glorieta (arriba, a la derecha), Carretera (arriba, a la izquierda), Monte (abajo, a la derecha)*



Fuente: elaboración propia

Cada una de las modificaciones incluidas en cada capa fueron diseñadas para producir cambios significativos, aunque difícilmente perceptibles al ser mostradas las imágenes en las condiciones adecuadas para desencadenar el fenómeno de ceguera para el cambio. Para ello, se probó su efecto en diferentes sujetos que ignoraban el cambio que se estaba produciendo. No obstante, dichos cambios se realizaron de forma progresiva con el fin de que el sujeto tendiera a descubrirlos hacia el final de la proyección, siendo los últimos más evidentes que los iniciales (Figura 2).

FIGURA 2. *Introducción de modificaciones en los sucesivos fotogramas (círculo verde) que aparecerán en el vídeo mediante un programa de edición de imágenes de tipo bitmap.*



Fuente: elaboración propia

Igualmente se diseñaron presentaciones de diferente dificultad en la detección de los cambios, con el fin de mantener el interés de los sujetos a través de las distintas series de imágenes. Al final de este proceso se obtuvo un archivo con tantas capas como fragmentos entre parpadeos iba a tener la presentación definitiva. Más tarde se guardaron por separado cada uno de estos pasos en formato JPG para obtener la serie de imágenes que iban a formar parte del vídeo final y se redujo su tamaño a 1024 x 768 píxeles.

Para cada serie de fotografías se creó una presentación en pantalla con Microsoft Office PowerPoint, en la que se importaron todas las fotografías que iban a formar parte del vídeo como diapositivas independientes. A continuación, se crearon nuevas diapositivas con fondo gris entre cada imagen y la siguiente para inducir artificialmente las condiciones adecuadas para la ceguera al cambio. Un paso esencial fue la configuración de los tiempos de transición entre diapositivas para que las modificaciones de una a otra imagen pasasen inadvertidas. El tiempo de exhibición de cada una de las sucesivas fotografías fue de 3 segundos, mientras que el empleado para los espacios en gris intercalados entre ellas fue de 0,14 segundos (Figura 3). Para la transición entre diapositivas se estableció el valor más bajo posible (0,01 segundos). Finalmente, una vez terminadas las presentaciones se exportaron a formato de vídeo MPEG-4.

FIGURA 3. *Esquema de montaje de fotogramas con espacio en gris entre cada par de imágenes para crear el efecto flicker*



Fuente: elaboración propia

Con el fin de recoger los datos de la prueba que se iba a realizar con sujetos, se elaboraron unos formularios en los que se recogió, para cada vídeo, el tiempo transcurrido hasta la detección de algún cambio. Además, se creó una encuesta para entregar a los participantes al final de la prueba, en la que se les pedía una valoración del 1 al 5 del grado de sorpresa que les había provocado comprobar que determinados cambios habían pasado desapercibidos.

4. RESULTADOS

Se crearon un total de cuatro vídeos de formato horizontal con modificaciones en las sucesivas imágenes que lo formaban (*Mirador*, *Glorieta*, *Carretera* y *Monte*) y uno en formato vertical, que finalmente no se utilizó en el estudio (Amanecer). Además, se creó otro vídeo formado por imágenes sin cambios (Casas). La duración de los videos estuvo comprendida entre los 44 y los 78 segundos.

La muestra de participantes en el estudio estuvo compuesta por 45 estudiantes de tercer y cuarto curso del Grado en Diseño de la Universidad Complutense de Madrid, de los cuales, 34 eran mujeres y 11 hombres. Las edades de los sujetos estaban comprendidas entre los 19 y los 38 años, con una media de 20,4 años.

El tiempo medio de detección de alteraciones en el conjunto de los vídeos fue de 28,6 segundos. El número medio de imágenes mostradas antes del descubrimiento de alguna diferencia entre ellas fue de 9 para toda la serie de clips de vídeo. En la tabla 1 se muestran los tiempos medios de detección de cambio para cada uno de los videos, así como

el porcentaje de sujetos que detectaron cambios en cada uno de ellos. En ella puede apreciarse que el tiempo de identificación de cambios en las imágenes en el vídeo denominado Mirador fue claramente superior a los observados en los otros vídeos.

Por otra parte, 14 personas fueron incapaces de ver dichas alteraciones antes de concluir la reproducción en al menos un vídeo. En total fueron 18 las ocasiones en las que algún sujeto no detectó los cambios al observar los vídeos.

Hubo tan solo un participante que creyó detectar cambios en el vídeo en el que estos no aparecían.

Finalmente, los participantes valoraron el grado de sorpresa al comprobar las transformaciones de las imágenes que les habían pasado desapercibidas con una media de 3,21 puntos en una escala de 1 al 5.

***TABLA 1**. Porcentajes de detección de los cambios introducidos en las imágenes de los vídeos y tiempos medios de detección de estos.*

Título del vídeo	Sujetos que detectan algún cambio (%)	Sujetos que no detectan ningún cambio (%)	Tiempo medio de detección (segundos)
Mirador	90,2	9,8	46,8
Glorieta	91,9	8,1	23,4
Carretera	87,8	12,2	24
Monte	83,8	16,2	20,0

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Los resultados hallados son consistentes con los reportados en otros estudios publicados, donde se había detectado la dificultad que encontraban los sujetos participantes para identificar cambios producidos en imágenes cuando se empleaba la técnica del parpadeo de luz con el fin de inducir en ellos la ceguera para el cambio (Hollingworth et al., 2001; Moss et al., 2011; Rensink, O'Regan, et al., 1997).

Los tiempos de detección de los cambios en cada uno de los videos dependen en gran medida del tamaño de los estímulos utilizados, de si

estos son centrales o periféricos y de la complejidad de la escena mostrada. El mayor tiempo de detección observado en el vídeo *Mirador*, puede ser debido a un efecto de aprendizaje, ya que este fue el primero que se mostró a los sujetos participantes. Además, la imagen posee una mayor complejidad en su disposición y los cambios en los fotogramas iniciales fueron introducidos en áreas periféricas de la imagen, por lo que estos factores podrían también haber contribuido a las diferencias apreciadas.

Por otra parte, los resultados de este estudio podrían estar condicionados por las características de la muestra elegida, ya que todos los participantes eran personas jóvenes que estudiaban un grado en diseño, por lo que podría suponerse que tendrían una mayor experiencia en el uso de materiales gráficos.

En relación con el vídeo utilizado como control, este fue marcado como "vídeo sin cambios" prácticamente en todos los casos y la mayoría de los alumnos describieron correctamente las modificaciones que se producían en las imágenes, lo que avala la correcta ejecución de la prueba.

Una diferencia en este trabajo con respecto a otros previos es que en este caso la serie mostrada a las personas participantes estaba compuesta por vídeos que tenían una intencionalidad artística y que poseían un significado inicialmente oculto, que debía ser descubierto durante la visualización, cuyo objetivo era promover la reflexión sobre un determinado problema social. En este caso, por tanto, la ceguera para el cambio ha sido utilizada como una herramienta para resaltar el mensaje y los sentimientos que se deseaban transmitir a los sujetos. Se trata, por tanto, de una aplicación concreta al arte de esta técnica estudiada en psicología, que prácticamente no ha sido aprovechada en el ámbito de la creación artística hasta el momento. Por consiguiente, sería deseable el desarrollo de investigaciones futuras en las que se analice la utilidad de estas tácticas en diferentes ámbitos del arte y del diseño.

Algunas de las áreas en las que su empleo podría tener interés son, además del videoarte, el diseño gráfico, el diseño de videojuegos o la publicidad, entre otros.

Al haberse realizado todas las modificaciones en las imágenes a través de edición digital, utilizando herramientas de clonación de píxeles, relleno según contexto o, incluso pintura digital, es posible que algunas de ellas sean percibidas más fácilmente al no tener un aspecto cien por cien natural. Lógicamente, hubiera sido deseable realizar las diferentes tomas modificando la escena real, pero eso habría introducido cambios entre unas imágenes y otras en relación con la iluminación natural a causa del cambio de ubicación del sol, las nubes, etc.

Respecto al grado de sorpresa reconocido por los participantes, este era un dato interesante desde el punto de vista artístico pues uno de los aspectos que aportan atractivo a una obra plástica es el componente de asombro asociado a su observación. El valor medio obtenido para este parámetro, que se corresponde en la escala a un grado de sorpresa de carácter moderado, confirma que los participantes se vieron sorprendidos por la dificultad encontrada para detectar los cambios. En este caso, el descubrimiento de la incapacidad para tener conciencia de lo que sucede ante nuestros ojos genera una sensación parecida a la que se produce ante un truco de prestidigitación. Por un lado, se genera un sentimiento de incredulidad y por otro una cierta falta de control ante un fenómeno que no somos capaces de comprender o evitar.

6. CONCLUSIONES

El presente estudio muestra que es posible aplicar al arte el conocimiento aportado por la psicología en torno a la ceguera para el cambio. En concreto, se ha comprobado cómo la utilización de la estrategia de *flicker* con el fin de inducir este fenómeno en piezas de videoarte puede contribuir a dotar de mayor atractivo para el observador debido a la capacidad de sorpresa que genera en él.

El empleo de este tipo de métodos en el ámbito artístico abre un nuevo campo de investigación, especialmente en la creación audiovisual, que contaría así con una nueva herramienta de trabajo. Esta herramienta podría ser de utilidad también en el campo del diseño y la publicidad, por lo que sería recomendable profundizar en el estudio de estos mecanismos de supresión de la identificación de cambios en imágenes aplicados al arte.

7. REFERENCIAS

Attwood, J. E., Kennard, C., Harris, J., Humphreys, G. y Antoniades, C. A. (2018). A comparison of change blindness in real-world and on-screen viewing of museum artefacts. *Frontiers in Psychology*, *9*(FEB), 1-13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00151

Bridgeman, B., Hendry, D. y Stark, L. (1975). Failure to detect displacement of the visual world during saccadic eye movements. *Vision Research*, *15*(6), 719–722. https://doi.org/10.1016/0042-6989(75)90290-4

Busch, N. A., Fründ, I. y Herrmann, C. S. (2010). Electrophysiological evidence for different types of change detection and change blindness. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *22*(8), 1852–1869. https://doi.org/10.1162/JOCN.2009.21294

Daniel T. Levin Nausheen Momen, S. B. D. y Simons, D. J. (2000). Change Blindness Blindness: The Metacognitive Error of Overestimating Change-detection Ability. *Visual Cognition*, *7*(1–3), 397–412. https://doi.org/10.1080/135062800394865

Grimes, J. (1996). On the failure to detect changes in scenes across sacades. En Akins K (Ed.), *Perception:Vancouver Studies in Cognitive Science* (pp. 89–110). Oxford University Press.

Hanhardt, J. G. (2017). *Bill Viola* (K. Perov, Ed.). La Fábrica.

Henderson, J. M. (1997). Transsaccadic memory and integration during real-world object perception. *Psychological Science*, *8*(1), 51–55.

Hermens, F. y Zdravković, S. (2022). Visual attention in change blindness for objects and shadows. *Perception*, *51*(9), 605–623. https://doi.org/10.1177/03010066221109936

Hollingworth, A., Schrock, G. y Henderson, J. M. (2001). Change detection in the flicker paradigm: The role of fixation position within the scene. *Memory & Cognition*, *29*(2), 296–304.

Kelley, T. A., Chun, M. M. y Chua, K. P. (2003). Effects of scene inversion on change detection of targets matched for visual salience. *Journal of Vision*, *3*(1), 1–5. https://doi.org/10.1167/3.1.1

Levin, D. T. y Simons, D. J. (1997). Failure to detect changes to attended objects in motion pictures. *Psychonomic Bulletin & Review*, *4*(4), 501–506. https://doi.org/10.3758/BF03214339

Mazza, V., Turatto, M. y Umiltà, C. (2005). Foreground-background segmentation and attention: a change blindness study. *Psychological Research*, *69*(3), 201–210. https://doi.org/10.1007/s00426-004-0174-9

McConkie, G. W. y Currie, C. B. (1996). Visual stability across saccades while viewing complex pictures. *Journal of Experimental Psychology. Human Perception and Performance*, *22*(3), 563–581. https://doi.org/10.1037//0096-1523.22.3.563

McConkie, G. W. y Rayner, K. (1976). Identifying the span of the effective stimulus in reading: Literature review and theories of reading. En H. Singer y R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical Land processes of reading* (2nd ed., pp. 137–162).

Moss, A. C., Albery, I. P. y Sharma, D. (2011). Development of a repeated measures affective change blindness task. *Behavior Research Methods*, *43*(3), 826–833. https://doi.org/10.3758/s13428-011-0072-1

O'Regan, J. K., Deubel, H., James J. Clark y Rensink, R. A. (2000). Looking, Picture Changes During Blinks: Looking Without Seeing and Seeing Without Looking. *Visual Cognition*, *7*(1-3) 191–211.

Rensink, R. A. (2001). Change Blindness: Implications for the Nature of Visual Attention. En Jenkin y M., Harris, L. (Eds) *Vision and Attention* (pp. 169–188). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-21591-4_9

Rensink, R. A. (2002). Change Detection. *Annual Review of Psychology*, *53*(1), 245–277. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135125

Rensink, R. A., O'Regan, J. K. y Clark, J. J. (1997). To see or not to see: The Need for Attention to Perceive Changes in Scenes. *Psychological Science*, *8*(5), 368–373. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00427.x

Shore, D. I. y Klein, R. M. (2000). The effects of scene inversion on change blindness. *The Journal of General Psychology*, *127*(1), 27–43. https://doi.org/10.1080/00221300009598569

Simons, D. J. (2000). Current Approaches to Change Blindness. *Visual Cognition*, *7*(1–3), 1–15. https://doi.org/10.1080/135062800394658

Simons, D. J. y Chabris, C. F. (1999). Gorillas in Our Midst: Sustained Inattentional Blindness for Dynamic Events. *Perception*, *28*(9), 1059–1074. https://doi.org/10.1068/p281059

Simons, D. J. y Levin, D. T. (1998). Failure to detect changes to people during a real-world interaction. *Psychonomic Bulletin & Review*, *5*(4), 644–649. https://doi.org/10.3758/bf03208840

Smith, D. T. y Schenk, T. (2008). Reflexive attention attenuates change blindness (but only briefly). *Perception & Psychophysics*, *70*(3), 489–495. https://doi.org/10.3758/pp.70.3.489

Veiel, L. L., Storandt, M. y Abrams, R. A. (2006). Visual search for change in older adults. *Psychology and Aging*, *21*(4), 754–762. https://doi.org/10.1037/0882-7974.21.4.754

ES INTERPELAR. UN MODELO DE OBSERVACIÓN BASADO EN LA PRAXIS DEL DIBUJO

IGNACIO TEJEDOR LÓPEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Entre dos[6] elementos siempre hay un espacio, por pequeño que sea; un espacio inherente al límite de los elementos partícipes y responsable de preservar la agencia de cada entidad puesta en relación. Podríamos decir que esa sustancia etérea que envuelve a los objetos correlativos porta el relato que entre ellos se establece.

A lo largo de la historia se han ido sucediendo narraciones con la intención de dar sentido a lo que acontece entre dos agentes (como mínimo) sobre los que se ha puesto el foco de atención; valdría decir que la biología, la física, la filosofía, la antropología y cualquier área integrada en categorías de origen aristotélico tiene por objeto la comprensión de las relaciones. De ser así, el dibujo en tanto que praxis se presenta como una herramienta epistemológica que analiza lazos vehiculares por donde se desplazan sentidos; un modo analítico de traducir fuerzas veladas inherentes a los objetos concomitantes.

En este artículo se pretende justificar como mediante el acto de la mirada atenta y reflexiva propia del dibujo[7] se pueden abrir un universo de sentido contingente y a su vez trascendente que alce la voz de las cosas. Proponemos al lector integrar en la observación empírica la inspiración a la vez que revelación de la propia conciencia, y por lo tanto

[6] Partimos de la premisa que para existir una relación deben coexistir al menos dos actantes.

[7] Este trabajo se sitúa en una comprensión del dibujo que trasciende los fines representacionales y, si bien pueden incluirse, interesa tomar la mirada como proceso cognitivo capaz de descubrir sistemas de connotación tanto perceptivos como conceptuales.

conocimiento revelado (Wagensberg, 2014, p.48); lanzamos una invitación a imaginarnos dentro del elipsoide[8] formado por dos agentes o focos que abren relaciones entre ellos como postula Mayorga en el estudio de la elipse en la producción de Benjamin:

> Al observar un objeto, la imaginación y la memoria de Benjamin –¿vale decir su imaginación anamnética?– tienden a citar otro objeto distante que, al asociarse con el primero, abrirá un espacio para la meditación. Lo decisivo es que ninguno de los objetos sea luego pensado sin atender al otro y que el vínculo entre ambos haga aparecer un lugar que ninguno de ellos crearía por sí solo. (Mayorga, 2012, p. 373)

A continuación, nos sumergiremos en la realidad de las cosas en-sí para compartir con ellas la potestad típicamente humana de otorgar sentidos, de constituir relatos. Para ello el lector tendrá que adoptar una postura de observador discreto y permutable para comportarse como el dibujante: ese individuo diestro en el ejercicio de la escucha a los objetos y con cierta tendencia a amarlos.

Más allá de la mirada a otra (persona, cosa, entidad, etc.), escuchar implica una voluntad de acercamiento, de comprensión. Dejarse permear por experiencias ajenas y apreciar en ellas el saber que portan. En este sentido, Veworte (2011) expone de modo preciso como el ser testigo determina la adquisición, involuntaria o deliberadamente, de una nueva información; supone conocer algo nuevo, se quiera o no. Cuando el testigo adopta dicho rol premeditadamente (en este caso el rol de dibujante que observa las interacciones de dos objetos) está dispuesto a custodiar una información sensual desencadenada por las cosas. Pero, ¿qué hacer con ellas? El artista que se acerca mediante el dibujo al mundo que se nos presenta, lejos de instituir teorías constituyentes o certezas hegemónicas con la información aprehendida, articula y ordena las mónadas

[8] A este espacio Juan Mayorga lo denomina Imagen dialéctica, a propósito de su reflexión sobre el proceso creativo/reflexivo de Walter Benjamin. “Ese espacio puede ser llamado imagen dialéctica, que no es el vínculo de dos objetos distantes, sino el lugar tenso y denso creado por un emparejamiento improbable.” (Mayorga, 2012). Desde la perspectiva planteada en este texto, la figura del elipsoide nos sirve para dar imagen a un espacio de intersubjetividad donde el sujeto humano es partícipe del juego relacional de actantes no humanos. Llegado a este punto, cabe tener en cuenta que el presente artículo está inscrito en la rama de Últimas tendencias y experimentación lo que le otorga un carácter especulativo con el fin de presentar la práctica artística propia del autor como método para pensar la realidad.

perceptivas para devolverlas al mundo en formas que re-presentan un modelo de experiencia posible: el suyo.

Cualquier artista, a diferencia de científicas o humanistas, transfieren sus resultados cuando en el proceso de investigación se han visto seducidos por los datos recogidos. No existe ninguna fundamentación más allá que la del gozo sentido en el estadio de intersubjetividad y su deseo por hacer al otro partícipe. Tomando la ontología de Graham Harman, The real is something that cannot be know, only loved (Harman, 2012, p. 12). Más allá de lo poético de su declaración, Harman nos ofrece una visión del conocimiento de un objeto como algo que siempre será oblicuo e indirecto, algo a lo que nuestros conocimientos previos de dicho objeto producirán interferencias que ocultan las relaciones profundas. Es nuestro <<conocimiento situado>> lo que vela la subjetividad de las cosas y que gracias a la dialéctica del dibujo aquí planteada, podemos desvelar. Como la vulnerabilidad entre dos personas que se aman, quedan al descubierto las interacciones tácitas que envuelven a todos los objetos en el ya mencionado elipsoide donde se juega la intersubjetividad entre humanos y no-humanos. Vewoert también encuentra similitud entre el amor y el acceso al conocimiento:

> El saber y el amor son relaciones en las que algo pasa de una persona a otra; se trata de algo que no es una cosa, porque sea lo que sea no puede existir fuera de la relación establecida en el momento en que se transmite de uno al otro. (Vewoert, 2011, p.13)

Teóricos del dibujo coinciden en que el dibujo no solo trasciende su cualidad técnica, sino que se mueve en un campo epistémico desde el cual la información que acontece tiene que ver con un modo propio de ver más allá de la superficialidad formal de los objetos. Así lo presenta Pallasmaa en su trabajo La mano que piensa: “El dibujo no es exclusivamente una cuestión de registrar la esencia visual de la escena; la percepción aparentemente visual comunica toda la esencia sensual de la cosa.” (Pallasmaa, 2021, p.113). Y algo parecido confirma Berger en su intento por justificar como el dibujar descubre relaciones ocultas: es el acto mismo de dibujar lo que fuerza al artista a mirar el objeto que tiene delante, a diseccionarlo y volverlo a unir en su imaginación. (Berger, 2011, p.3) Este volver a unir es lo propio del arte y solo es posible si

previamente nos hemos acercado al objeto mediante el dibujo. Este tipo de acercamiento a los objetos y sus relaciones supone un proceso de subjetivación, pues provee un modo en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo de manera autónoma en interdependencia con otros actores.

2. OBJETIVOS

Proponer un protocolo de dibujo aplicado a la reflexión del entorno y a la observación de sentidos ocultos por la apariencia de las cosas.

Idear un modelo que permita estudiar las relaciones que se abren entre objetos determinadas por sus cualidades veladas o reveladas.

Trasladar las corrientes vitalistas actuales y la ontología plana (*flat ontology*) del ámbito epistémico a la praxis del dibujo.

Establecer un procedimiento desde el cuál abordar la práctica artística y la producción de conocimiento.

Estudiar una metodología aplicable al campo de la docencia artística para la superación de bloqueos creativos.

3. METODOLOGÍA

En este trabajo se presenta la intuición *(*<<*lo revelado*>> en palabras de Jorge Wagensberg) como recurso metodológico para complementar la investigación empírica o hermenéutica, tomando como caso de estudio el proceso artístico del autor de este informe. Como podemos observar en el trabajo de Donna Haraway, Vincien Despret, Anna Tsing, Rossi Braidotti, Bruno Latour o Eduard Kohn, entre otras pensadoras feministas, la *ficción especulativa (sf)* cada vez ocupa más terreno en la literatura científica. Esto puede deberse a la necesidad de constituir nuevos imaginarios desde una imaginación radical que destierre al objeto (animado o inanimado) como ente inerte sin capacidad de actancia para habitar el mundo de manera más solidaria con el resto de cohabitantes.

El método que se está perfilando en este artículo responde a una concepción ontológica plana que reconoce la posibilidad de agencia a todas las entidades situadas en el universo: cuerpos celestes, transacciones

monetarias, criaturas, bacterias, microchips, cosmogonías, nutrias, hortalizas o humanos entre la gran multitud sin aquí nombrar. Desde esta posición, es requerimiento definir un procedimiento que haga factible preguntar a los objetos y saber escuchar lo que nos quieren decir, para lo cuál expondremos un proceso de experimentación basado en el arte y lo convertiremos en un modelo que pueda ser replicable en otros casos de estudio.

Se ha escogido el dibujo como "praxis" en tanto que supone un tipo de observación lúcida generadora de cuestiones y planteamientos *in situ* y ad hoc cuya aspiración no es la consolidación de un relato operativo/justificativo sino la transformación o re-creación de lo hasta entonces consentido. En otras palabras, quien dibuja identifica relaciones preestablecidas mientras se piensa como integrante en las relaciones descubiertas.

Los cuerpos (tangibles o intangibles) que entran en acción son portadores de una estructura que en algunos casos se nos presenta con una fisicidad y en otros con una efectividad, tal es el caso de la corriente alterna o las redes wifi. También se da el caso de cuerpos mixtos o vicarios; los primeros son físicos en ciertos momentos relacionales como el fuego, y los segundos no engañan en cuanto a su función (los *ready mades* en el mercado del arte sería un buen ejemplo).

Debido a la magnitud rizomática que adquiere este planteamiento considerando entidad a todo lo que es en el universo, nos ceñiremos a cuerpos inanimados y más específicamente diferenciando a objetos, materiales y cosas; siendo los primeros artefactos con usos convenidos, los segundos propiedades cualitativas capaces de producir efectos y las terceras constructos sujetos al cambio en el tiempo.

A continuación presentaremos un protocolo de actuación que sirva para interpelar a los objetos con el fin de extraer de ellos información contingente, acumulativa y generativa a través de una intuición depurada. Después se presentarán los parámetros de los diferentes tipos de cuerpos necesarios en el método propuesto.

3.1. Uso del dibujo para el conocimiento intuitivo

La obra de arte, como resultado de un proceso de investigación y formalización del conocimiento adquirido, se diferencia del método científico en la incorporación de la experiencia subjetiva. La perspectiva personal, humana, que impregna el trabajo artístico frente al científico dota de afecto a la transferencia del conocimiento. Si en ambos casos existe un protocolo de actuación que asegura la repetición del método en casos diversos, en la práctica del arte la intuición determinará que el receptor decodifique el mensaje desde la empatía sensitiva y no desde operaciones lógicas.

Sostener que el dibujo revela interacciones secretas entre actantes que no se aprecian a simple vista se inscribe dentro del pensamiento sistémico y asume el concepto de <<*pensamiento complejo*>> instaurado por Edgar Morin, pues como él mismo define en su trabajo *Introducción al pensamiento complejo*, *(...) "*la complejidad es efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico." (Morin, 2011, p.32).

Comprender la sombra arrojada de un objeto sobre otro en un bodegón, la pluralidad de escalas en un paisaje o la luz proyectada de un color sobre otro son aspectos comprensibles a simple vista y que han protagonizado los talleres de las Academias de Bellas Artes. Sin embargo, establecer una genealogía de los objetos que han llegado al bodegón, atender a los intereses urbanísticos que dibujan el paisaje o comprender el efecto que produce la presencia de un cuerpo junto a otro no resulta tan evidente. Son estos factores los que cautivan al artista cuando dibuja con su mirar o su pensar, cuando traza conexiones y forma metáforas cargadas de conocimiento insólito. Pero entraña un obstáculo: lo que la mirada del dibujo conlleva es la biografía del dibujante, las respuestas que obtendrá nunca escaparán de la experiencia o conocimiento que el observador reflexivo ha tenido con el objeto observado. Mi mente pregunta, mi experiencia con el objeto (imagina y) responde. Por eso es imprescindible en esta forma de dibujar derribar la jerarquía moderna de sujeto-objeto, ser generoso y reconocer en los objetos la facultad de fundar relatos que antecede a la lógica humana. Volviendo a Morin,

> "La dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado (el juego infinito de inter-retroaciones), la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción." (Ibid, p.33)

Al contrario de los descubrimientos constitutivos mediante los cuales los científicos reconstruyen el pasado o dan forma al entendimiento del mundo, este modelo pretende ser una aplicación de la deconstrucción desde el orden de lo sensual. Con este fin, ante una imagen/escena presentada, comenzaremos reconociendo en los actores de dicha escena una serie de cualidades a las que atenderemos para reducir el radio de efecto: forma, materia, color y posición.

Llevando a cabo el arduo ejercicio de olvidar lo que se conoce de la situación presentada, ¿qué formas componen la imagen? ¿Por qué destacan? ¿Comparten un patrón o se rebaten formalmente? ¿Alguna de esas formas anulan a otras? ¿Cuáles predominan? Reducir a formas puede ayudar a desvincular los objetos de su uso preestablecido y abrirles a la posibilidad de realizar acciones que no considerábamos previamente. En este primer estadio importan las fronteras de los agentes tomados en cuestión, ¿cómo sus límites se relacionan entre sí? ¿Qué condiciones han dado como resultado esa forma? ¿Algún perímetro modifica a otro? ¿Qué forma tiene el espacio que los separa?

A medida que nos vamos adentrando en las formas y alejándonos de la funcionalidad, o de nuestras ideas preestablecidas, es posible que comiencen a emerger conexiones antes encubiertas. Este es el momento de trasladarlas a algún soporte con el fin de registrar esos primeros hallazgos.

Cuando las formas se ven agotadas la materia (cualidades propias e intransferibles de una sustancia) comienza a adquirir protagonismo. ¿Qué nos dice esos objetos a través de su materia? Este es el ejercicio de escucha intuitiva que requiere este método de observación. De ser posible, podemos tocar el material con los dedos, de no ser así, los ojos se encargan de prolongar el tacto con la mirada. ¿Cómo es su textura? ¿Las texturas de los agentes guardan similitud o por el contrario se envidian por sus diferencias? ¿Cuál es la naturaleza de los materiales en juego? ¿Existe algún punto en común entre su genealogía y la forma que los limita? ¿Despierta el deseo de algún ser animado?

Pasamos al color despegándonos de su componente estético; observémoslo como entidad en sí misma que da voz. ¿Cómo viven los colores? ¿Se contagian? ¿Se impregnan el uno del otro? ¿Reflejan armonía? ¿Están integrados en la escena? ¿Tal vez se griten cromáticamente? ¿Alguno potencia la intensidad del otro? ¿Por qué? ¿Qué nos quieren decir? En el caso de existir múltiples gamas, ¿qué color medio resultaría de la fusión de sus partes? ¿De dónde viene el color predominante? ¿Tiene alguna connotación cultural? ¿Qué sensación despierta en el dibujante? ¿Por qué?

Una vez comprendida la forma en que se limita hacia el exterior la materia de los objetos y después de oír sus colores cohesionar toda la escena como una coreografía estática, es el momento álgido de las relaciones. ¿Qué posiciones descubrimos? ¿Forma un conjunto armado o encontramos tensiones y confrontaciones? ¿Encontramos alguna conexión morfológica? ¿Los espacios aluden a silencios o a fuerzas de repulsión? Si cada elemento encarnase un significante ¿qué sentido emergería? ¿Sería posible coordinar una oración? Piensa relaciones imposibles ¿por qué lo serían? ¿Qué permitiría que tales relaciones fueran posibles?

En definitiva, desde esta práctica del dibujo lo que se busca es dotar de autonomía a los objetos, aislarles del conocimiento que los humanos han depositado en ellos para escuchar lo que dicen a nuestra intuición y permitirles ser independiente de la jurisdicción antropocéntrica. Un intento por superar la falla que Harman encuentra y promulga: “Nunca encuentro el color negro como una cualidad aislada, sino como el negro de la tinta o del veneno, como algo impregnado ya siempre del estilo de sus objetos.” (Harman, 2016, 73).

3.2. Objetos. Materiales y cosas

En el apartado anterior hemos presentado una sucesión de estadios desde donde hacer hablar a los objetos. Un procedimiento para ser considerado protocolo debe definir los objetos hacia los que va destinado, siendo esto lo que nos vamos a encargar ahora.

En primera instancia, por objeto vamos a considerar todo elemento, tangible o intangible, capaz de desempeñar una acción y provocar unos efectos de manera activa o recesiva. Siguiendo la terminología de Bruno Latour serían agentes y actantes, pues generan un sentido y dirección en la acción al tiempo que establecen conexiones determinantes en un sistema. Dicho de otra manera, el objeto se entiende como un nodo que condiciona una situación y sus resultados, coopera con otro actante en la formación de un nuevo ramal del sistema.

Esta concepción se contrapone a la idea moderna de objeto como elemento de estudio para un sujeto con las capacidades (cognitivas y epistémicas) consideradas adecuadas para la comprensión del mismo, formando así un binomio excluyente no solo a la totalidad de seres que habitan el mundo, también a la mayoría de humanos descartados por el orden racionalista.

Dentro del planteamiento considerado de objeto vamos a exponer dos tipos de entidades que favorecen el funcionamiento de la praxis del dibujo como herramienta para interpelar objetos. Material y cosa.

Si la materia es tomada aquí como sustancia definida por sus cualidades propias e intransferibles, pues de hacerlo dejaría de ser esa materia para transformarse en otra, como el hierro para el acero, vamos a definir material como una sustancia que despierta el interés de un ser animado por la necesidad que encuentra en las cualidades que porta el material en cuestión. Pongamos el caso de una leguminosa que se vale de un material fino y alargado para trepar y recibir mayor luz solar. El material permite una ganancia a otro actante que se apoya en él para potenciar sus cualidades y asegurar su acción (vegetal en este caso). Un material corre el riesgo de agotarse, perdiendo su utilidad y viéndose en la necesidad ontológica de transformar su oferta funcional. Este sería el caso de la vara que acaba desintegrándose y venciendo con el peso de la planta trepadora.

Las cosas, por el contrario, están sujetas a cambio y se adaptan a él. Sus propiedades sustanciales son adaptativas; adquieren cualidades en función de las condiciones que le afectan sin perder su entidad. Su capacidad de acción es de ida y vuelta ya que tanto ejercen como son ejercidas

y es en esa bidireccionalidad donde recae su entidad. Pongamos por caso un fósil: hoy pertenece a la categoría de elemento geológico, con origen biológico y con usos antropológicos o históricos. Pensemos también en los hábitos de consumo, estos cambian siguiendo las tendencias sociales y a su vez infieren en las dinámicas del mercado.

La diferencia entonces entre material y cosa reside en la funcionalidad <<*para*>> del material y en la efectividad <<*en-sí*>> de las cosas. A modo de síntesis podemos decir que el objeto recoge a los materiales y las cosas, que los materiales pueden ser cosas cuando se recrean pero para ello deben rechazar su cualidad de material adentrándose en el terreno fluctuante de la adaptación.

4. DISCUSIÓN: ES INTERPELAR. UNA SUERTE DE RESULTADOS

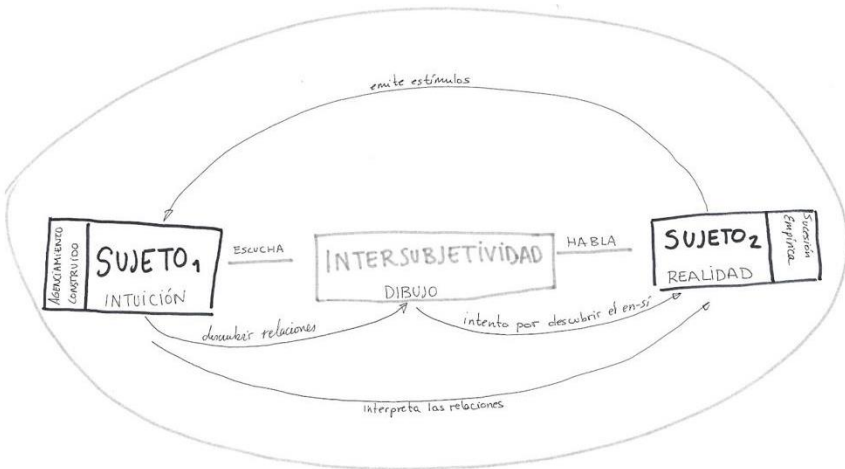
Habiendo planteado un tipo de praxis del dibujo dirigida a descifrar los tímidos murmullos de los objetos, es momento de definir adecuadamente el procedimiento para discutir si es factible adecuarlo como método de acceso a un tipo de información especulativa y generativa. Para conseguirlo nos valdremos de dos dibujos diagramáticos que entrañan en sí la esencia relacional que se despliega en el acceso a la realidad.

En primera instancia expondremos el sistema de intercambio que se produce entre dos objetos con capacidad de acción a los que asignaremos el valor de sujetos en tanto que acarrean una subjetividad propia. Esto es interpelar porque vamos a escuchar las conexiones secretas de los objetos, así sabremos cómo se comportan, cómo afectan al mundo y qué cabe aprender de ellos. Una vez indicada la estructura dialéctica que sostiene la praxis del dibujo como modo de acceso a lo real velado, se procederá a definir el proceso escalonado de la práctica artística que nos lleva desde la subjetivación de lo real a la producción de subjetividad.

En el apartado anterior hemos disuelto la diferencia entre objetos y sujetos, reconociendo la capacidad de agencia de los primeros y distribuyendo la potestad de los segundos por constituir relatos legítimos. Pues bien, en el diagrama superior (Fig.1) se establece una hipotética relación entre dos sujetos, eliminado la histórica conjunción sujeto-objeto.

Aquí nos interesa tomar a las entidades como sujetos para admitir la posibilidad de subjetivación que cada uno porta consigo, sea humano o no humano. Uno de los dos sujetos lo consideraremos humano, por eso de que llevará a cabo intencionadamente la praxis del dibujo con el fin que aquí estamos abordando, y el otro sujeto será no humano para eludir cargas psicológicas en las conexiones donde interactúa.

FIGURA 1. *SUJETO-SUJETO. Dibujo diagramático realizado por el autor para ordenar de manera visual la exposición de contenidos.*



Fuente: elaboración del autor

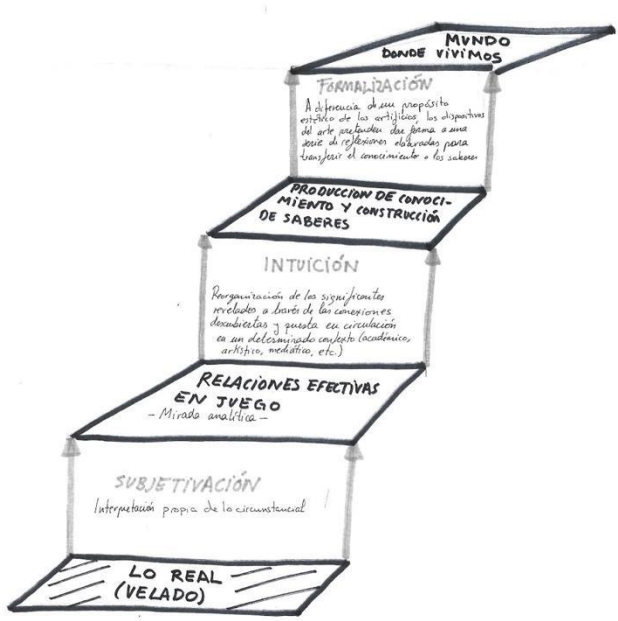
El sujeto1, humano, tenderá en la mayoría de casos a erigir una explicación fundamental que cargue de razón los estímulos o percepciones emitidas por el sujeto2. A esto nos referiremos como <<agenciamiento construido>>. Se valdrá de la habilidad para interpretar signos pero no podrá escapar de la inventiva implícita en el acto de pensar, solo conseguirá disminuir la distorsión si elude el razonamiento unidireccional y se entrega a una escucha activa. Escuchar a los objetos comienza por acallar la voz humana todopoderosa y permitir a la intuición que descubra relaciones ignoradas por una mirada antropocéntrica de las cosas.

No olvidemos que en el otro extremo el sujeto2, no-humano, habla, lanza estímulos basados en una sucesión empírica al verse regido por el orden de lo real, condición que encubre y silencia las relaciones que

científicos de todas las áreas se obstinan por desentrañar para así someter al objeto (por consecuencia ya no más sujeto).

El método que estamos defendiendo pretende ser mostrado como un recurso solidario para fomentar modelos de habitabilidad en el mundo que asegure la coexistencia de todas las entidades que lo integramos. En este sentido, es definitorio el estadio intermedio en el que se solapan la existencia del sujeto1 y del sujeto2: la intersubjetividad. Como se mencionaba más arriba, hemos denominado sujetos en lugar de objetos porque aceptamos que tanto humanos como no-humanos siguen procesos constitutivos determinados por su experiencia en el mundo y si bien no podemos desprendernos de esas memorias biográficas, cabe delimitar un espacio compartido donde se suspendan las discriminaciones y los preconceptos para intentar descubrir en en-sí de lo que nos acompaña.

FIGURA 2. *Producción de subjetividad desde el arte. Dibujo diagramático realizado por el autor para ordenar de manera visual la exposición de contenidos*



Fuente: Elaboración del autor

Haga clic en Insertar y elija los elementos que desee de las distintas galerías. Los temas y estilos también ayudan a mantener su documento coordinado. Cuando haga clic en Diseño y seleccione un tema nuevo.

Hemos visto cómo los humanos podemos interpelar a los objetos para descubrir en ellos modelos de subjetivación alternativos a los constituidos por los sistemas humanos. En este diagrama (Dib.2) observamos el tránsito de <<lo real>>, lo que es dado pero no revelado, al mundo de la vida, lo que hacemos con <<lo real>> desvelado. En otras palabras, la figura muestra un proceso de subjetivación a través del cuál mediante la praxis del dibujo en este trabajo definida accedemos a un conocimiento para después producirlo, formalizarlo y ponerlo en circulación. Este modelo es pues una tentativa por contribuir a las defensas del arte como método de investigación mediante la experimentación reconociendo las tendencias actuales en el pensamiento contemporáneo.

Se presentará el tránsito desde <<lo real>> a la vida por medio de tres operaciones que conectan cada uno de los estadios a los que se accede.

Subjetivación. <<Lo real>>, concebido aquí como esfera donde todo es encriptado y lo único accesible son sus efectos o fenómenos, requiere de una interpretación propia de lo circunstancial que se presenta a la interpretación. Nuestras experiencias de vida, nuestros deseos y nuestras heridas, nuestras manera de aprender, en definitiva, las preconcepciones erguidas durante nuestra vida atraviesa la óptica desde la que miramos la realidad. Así es como descubrimos conexiones, desvelamos vínculos ocultos que activan sentidos, valores o funciones para que un sistema se desenvuelva. Este ejercicio conlleva un estado de mirada analítica, de observación minuciosa que desentraña las relaciones efectivas que irradia lo real.

Intuición. Después del acercamiento inicial en la que se van descubriendo relaciones tácitas que son contrastadas con experiencias anteriores, entran en juego sensaciones y emociones que determinan la reorganización de los significantes revelados traduciendo los efectos en aficiones. El conocimiento intuitivo es lo que lleva a un investigador a apasionarse de un objeto de estudio, como decíamos unas líneas más arriba, a enamorarse de las cosas. Esa información que va emergiendo de las

capas más profundas pide ser ordenada en una fase de producción de conocimiento y de construcción de saberes. Así ha sido como a lo largo de la historia se han ido ampliando los paradigmas de entendimiento y el repertorio de perspectivas sobre un determinado objeto para abrir fértiles terrenos de posibilidades. Pero para que surta efecto, la articulación de sentidos nuevos que acompaña a la investigación debe ser puesta en circulación en un determinado contexto, aquel que sea el más apropiado para asegurar su mayor transferencia. En la mayoría de los casos los investigadores e investigadoras, al estar motivadas por su intuición, no responden tanto a intereses monetarios sino al ánimo vocacional; esto asegura una autonomía en las líneas de actuación y un proceso continuado que provee un goteo constante de resultados insólitos.

Formalización. Sigue siendo extendido el valor estético del arte como uso social, sin embargo cada vez encontramos más producciones artísticas en las instituciones del arte que se alejan de un propósito estético. Para ser fieles en la trasmisión de la información recabada en procesos de investigación, los dispositivos del arte deben engendrar en sus formas los estímulos necesarios para despertar en el espectador correlatos reflexivos, abiertos en última instancia a la conclusión particular del receptor. El fin de un dispositivo artístico no debiera ser el de constituir una afirmación dogmática dando por cerrada la investigación previa sino proveer al receptor de los datos (cognitivos, perceptivos y sensitivos) que favorezcan la propia reordenación y adquisición del conocimiento de manera particular. En otras palabras, facilitarle el acceso a las relaciones que ha desentrañado el artista-investigador y comparte con la sociedad haciendo uso de los lenguajes artísticos.

Entre <<lo real>> y el mundo de la vida cada persona elabora modos de tránsito entre el primer estadio y el segundo. Esos modos (de hacer, de sentir, de actuar e interactuar) conforman la subjetividad y alimentan los repertorios de habitabilidad alejándonos cada vez más de los tenues destellos de <<lo real>>. Para evitar esta erosión del mundo desligada de <<lo real>>, es responsabilidad de los humanos tender a un tipo de subjetividad que no altere la libre subjetividad de otras humanas y de los no-humanos.

5. RESULTADOS. APLICACIÓN DESDE LA PRAXIS

La práctica artística atraviesa el proceso reflexivo del autor de este informe, motivo por el cuál es relevante compartir con los lectores de manera sintética la aplicación del procedimiento expuesto. Se considera apropiado mostrar la traslación de la teoría a la praxis en la medida en que algún lector interesado pueda ejecutar desde su propia persona esta operación de escucha atenta a los objetos interpelados.

Por no alargar este trabajo, y con la intención de continuar en la publicación de futuros informes que perfilen el método que estamos tratando de enunciar, esbozaremos los pasos seguidos:

1. Identificación de una escena integrada por al menos dos objetos actantes (Imagen 1). Para comenzar sería aconsejable decantarse por una situación perceptible simple, una vez familiarizado con este modelo se puede afrontar entramados más complejos.

FIGURA 3. *Escena encontrada y fotografiada en contexto urbano*



Fuente: fotografia del autor

2. En el Dibujo 3 encontramos el análisis gráfico de la escena. El uso del dibujo aquí es determinante pues nos permite detener la mirada en las relaciones que entraña la situación elegida. Es mediante este ejercicio analítico como se dirige la atención a las relaciones físicas y que, condicionado por la demora que requiere la traducción manual, descubre conectividades no observables a simple vista.

FIGURA 4. *Análisis de las relaciones espaciales mediante el dibujo.*



Fuente: dibujo elaborado por el autor

3. Estudio de los materiales y sus posibilidades conductuales (Fig. 4). En este caso lo indicado es aislar física o mentalmente los sujetos de estudio para comprender cuales son sus acciones y reacciones. En la situación dada vemos un montículo de escombros donde podemos apreciar como el color rosa sirve de agente estructurador, subordinado huecos, superficies,

texturas y equilibrios. Después de haber examinado en el paso dos el conjunto de la situación, en este paso nos detenemos en cada integrante para darles la palabra y hacerles hablar.

FIGURA 5/6. *Objetos aislados para potenciar su materialidad*



Fuente: fotografías del autor

4. Reordenación de los sentidos partícipes (Imagen 4). Este procedimiento tiene un carácter exponencial y expansivo, donde se vuelve una y otra vez a los pasos que hemos presentado para ser fieles a los correlatos pronunciados por las entidades que interpelamos. Por ello debemos entender que este paso es de ida y vuelta; vamos a la escena las veces que sean necesarias para volver con sentidos inapreciables hasta el momento en que se perciben.

Cabe destacar que a pesar del protagonismo de los objetos en este modelo de acercamiento a lo real, el resultado final estará siempre encadenado a la factura humana que concluye en un artificio o constructo portador del conocimiento desencadenado por las cosas en cuestión. La manera en que los humanos nos valemos de la intuición de traducir los vínculos que abren "subjetivamente" los objetos, es habitual entre artistas visuales, debido a su destreza en formalizar intangibles.

FIGURA 7. *Composiciones. Hacer hablar. Selección de composiciones formales desde las que se busca cono-cer las propiedades escondidas de los objetos. 2023*





Fuente: fotografías del autor

En los procesos investigativos el final y las conclusiones siempre son provisionales, aparecen como hitos a los que se llega pero también desde los que se parte. Así se da eminentemente en la investigación basada en las artes donde el final es un estado especulativo más propio de la ficción constructiva que de las verdades constituyentes. Por eso cerramos este apartado con una imagen ordenada (Imagen 3) que confronta directamente con la escena (Imagen 1) que ha detonado toda esta experimentación plástica.

FIGURA 5. *Ficción. Subvertir las convicciones y convenciones. Intervención en el espacio urbano realizada y documentada por el autor. 2023*



Fuente: fotografía del autor

6. CONCLUSIONES

Viene siendo habitual en el terreno académico de las artes visuales justificar la eficacia investigadora de las metodologías propias de las artes (Borgdorff, 2005). Si bien es cierto que somos los agentes del campo quienes debemos demostrar la legitimidad de nuestros saberes generados, también es pertinente matizar que la innovación en procedimientos de pensamiento trae consigo el aterrizaje de otros conocimientos (Stranthern, 1992). Con este documento se ha tratado de presentar una prospectiva que tiene por objeto desplegar y aplicar las cualidades del dibujo como práctica cognitiva para identificar nuevos sentidos, para interpelar directamente a los objetos.

Desde una flat ontology (Harman, 2015) hemos desestimado la dominación del objeto por el sujeto para establecer una equidad entre agencias

(Apartado 3) con diferentes cualidades que al entrar en relación se activan o potencian. Esto trae consigo una destilación de nuevas operaciones de sentido: el copista escucha al cuadro anhelante de escucha. En esta hipotética situación, el sujeto-cuadro, obcecado en-sí, habla para-sí, emite estímulos, y estos van entrando poco a poco en el campo orbitacional de la intersubjetividad donde se encuentra la escucha atenta del sujeto-copista. En esta heterotopía donde danzan satisfechas ambas agencias está a punto de producirse una bacanal, el sujeto-copista se enfrentará al problema del objeto; mejor dicho, de la eliminación del objeto. La mirada optimizada del sujeto-copista (o dibujante) le permite descubrir ese tejido compuesto por multitud de tejidos, corriendo el riesgo ineludible de hacer su propia construcción ficcional de los signos.

Dejando los aforismos a parte, lo que hemos tratado de exponer teóricamente y fundamentar mediante la aplicación práctica es cómo el dibujo entraña una praxis que desborda la producción y reproducción de imágenes. Hemos traído a varios autores que sostienen la inseparable conexión entre el dibujo y la mirada para dar un paso más y reconocer la capacidad de esta disciplina artística como recurso cognitivo. Así también lo considera el profesor Ricardo Horcajada, "estos procesos cognitivos elaboran los elementos perceptuales básicos imprescindibles para que el objeto cognitivo aparezca como posible realidad aunque este no pueda ser mostrado más que como hipótesis." (2023, p.37) Todo este trabajo, ni los resultado que se obtienen del procedimiento enunciado en estas páginas, nunca podrá superar su naturaleza especulativa, pero es exactamente ahí donde reside el valor de este tipo de investigaciones académicas: contribuir al repertorio de perspectivas emancipadoras que desde la imaginación amplíen los límites de lo posible, factor imprescindible en el surgimiento de nuevos paradigmas.

A diferencia de investigaciones empíricas, justificaciones epistemológicas o fundamentaciones hermenéuticas, las investigaciones basadas en la práctica artística y en el pensamiento visual, suministrar a la sociedad modelos de gestión de problemáticas o para la administración de recursos en detrimento. No solo en la dilatación de los márgenes consensuados por una herencia cultural desgastada, también en la creación de una oferta de realidad no hegemónica pero igual de operativa porque como

sabemos, “el arte crea imágenes y emociones que son tan verdaderas como los encuentros reales de la vida”. (Pallasmaa, 2021, p.147).

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Investigación realizada dentro del proyecto de investigación Artistic Research: el laboratorio de dibujo y procesos gráficos como una práctica investigadora corporeizada, financiado por la Comunidad de Madrid a través del Convenio Plurianual con la Universidad Complutense de Madrid, en su línea de Estímulo a la Investigación de Jóvenes Doctores, en el marco del V PRICIT (V Plan Regional de Investigación Científica e Innovación Tecnológica). PR 27/21-026”.

8. REFERENCIAS

Berger, J. (2011). Sobre el dibujo. Barcelona: Editorial GG.

Borgdorff, H (2005). El debate sobre la investigación en las artes en Cairon Revista de ciencias de la danza Núm. 13 Pág. 25-46.

Harman, G (2012). The Third Table. En: Katrin Sauerländer (ed.), Documenta: 100 Notes-100 Thoughts. Kassel: Documenta.

Harman, G (2016). El objeto cuadruple. Una metafísica de las cosas después de Heidegger. Barcelona: Atrhopos.

Horcajada González, R. (2023). Dibujar la complejidad. El diagrama en la investigación artística dentro de la academia. Ñawi, 7(1), 35–50. Recuperado a partir de https://doi.org/10.37785/nw.v7n1.a2

Mayorga, J. (2016). Elipses de Benjamin. Constelaciones. Revista De Teoría Crítica, 2(2), 372–374. Recuperado a partir de https://lc.cx/_eeEJJ

Morin, E. (2011). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

Pallasmaa, J. (2021). La mano que piensa. Sabiduría existencial y corporal en la arquitectura. Barcelona: Editorial GG.

Wagensberg, J. (2014). El pensador intruso. El espíritu interdisciplinario en el mapa del conocimiento. Barcelona: TusQuets.

Verwoert, J. (2011). Saber es sentir, también, tanto si queremos como si no. Sobre el hecho de presenciar lo que se siente y la economía de la transferencia. En: Verwoert et al., En torno a la investigación artística Pensar y enseñar arte: entre la práctica y la especulación teórica. Barcelona: Universitat Autónoma de Barcelona, pp-13-28.

PROYECTO NANAI: SALUD EMOCIONAL Y BIENESTAR MENTAL EN EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE MATERIALES ARTÍSTICO-EDUCATIVOS PARA EL ALUMNADO EN BELLAS ARTES

LORENA LÓPEZ MÉNDEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad una de nuestras mayores preocupaciones es gozar de una buena salud, está definida según la OMS (Organización Mundial de la salud, 1948), como un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no meramente la ausencia de enfermedad o dolencias. Dolencias que los docentes venimos percibiendo de manera más acusada desde la pandemia.

En un intento de buscar el equilibrio tal y como Taylor (2007) y Amigo et al, (2003) mantienen, surge la necesidad de diseñar el Proyecto NANAI, que se expone a continuación, para generar un ambiente de apoyo, cuidado y bienestar en el aula universitaria, que se materializa mediante la concesión del proyecto INNOVA-DOCENTIA 2023_24- Nº 424, bajo el *título Diseño y elaboración de materiales artístico-educativos para la salud emocional y bienestar mental del alumnado en Bellas Artes*.

Teniendo en cuenta los rasgos de personalidad del alumnado de Bellas Artes, que se caracterizan por su creatividad y sensibilidad, una sensibilidad que se ha visto a flor de piel en tiempos postpandemia, donde la salud mental se ha visto afectada. El proyecto implementado nace en el intento de apaciguar sensaciones negativas, acariciando desde el afecto el dolor como el concepto NANAI determina.

Incidiendo en la etimología de la palabra, NANAI, (Véase figura 1) se trata de un concepto que podemos indicar que cuenta con varias

acepciones. En el diccionario chileno hace referencia a una expresión de ternura hacia algo o alguien. Sin embargo, el sonido de dicho concepto en español es sinónimo de la afirmación "no", pues se emplea como respuesta o expresión negativa. Esta dualidad, nos resulta interesante de poder aplicar en nuestro proyecto, aclarando que “Sí” a favor de la caricia y bienestar y “no” en contra del malestar mental.

Por tanto, este concepto dual en nuestra práctica docente está presente y hace referencia directa al diseño de recursos artísticos, educativos y talleres online y offline que, permiten como objetivo mejorar el bienestar emocional y salud mental del alumnado, a través del empleo del arte como herramienta de intervención en el aula y facilitador del diseño de experiencia usuario (UX), siendo el alumnado y el propio docente los creadores de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, diseñando materiales y analizando el bienestar que les genera a la hora de diseñar e implementar dichos recursos de la mano, bajo la orientación del docente. A la vez que el docente también ejerza de diseñador de los primeros materiales en el aula (infografías, presentaciones, videos, talleres…).

FIGURA 1. *Sopa de letras del proyecto NANAI, donde se pueden observar los conceptos básicos que configuran el cuerpo del proyecto*



Fuente: Elaboración propia, 2023

El proyecto de innovación se encuentra en su primera fase y se está implementando en la asignatura de Bases didácticas de la Educación

artística en el Grado de Bellas Artes y en Programación, Diseño de actividades y recursos didácticos en Educación Artística en el Máster de Educación artística en instituciones sociales y culturales en la Facultad de Bellas Artes de la UCM.

1.1. ANTECEDENTES DE PROYECTOS DISEÑADOS E IMPLEMENTADOS

El grupo GiMuPAI que forma parte del proyecto NANAI, nació en el propio MuPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil). Este es un museo universitario dependiente del área de Formación Artística del Departamento de Escultura y Formación Artística en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). El MuPAI, se configura como un laboratorio de creación de ideas para todos los públicos, ya sea enfocado a la etapa de la infancia, adolescencia o inclusive mayores con o sin deterioro cognitivo (Yañez- Martínez, López- Méndez, Salazar y Zapatero, 2023).

El proyecto no parte de cero si no que cuenta con investigaciones previas en Arte y la Salud en diferentes contextos, en los que ha participado el área de didáctica del a expresión plástica dentro del Departamento de Escultura y formación artística, son destacables por su proyección en el Proyecto Curarte (I+D- 2006-Actualidad) y el Proyecto A.R.S (Arte Salud Alzheimer- 2010-2017) o investigaciones vinculadas con la docencia en aulas de futuros maestros de infantil y primaria (López-Méndez, 2024, 2022).

Hoy en día el grupo GiMuPAI, se encuentra implementando el proyecto bajo el título *Artes visuales participativas y educación artística como recurso de apoyo a niños y adolescentes en contextos de salud* (AVIS-PEARA), con referencia PID2019-104506GB-I00 y financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

No obstante, cabe destacar que el proyecto *Arte para cuidarte* tuvo como predecesor el Proyecto CurArte que cuenta con 20 años de experiencia acumulada en contextos de salud y surgió como un desafío multidisciplinar y pluriinstitucional, para avanzar en la mejora de las condiciones de vida de los niños y adolescentes hospitalizados, desarrollando actividades de juego creativo especialmente concebidas para

responder a sus necesidades específicas y promover este tipo de juego creativo como recurso de bienestar y salud.

El proyecto permite continuar con la misma línea de investigación no solo consolidándola, sino también ofreciendo materiales al alumnado, docentes y profesionales de la salud que estén interesados en el Arte como intervención psicosocial y activista pudiendo implementar dichas herramientas para sí mismos y para contextos laborales culturales o sociales dada la situación psico-social en la que nos encontramos tras la pandemia, donde un porcentaje del alumnado reconoce presentar síntomas de ansiedad, estrés, depresión, etc.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este proyecto es diseñar y elaborar materiales artístico-educativos para la salud emocional y bienestar mental del alumnado en Bellas Artes, para ser implementados en el aula.

2.1. Objetivos de la implementación

- Mejorar el bienestar emocional y salud mental del alumnado, a través del empleo del arte como herramienta de intervención en el aula.
- Facilitar el diseño de experiencia usuario (UX) de los contenidos del programa de las asignaturas, siendo el alumnado y el propio docente el creador de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, diseñando materiales y analizando el bienestar que les genera a la hora de diseñar e implementar dichos recursos de la mano bajo la orientación del docente, a la vez que el docente también ejerza de diseñador de los primeros materiales en el aula (infografías, presentaciones, videos, talleres…).

3. METODOLOGÍA

En el desarrollo del proyecto se llevó a cabo un estudio de campo centrado en una metodología cualitativa y exploratoria. Las características

del público objetivo al que se dirigen es el alumnado en Bellas Artes en diferentes estadios de sus estudios universitarios, concretamente un número de 62, de los que participaron de manera continua 56. Asimismo, contamos con la colaboración de Macarena Valero Amaro, actual documentalista gráfica del archivo del MuPAI, que en esta ocasión ejercicio de observadora participante.

A la hora de diseñar las dinámicas y talleres fue esencial adecuarlos al contexto no solo de aprendizaje, sino también de bienestar y salud. Para tal fin, nos centramos en las metodologías de investigaciones previas llevadas por los directores del equipo Ullán y Belver, (2021), pues sostienen como diferentes actividades artísticas pueden contribuir a promover el bienestar psicológico. De esta manera podemos entender las necesidades del público en contextos de salud y así poder tener en cuenta instrumentos óptimos en la recogida de datos.

El tipo de metodología de carácter exploratorio y basada en patrones de acontecimientos (Alexander, 1980), en los que se vinculan la educación, arquitectura tanto del aula como los conocimientos del programa, así como las apreciaciones adquiridas durante las sesiones permitieron mantener una relación con el objeto de estudio, identificando las necesidades que pudieran tener las dinámicas y talleres artístico-educativas poniendo en valor los conocimientos que debían adquirir el alumnado.

Las sesiones llevadas a cabo durante el programa de las asignaturas este segundo cuatrimestre fueron registradas mediante técnicas basadas en la documentación (diario de campo, fotografías, diseño de materiales enfocado a los y las participantes, obra de los participantes en formato archivo, formularios) (Aguilera, 1987) y técnicas de carácter observacional (diálogos y debates en espacio seguro (Ruiz-Olabuenaga, 2007), facilitaron el hecho de poder ser conscientes de las opiniones en primera persona, así como apreciaciones de manera anónima de las sensaciones y bienestar generado en el aula.

***TABLA 1**. Cuestionario diseñado para la primera fase del proyecto.*

Cuestiones
1.- ¿Le parece adecuadas las dinámicas diseñadas en educación artística implementadas en este curso a nivel de bienestar?
2.- ¿Su experiencia previa con el arte y la educación artística ha estado vinculada a la salud emocional y bienestar? Razona tu respuesta.
3.- ¿Considera oportuno convertir el aula en un espacio de salud y bienestar emocional relacionado con el arte? Razone su respuesta.
4.- ¿Considera que el diseño de los materiales educativos diseñados (presentaciones, dinámicas, prácticas, kahoot, padlet...) han contribuido a mejorar su aprendizaje y bienestar en el aprendizaje en Educación artística?
5.- ¿Qué opina sobre incorporar herramientas digitales de gamificación como Kahoot o padlet en el diseño e implementación de las clases de Educación artística? Plantea propuestas de mejora en caso de ser necesario.
6.- ¿Considera idóneo para su aprendizaje que el docente le facilite y elabore los contenidos de la asignatura mediante el empleo de espacios formativos como Moodle?
7.- ¿Le parece suficiente los talleres y actividades planteados hasta la fecha para mejorar su bienestar y salud?
8.- ¿Consideras interesantes las actividades llevadas a cabo durante el cuatrimestre?
9.- ¿Piensas que las actividades llevadas a cabo serían apropiadas para ser realizada con todo tipo de públicos?
10.-Gracias a las diferentes actividades artísticas y su desarrollo ¿Has percibido una mayor conexión con sus compañeros/as?.
11.- ¿Las actividades artísticas consideras que han permitido fomentar la creatividad, emoción, empatía y cuidados con respecto a sus compañeros?
12.- ¿Cuáles de las siguientes actividades te parecen más interesantes y te ha gustado más? Se pueden elegir varias de las siguientes. ALUMNADO GRADO.
13- ¿Cuáles de las siguientes actividades te parecen más interesantes y te ha gustado más? Se pueden elegir varias de las siguientes. ALUMNADO MÁSTER.
14.- ¿Pondrías en práctica los conceptos artísticos y técnicas aprendidas si fueras el mediador artístico?
15.- ¿Crees que el docente que ha diseñado e implementado la programación del curso se ha implicado en tú proceso de enseñanza-aprendizaje del Arte y por ende ha contribuido en tu bienestar en el aula?.
16.-Describe brevemente tu experiencia en la asignatura.
18.Observaciones

Fuente: Elaboración propia, 2023

3.1. DISEÑO DE LOS TALLERES NANAI EN SU PRIMERA FASE.

Se diseñaron 12 dinámicas de los cuales se seleccionaron 8 para ser implementadas por el alumnado en la primera fase del proyecto, en función de los materiales y viabilidad de su realización en cada momento.

A continuación, se muestran los talleres-dinámicas diseñados en la Tabla 1 y posteriormente se explican los talleres seleccionados.

***TABLA 2**. Listado de talleres diseñados*

Nº	Actividades
1	Torre de Babel
2	Tú obra como recurso artístico
3	Dibujo automático
4	Cadáver Exquisito
5	Texturizar la Facultad de BBAA
6	Diseña tu propio juguete
7	Safari por la Facultad
8	Espacio seguro-Debates y diálogos.

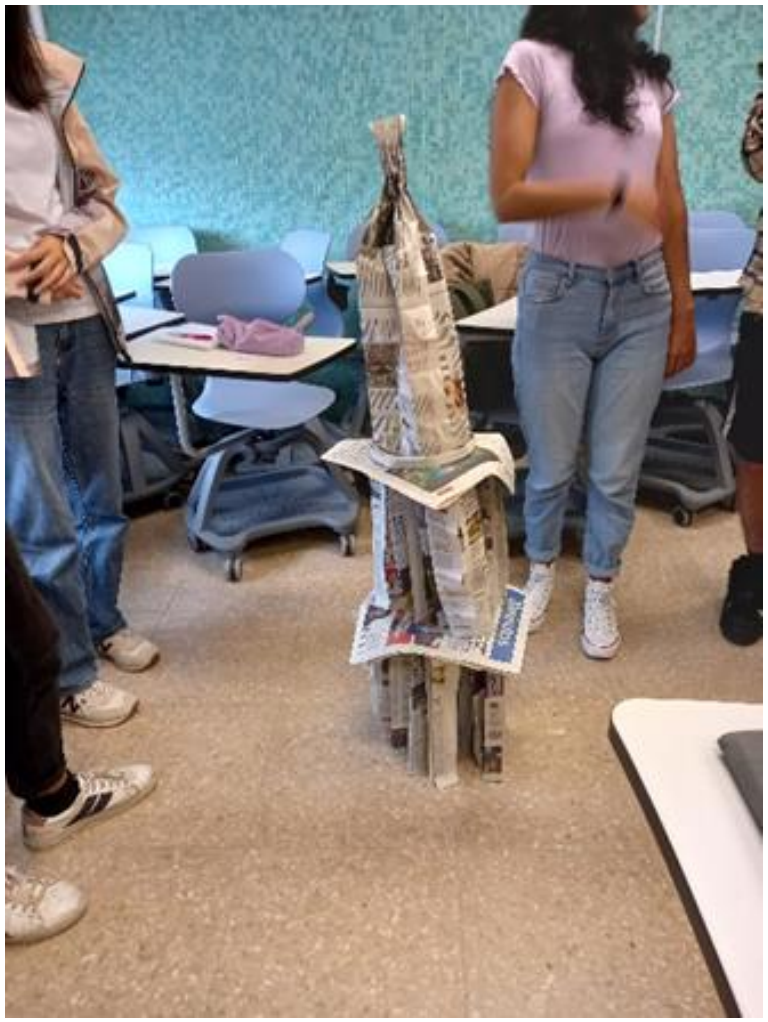
Fuente: Elaboración propia, 2023

3.1.1. Taller Torre de Babel

En este taller se realizó la dinámica más conocida como Torre de papel, en la que se explora la influencia de cada persona dentro de un grupo. En este caso se denominó Torre de Babel por coexistir varias nacionalidades dentro del aula (Española, Francesa y China) y como ruptura al impedimento del lenguaje dónde la comunicación no verbal fue la clave. De esta manera podemos observar las diferentes iniciativas creativas de cada grupo de 5 personas que componían el equipo.

Los materiales utilizados para esta actividad fueron periódicos reciclados y tijeras, (Véase, figura 2).

***FIGURA 2**. Ejemplo de Torre de Babel diseñada por uno de los equipos de cinco componentes del aula-clase*



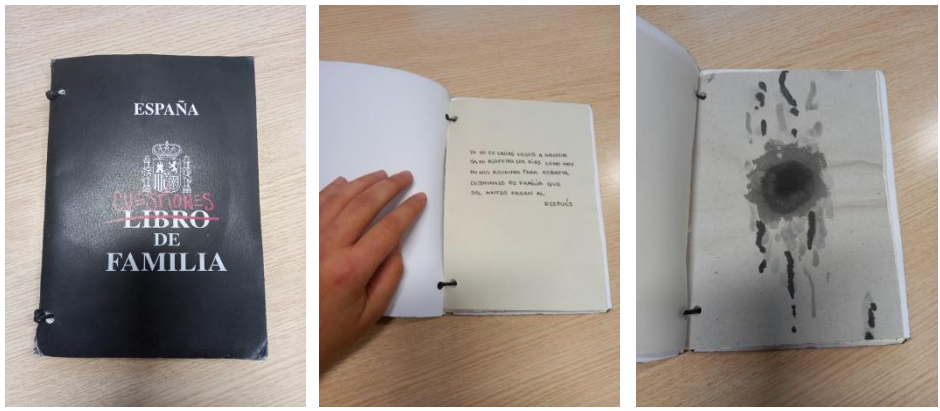
Fuente: elaboración propia

3.1.2. Tú obra como recurso artístico

En esta ocasión, se trabajó partiendo de la obra y proyecto artístico del alumnado, como herramienta pedagógica y artística donde poder profundizar para generar un proceso de enseñanza-aprendizaje en los participantes que puedan acudir a un taller que ellos y ellas diseñasen.

Los materiales, son de características variables y ejecutados con técnicas artísticas diversas, (dibujo, pintura, escultura, grabado, etc) (Véase, figura 3).

FIGURA 3. *Ejemplo de proyecto artístico para la actividad-Tú obra artística como recurso didáctico.*



Fuente: Lucía Fernández Rodríguez, 2023

3.1.3. Dibujo automático

El Dibujo automático, consiste en realizar un dibujo ejecutado de manera automática, cuyo proceso se define por no tener en cuenta un proyecto previo ni un proceso concreto, sino que el autor se deja llevar por sus impulsos. Además, en esta ocasión, pusimos la premisa de no poder mirar el papel, siguiendo el proceso creativo que plantea Betty Edwards, en su libro *Aprender con el lado derecho del cerebro* (1988).

Los materiales empleados fueron lápices de diferentes durezas, cinta de carrocero para aplicar un palo al lápiz y así favorecer a la falta de psicomotricidad fina y papel *craft* blanco en gran formato 100 x 70 cm, (Véase, figura 4).

FIGURA 4. *Ejemplo de proceso de trabajo en el aula*



Fuente: elaboración propia

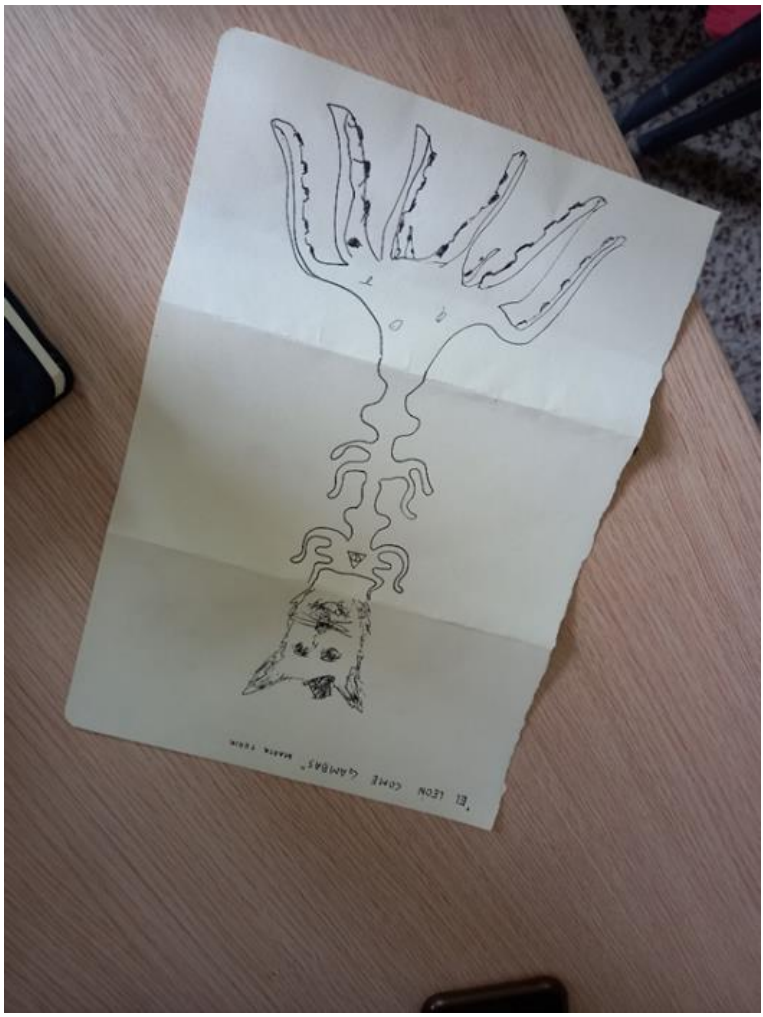
3.1.4. Cadáver exquisito

Un cadáver exquisito, es un juego surrealista cuyo proceso creativo es en colectivo y en esta ocasión concretamente es también gráfico, aunque podría ser también en formato escrito.

La obra se divide en el número de partes que componen el equipo y sin conocer de forma completa cada parte del dibujo, cada miembro realiza el dibujo que considere, configurando una especie de collage donde el azar juega un papel importante en el resultado.

Los materiales utilizados fueron folios tamaño Din-A4 de 80 gr y bolígrafos y lápices, en función del gusto por cada herramienta de cada alumno/a, (Véase, figura 5).

FIGURA 5. *Ejemplo de proceso de trabajo en el aula de un cadáver exquisito grupal*



Fuente: elaboración propia

3.1.5. Texturizar la Facultad de Bellas Artes.

Esta actividad consistió en tomar registro de las diferentes texturas que alberga la facultad de Bellas Artes de Madrid, siendo las más emblemáticas el gresite tipo piscina y el gotéele en sus paredes. Actividad basada en el proceso creativo del artista y docente Francisco Valladolid Carretero (Gasané, 1995).

Los materiales empleados para la realización de este proceso creativo fueron papel Din-A4 y ceras, (Véase, figura 6). Una vez realizadas las diferentes texturas, seguidamente se intentaba buscar una obra figurativa o una sugerencia de lo que la textura podría parecer, también lo podemos vincular con el concepto pareidolia, refiriéndose a aquella facultad perceptiva alterada que poseemos los seres vivos y que como postula Mª Lourdes Ortega- Domínguez (2016) " Entre los humanos, es común que descubramos figuraciones diferentes en cualquier estructura, como animales y personajes fantásticos en las formas caprichosas de las nubes, sin embargo hay una interminable lista de estructuras que nos entrampan para hacernos ver cuánto tenemos en la mente". Proceso creativo que también trabaja una de las miembros del equipo de este innova, Begoña Yañez (2023).

FIGURA 6. *Ejemplo del proceso creativo del alumnado en el Grado en Bellas Artes*



Fuente: elaboración propia

3.1.6. Diseña tu propio juguete.

En este proyecto se llevó a cabo el diseño de un juguete a partir de material reciclado, procedente de más de tres mil pegativas de diferentes marcas cedidas amablemente por una alumna del año anterior. Para la elaboración de dichos juguetes, cuyas reglas eran marcadas por el alumnado del Máster, se emplearon materiales tales como rotuladores permanentes, cinta de carrocero y celofán, aportando una segunda vida

a un material que iba a generar un residuo (Véase, figura 7). Una vez finalizados los juguetes fueron expuestos en clase y compartidas sus imágenes en un *padlet* creado es proceso para la asignatura y actividad.

FIGURA 7. *Ejemplo de juguetes creados por el alumnado del Máster MEDART*



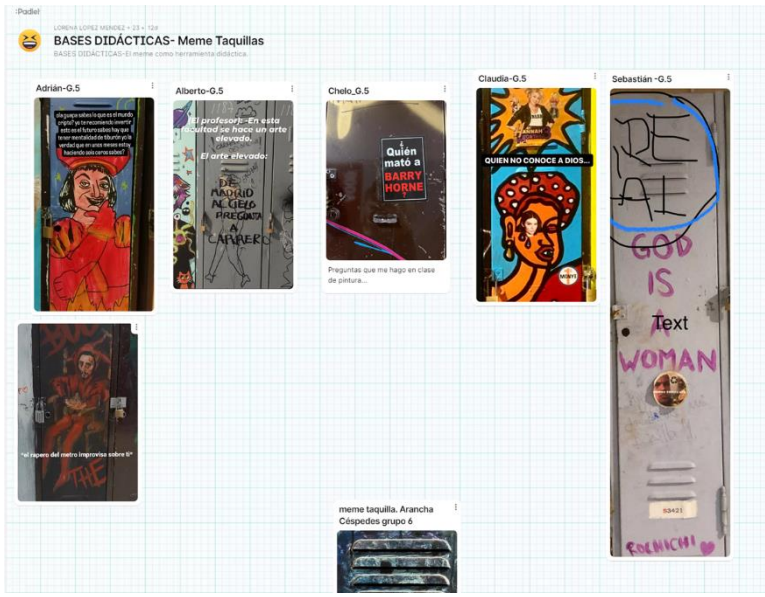
Fuente: elaboración propia

3.1.7. Safari por la Facultad, creación de un MEME sobre las taquillas.

Se plantea la realización de un Safari por la Facultad de Bellas Artes, fotografiando aquello que resulta más significativo de la misma. Este tipo de prácticas forma parte de una línea de investigación previa en la que se plantea a alumnos de otro grado realizar un Safari por su ciudad (López- Méndez y Ruas-Infante, 2021).

En esta ocasión y una vez realizado el safari en la Facultad de Bellas Artes, el alumnado considera que está se caracteriza por las taquillas que alberga y que el estudiantado adquiere al inicio de la carrera. En la mayoría de las ocasiones intervienen el alumnado personalizándolas. Por este motivo se consideró oportuno la realización de una serie de memes a raíz de las imágenes que pueden ver en ellas, inventándose tiras cómicas de las conversaciones entre estudiantes que pueden contener (Véase, figura 8).

FIGURA 8. *Ejemplo imágenes de memes en el alumnado de Grado en BBAA.*



Fuente: elaboración propia

3.1.8. Espacio seguro- Debates y diálogos en el aula

En este último proyecto que se expone, aunque forma parte de todas las sesiones del programa diseñado e implementado en NANAI, consistió en dejar unos minutos, concretamente media hora aproximadamente, para que el alumnado pudiese comunicar en el entorno del aula sus experiencias y expectativas sobre la evolución de la asignatura. Convirtiéndose el aula en un espacio positivo o zona neutral haciendo hincapié en el concepto del proyecto, es decir acariciar desde el afecto el malestar mediante un apego seguro hacia el alumnado, pues el proceso de enseñanza- aprendizaje puede llegar a generar cierta ansiedad ante el descubrimiento de conceptos complejos y desconocidos, donde como también sostiene Ganet (2021), puede considerarse el objeto de apego como sinónimo de hogar, para plantearnos si el sistema educativo y las aulas son espacios seguros y si en caso de serlo, lo son para todos y todas.

4. RESULTADOS

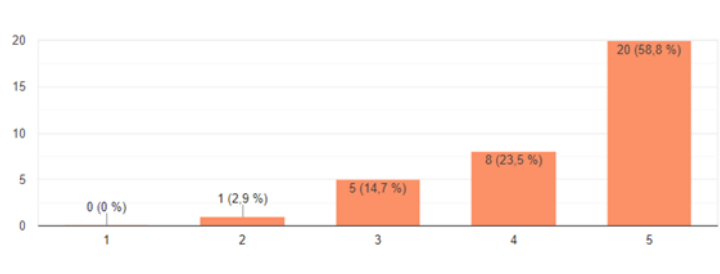
El total de alumnos participantes, tanto en el Grado de Bellas Artes como en el Máster MEDART fue de 62 personas de las cuales 38 personas, respondieron al cuestionario de evaluación, aunque en la participación de las dinámicas fueron de un total de 56, 25 alumnos en la asignatura del Máster y 31 en los tres grupos del Grado, siendo un porcentaje del 90% de mujeres.

No obstante, es reseñable que no siempre asistieron todos los alumnos en el aula, ya que en un 80% faltaron en alguna ocasión, bien por cuestiones de enfermedad o de trabajo convenientemente justificadas. Por lo tanto, algunos resultados que presentamos nos aproximan a una valoración aproximada de los datos obtenidos, en esta primera parte del estudio piloto, pero hemos de ser conscientes de que no resultan generalizables con esta muestra y debemos seguir profundizando y poniendo en práctica con un mayor número de participantes.

En la obtención de datos, el diseño del formulario fue clave para la obtención de datos de una manera menos sesgada sobre los objetivos implementados en la programación y que a continuación nos permiten analizar de manera pormenorizada.

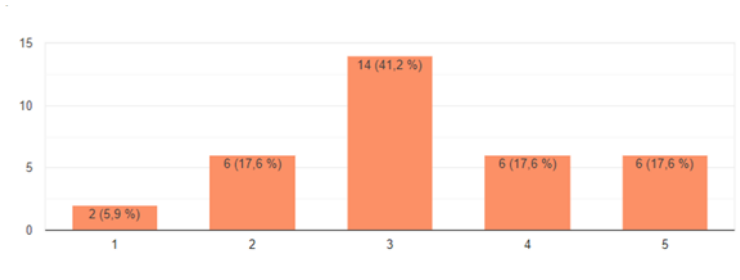
En primer lugar, el alumnado considera que las dinámicas diseñadas favorecieron su nivel de bienestar en clase, obteniendo en la escala de Likert, siendo la respuesta 5 y 4 las respuestas con un mayor nivel de porcentaje, obteniendo un 82,2 % el número de alumnado que tiene una opinión positiva.

***GRÁFICO 1**. Título de la figura. ¿Le parece adecuadas las dinámicas diseñadas en educación artística implementadas en este curso a nivel de bienestar?*



Fuente: Elaboración propia, 2023

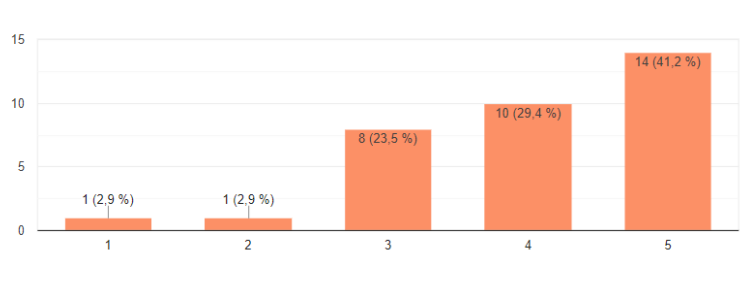
GRÁFICO 2. *¿Su experiencia previa con el arte y la educación artística ha estado vinculada a la salud emocional y bienestar? Razona tu respuesta.*



Fuente: Elaboración propia, 2023

Asimismo, es destacable como casi la mitad de los participantes un 41,2%, sostienen que no han tenido en la facultad o en otros estadios de su historia estudiantil, vinculación con el arte y la educación artística desde un punto de vista emocional o de bienestar, donde puedan expresar lo que ellos y ellas sienten en cada momento. Lo que nos hace pensar que el pensamiento cuidadoso, aquel que denomina Jordi Nomen en su libro *El niño filosofo: como enseñar a los niños a pensar por sí mismos*, 2019, y la inteligencia emocional (Goleman, 1996), siendo dos parámetros que debemos continuar trabajando dadas las necesidades que requieren nuestro alumnado dentro de una sociedad tan inmediata.

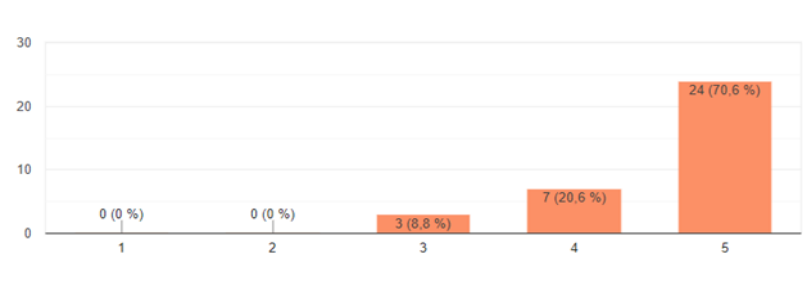
GRÁFICO 4. *¿Considera que el diseño de los materiales educativos diseñados (presentaciones, dinámicas, prácticas, kahoot, padlet...) han contribuido a mejorar su aprendizaje y bienestar en el aprendizaje en Educación artística?*



Fuente: Elaboración propia, 2023

En la programación se incorporaron nuevos diseños en el contenido de la asignatura, como también herramientas digitales como *kahoot* que eran conocidas por un pequeño porcentaje de alumnos y fueron bien valoradas frente un 5,8 % del alumnado que consideró que el diseño de los materiales educativos para la asignatura y su mejor aprendizaje no fue significativo (Véase, grafico 4).

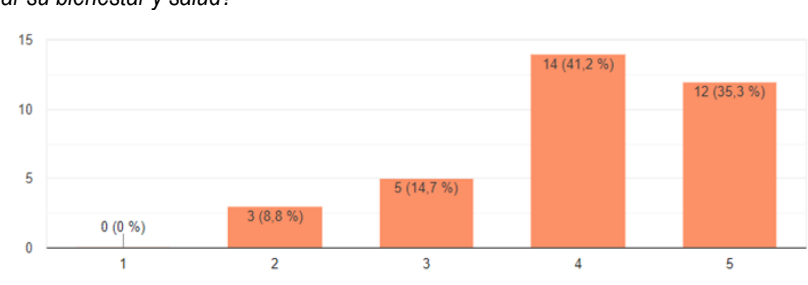
GRÁFICO 6. *¿Considera idóneo para su aprendizaje que el docente le facilite y elabore los contenidos de la asignatura mediante el empleo de espacios formativos como Moodle?*



Fuente: Elaboración propia, 2023

Otro elemento que resultó significativo de manera positiva es el empleo de *Moodle,* como herramienta de apoyo en la docencia, herramienta que ya ha sido bien valorada en otras investigaciones (Muñoz, León, Nogueira & Mora, 2021; Rodríguez, 2018; Rosero, 2016; Valenzuela-Zambrano y Pérez-Villalobos, 2013) y que no deja de ser una herramienta con la que puedes contar cuando el alumnado no puede asistir a clase por diversos motivos, (Véase, grafico 6).

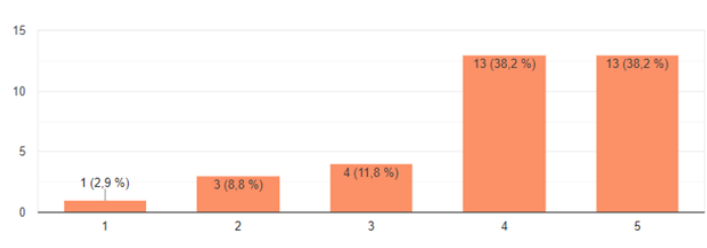
GRÁFICO 7. *¿Le parece suficiente los talleres y actividades planteados hasta la fecha para mejorar su bienestar y salud?*



Fuente: Elaboración propia, 2023

Durante el curso se llevaron a cabo ocho talleres de los cuales, intercalados de manera variable a lo largo de la duración de la clase, nunca estando ubicada en la misma franja horaria con la intención de generar expectación sobre lo que podría acontecer o no en la sesión. Este hecho fue valorado positivamente por el alumnado con frases como "*Desde un principio me gustó que se presenta y hay transparencia en cuanto a los temas y contenido del programa. Las actividades son variadas, de mucho aprendizaje e incluye teoría y práctica. Solo me gustaría haber aplicado algún recurso en algún contexto real*" [G.3].

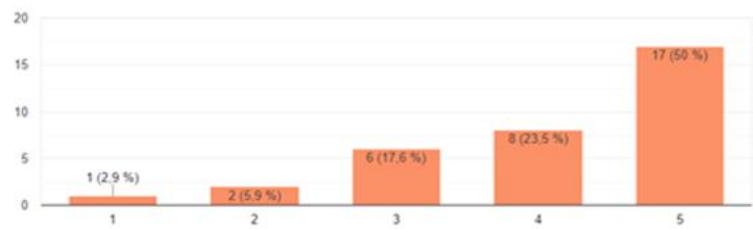
GRÁFICO 8. *¿Consideras interesantes las actividades llevadas a cabo durante el cuatrimestre?*



Fuente: Elaboración propia, 2023

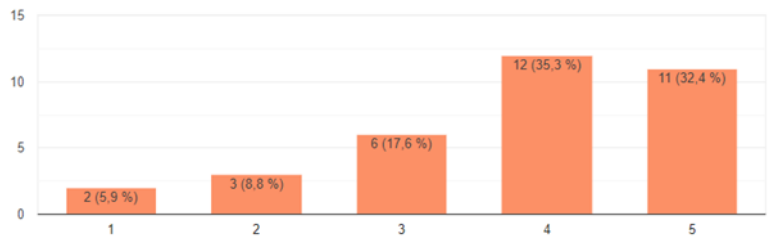
Existe tal y como podemos ver en el gráfico 8, un interés alto por las actividades implementadas, así como en el gráfico 9, las consideran apropiadas para ser implementadas en y para cualquier tipología de públicos, pero bien es cierto que hay un porcentaje de alumnado 80% que considera que un cuatrimestre es escaso para poder asimilar todos los conceptos que se precisan a la hora de diseñar una buena programación educativa y artística.

GRÁFICO 9. *¿Piensas que las actividades llevadas a cabo serían apropiadas para ser realizada con todo tipo de públicos?*



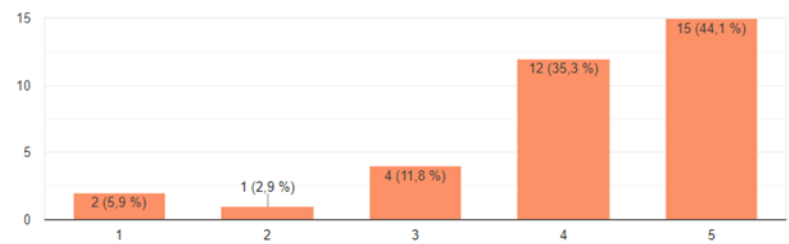
Fuente: Elaboración propia, 2023

GRÁFICO 10. *Gracias a las diferentes actividades artísticas y su desarrollo ¿Has percibido una mayor conexión con sus compañeros/as?.*



Fuente: Elaboración propia, 2023

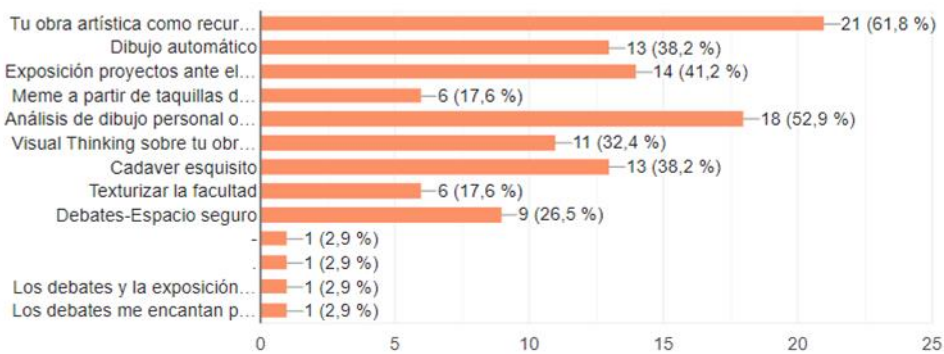
GRÁFICO 11. *¿Las actividades artísticas consideras que han permitido fomentar la creatividad, emoción, empatía y cuidados con respecto a sus compañeros?*



Fuente: Elaboración propia, 2023.

Respecto a la evaluación del gráfico 10 y 11, el alumnado considera que las actividades han contribuido a una mejor relación entre los compañeros/as, facilitándoles en cada una de las dinámicas a ponerse en el lugar del otro. Normalmente, en cursos avanzados del grado, se mezclan los grupos que se conocían desde primero y no tienen mucho contacto con compañeros de otros cursos, pero gracias a este tipo de actividades pueden tener la oportunidad de dialogar saliéndonos del marco de la clase magistral teórica a lo que están acostumbrados en asignaturas de este tipo Asimismo, en los gráficos 12 y 13 podemos ver las valoraciones en cada uno de los grupos, tanto de Máster como de Grado, lo que nos lleva a sostener que las dinámicas relacionadas con la valoración de su propia obra como recurso didáctico y de aprendizaje en un punto clave para seguir trabajando. Así como trabajar con procesos creativos de otros artistas vinculados con la obra de los y las estudiantes.

GRÁFICO 12. *¿Cuáles de las siguientes actividades te parecen más interesantes y te ha gustado más? Se pueden elegir varias de las siguientes. ALUMNADO GRADO*



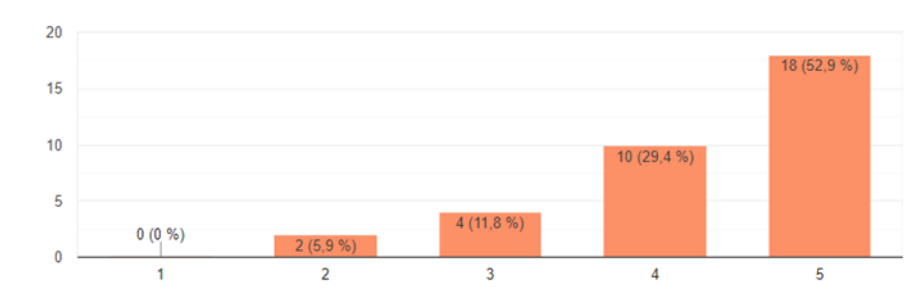
Fuente: Elaboración propia, 2023

GRÁFICO 13. *¿Cuáles de las siguientes actividades te parecen más interesantes y te ha gustado más? Se pueden elegir varias de las siguientes. ALUMNADO MÁSTER.*



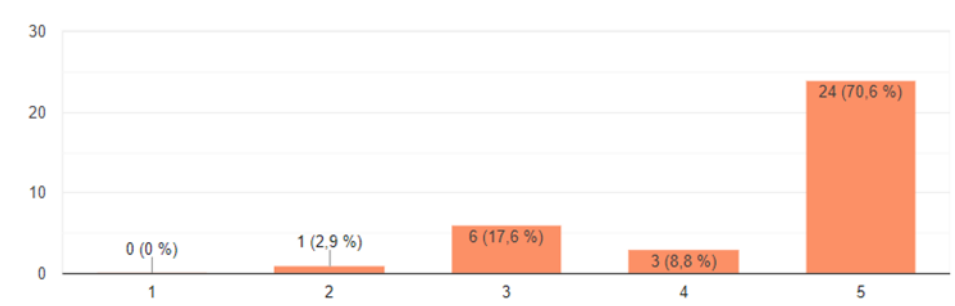
Fuente: Elaboración propia, 2023.

GRÁFICO 14. *¿Pondrías en práctica los conceptos artísticos y técnicas aprendidas si fueras el mediador artístico?*



Fuente: Elaboración propia, 2023

GRÁFICO 15. *¿Crees que el docente que ha diseñado e implementado la programación del curso se ha implicado en tú proceso de enseñanza-aprendizaje del Arte y por ende ha contribuido en tu bienestar en el aula?*



5. DISCUSIÓN

A la hora de evaluar la idoneidad de los materiales educativos y dinámicas llevadas a cabo se establece una investigación cualitativa y exploratoria en la que se emplean herramientas como el diario de campo de las sesiones, la documentación gráfica a través de la captura de fotografías, una observación participante y un cuestionario diseñado es proceso para esta primera fase como apuntábamos en el apartado metodología. Sin embargo, se considera oportuno poder contar con un mayor número de respuestas al formulario para evitar sesgos en la investigación, en su primera prueba piloto en el primer cuatrimestre del curso.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones que podemos determinar una vez analizados los objetivos e implementadas las diferentes dinámicas y diversos talleres, se concretan a pesar de la limitación y tamaño de la muestra. En primer lugar, la buena aceptación y predisposición de los y las estudiantes a la hora de involucrarse en la realización de cada una de las actividades propuesta en la programación del proyecto en esta primera fase. Por tanto, los y las estudiantes se han mostrado proactivos indicando expresiones como "*Por ahora está siendo bastante favorable, se agradece la presencia de una docente como Lorena, puesto que muestra bastante responsabilidad afectiva e inteligencia emocional con el alumnado y honestamente me hace sentir en un espacio seguro*" [G.1].

En segundo lugar, la implementación de dinámicas permite no solo adquirir conocimientos tanto teóricos como prácticos, si no que mejora el bienestar y comunicación en el aula del alumnado desde la empatía e inteligencia emocional. Siendo dichas prácticas considerada por los y las alumnas como optimas en su proceso enseñanza-aprendizaje. Se puede tener en cuenta la reflexión del siguiente alumno "*Por ahora mi experiencia en el aula ha sido positiva, he entendido toda la teoría y me he mantenido en el aula tranquila la mayoría del tiempo. He podido disfrutar de las clases sin agobios, algo que no puedo decir de todas las asignaturas*" [G.6] o "*Podría decir que es la mejor asignatura que he tenido nunca en mis años de universidad, aunque sean clases*

teóricas se hacen muy amenas ya sea por el dinamismo que propone la profesora con la enseñanza y sus ganas de que aprendamos, transmite confianza y eso me hace sentirme agusto y con ganas de aprender" [G.10].

Tal y como sostienen Josefina Rodríguez-Góngora, Juan Carlos Rodríguez-Rodríguez y Antonio Rodríguez-Rodríguez, (2020, p. 25) se considera el desarrollo de la inteligencia emocional es fundamental para fomentar en los alumnos el bienestar a nivel personal y social, ya que se determina como valor predictivo del rendimiento académico y equilibrio psicológico de universitarios.

En tercer lugar, la Metodología abierta y activa ha permitido generar lugares de encuentro, dialogo entre diferentes miradas pudiendo imaginar a través de experiencias de Educación Artística sensibles. Tal y como sostiene otro alumno

> "Las clases son amenas e interesantes, que dan opción a debatir libremente, aunque deberían ser mejor moderados para que no termine hablando la misma persona todo el rato. Me gustan mucho las presentaciones individuales y poder ver lo que hacen los demás y lo que se les ha ocurrido a los demás en una misma actividad, opino que en esta clase hay mucha variedad de artistas y de pensamiento" [G.13].

En cuarto lugar, percibir otra manera de hacer y entender la Educación Artística, alejada del concepto lúdico de entretenimiento y esparcimiento conocido por el imaginario colectivo.

Finalmente, a pesar de contar con una muestra no muy extensa del diseño de materiales artístico-educativos y dinámicas por el momento implementados, podemos concluir que han permitido generar un clima agradable en el aula fortaleciendo la comunicación e interacción entre el alumnado participante y por ende su bienestar. No obstante, a pesar de la satisfacción de los resultados, es imprescindible poner el foco en la adaptación de contenidos y dinámicas al alumnado de hoy en día, los cuales disponen de una amplia oferta, ya no solo mediática sino de formas de socialización y capitales simbólicos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Al alumnado de 3º del Grado de Bellas Artes y del Máster en Educación artística en Instituciones Sociales y Culturales, por su excelente participación ante la iniciativa implementada en su primera fase. Así como a todos los miembros del equipo que forman parte del innova- docentia.

8. REFERENCIAS

Aguilera, M. J. (1987). Investigación cualitativa: Características, métodos y problemáticas: su repercusión sobre la investigación en educación especial [documento coordinado por el Dpto. de Formación del Profesorado e Investigación de CNREE]. Madrid: Centro Nacional de recursos para la Educación Especial.

Alexander, C. (1980). Un Modo Intemporal de Construir. Barcelona: Gustavo Gili.

Amigo, I., Fernández, C., & Pérez, M. (2003). Manual de Psicología de la salud. Madrid: Pirámide.

Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? Educational and psychological measurement, 63(5), 840-858. https://doi.org/10.1177%2F0013164403251333

Domínguez, M. D. L. O. (2016). Pareidolia. Tecnología & Diseño, (6).

Edwards,B (1988). Aprender con el lado derecho del cerebro.Urano.

Ganet, T. L. (2021). Espacio seguro y educación: el objeto de apego como instrumento de investigación en contextos artísticos. In Conference Proceedings CIVAE 2021 (pp. 454-458). MusicoGuia.

Gasané Álvarez, V. (1995). Valladolid Carretero. Fur Printing.

Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Kairós.

Organización Mundial de la Salud - OMS (2002). Informe sobre la salud en el mundo. Reducir los riesgos y promover una vida sana. Recuperado de http://www.who.int/whr/2002/en/whr02_es.pdf

López Méndez, L. (2024). Emociones, expresión plástica y artes visuales en la formación semipersencial de futuros maestros de infantil en pandemia. Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology., 1(2), 161–170. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2023.n2.v1.2587

López Méndez, L. (2022). Artes visuales, expresión plástica y educación semipresencial en la formación de futuros maestros de primaria durante la pandemia del Covid 19. Revista INFAD De Psicología. International

Journal of Developmental and Educational Psychology., 1(1), 171–180. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v1.2352

López-Méndez, L. & Infante- Ruas, J. (2021). Safari tipográfico: La tipografía como recurso didáctico para la comunicación en la docencia online y aprendizaje del Diseño. Ardin. Arte, Diseño e Ingeniería, (10), 71-91.

Muñoz, W. F. M., León, A. M., Nogueira, Y. E. M., & Mora, G. V. (2021). Moodle: Entorno Virtual para el fortalecimiento del aprendizaje autónomo. Uniandes Episteme. Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación, 8(1), 137-152.

Norman,J. (2019). El niño filosofo: como enseñar a los niós a pensar por si mismos.Arpa.

Rodríguez Góngora, J., Rodríguez Rodríguez, J. C., & Rodríguez Rodríguez, J. A. (2020). Inteligencia emocional en universitarios aná-lisis descriptivo en alumnos de 1º y 2º curso de grado.

Rodríguez, M. R. (2018). Aprendizaje con MOODLE. Revista Multi-Ensayos, 4(8), 18-25.

Rosero, P. C. G. (2016). Utilización de Moodle en el proceso de enseñanza aprendizaje. Revista Científica Hallazgos21, 1(2).

Ruiz Olabuénaga, J. L. (2007). Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto.

Taylor, S. (2007). Psicología de la salud. McGraw-Hill Interamericana.

Ullán, A.M. & Belver, M.H. (2021). Visual Arts in Children's Hospitals: Scoping Review. HERD: Health Environments Research & Design Journal, 14(4), 339-367. https://doi.org/10.1177/19375867211003494

Valenzuela-Zambrano, B., & Pérez-Villalobos, M. V. (2013). Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle. Educación y educadores, 16(1), 66-79.

Gasané Álvarez, V. (1995). Valladolid Carretero. Fur Printing.

Yañez Martínez, B.,López Méndez, L.,Salazar-Rodríguez, A. yZapatero-Guillén, D. (2023). Arte para cuidarte : talleres de formación a personal sanitario en torno al arte y la salud. (pp 103-133). Praxis y espacios de intervencion desde el arte y la educación. Dykinson.

Yáñez-Martínez, B. (2022). La pareidolia como estrategia de observación creativa del entorno visual. In II CIVARTES 2022, II Congreso Internacional Virtual de Artes: Disolver fronteras para el entendimiento: las artes y la educación artística como catalizadores (p. 43). AASA, Asociación Cultural Acción Social y Arte.

EVALUANDO LA FLEXIBILIDAD CREATIVA. INFLUENCIA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN EL PROCESO CREATIVO

IGNACIO LÓPEZ-FORNIÉS
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

El proceso creativo, que busca producir trabajo novedoso y apropiado, genera soluciones distintivas que añaden valor al usuario y diferencian un producto o servicio de su competencia (Sternberg, 2006). Este proceso implica la exploración y generación de nuevas ideas y enfoques para abordar desafíos de manera innovadora. La creatividad es un elemento esencial para la innovación y el diseño, ya que permite superar las limitaciones actuales y encontrar nuevas formas de diseño (Hollanders & Van Cruysen, 2009). Dada la creciente exigencia de los consumidores, la diferenciación y la innovación son cruciales en el diseño de productos y servicios (Luchs et al., 2016). Por lo tanto, los diseñadores buscan continuamente nuevas formas de aportar valor a los usuarios a través de la creatividad y la innovación.

El razonamiento inductivo, que parte de la observación de premisas particulares para extraer conclusiones de carácter general (Salkind, 2012), es un pilar fundamental en el proceso de diseño de productos. Este enfoque permite a los diseñadores utilizar sus observaciones y utilizarlas para guiar su proceso creativo. En el contexto de la creatividad aplicada al diseño de productos, las herramientas de inteligencia artificial (IA) generativa de imágenes a partir de textos o instrucciones, llamados prompts, se convierten en un recurso valioso. Estas herramientas, utilizadas por diseñadores noveles, permiten generar una amplia gama de posibilidades visuales a partir de una instrucción dada, el objetivo de diseño. De esta manera, la IA se convierte en un socio creativo,

ampliando el alcance de lo que es posible y proporcionando una fuente inagotable de inspiración (Kim & Maher, 2023).

La flexibilidad es un indicador clave de la creatividad y define el perfil creativo. En el contexto del proceso creativo, la flexibilidad se refiere a la capacidad para encontrar nuevos caminos de pensamiento y buscar nuevas opciones y alternativas ante un objetivo creativo (Johnson et al., 2015). Según Guilford, la flexibilidad implica una capacidad básica de adaptación en contraposición a un estilo rígido, y está referida al manejo de variadas categorías de respuestas frente a una situación. En el perfil del diseñador de productos, la flexibilidad se manifiesta en la capacidad de adaptar el diseño del producto a diferentes características y funcionalidades (Meneely & Portillo, 2005). Esto es posible por medio de herramientas que permitan a los usuarios explorar y adaptar las alternativas de su diseño. Además, el uso de herramientas que amplíen el espacio de diseño facilita la flexibilidad cognitiva, capacidad humana de adaptar las estrategias de procesamiento cognitivo para enfrentar condiciones nuevas e inesperadas en el entorno (Cañas et al., 2003).

El proceso creativo es estocástico, sujeto a variación aleatoria, implicando cambios en el pensamiento por medio de la flexibilidad y la persistencia (Simonton, 2006). Al aumentar el número de estímulos nuevos e inesperados a los que se expone a un individuo aumenta la probabilidad de que se produzcan nuevos pensamientos inductivos, formando nuevas conexiones neuronales y activando ciertas áreas cerebrales relacionadas con la creatividad. A través de preguntas e interacciones con la máquina, estas herramientas proporcionan respuestas que se convierten en estímulos aleatorios relevantes para el proceso creativo, lo que puede contribuir a una mayor cantidad y diversidad de estímulos para la formación de nuevas ideas y conexiones neuronales.

Queremos probar que la Inteligencia Artificial generativa es una herramienta útil para estimular la creatividad aportando sugerencias basadas en datos y patrones existentes para hacer inferencias inductivas y apoyando de este modo la generación de ideas. Por otra parte, queremos determinar si las herramientas generativas de IA ayudan al pensamiento inductivo al ofrecer variedad de respuestas ante las interacciones humano-máquina que aumentan la flexibilidad del creativo.

2. OBJETIVOS

La promoción de la creatividad ha sido objeto de investigación en múltiples contextos, especialmente en el diseño industrial y en equipos colaborativos, con el objetivo de optimizar las interacciones entre perfiles creativos diversos (Amabile & Pillemer, 2012). Actualmente, se presentan desafíos inéditos para fomentar la creatividad a través de textos e imágenes, tanto estáticas como dinámicas, generadas por Inteligencia Artificial (Boden et al., 2019).

La cuantificación de los indicadores de creatividad es una tarea compleja que ha sido abordada por varios autores, obteniendo resultados variados en función de la aplicación específica del proceso creativo (J. C. Kaufman & Baer, 2006). Las métricas utilizadas en las artes, como la literatura, el dibujo y la pintura, difieren de las aplicadas en el diseño o la resolución de problemas en ingeniería (Cropley, 2006).

Para medir y evaluar el indicador creativo de flexibilidad, se realizó un ejercicio creativo clásico en el que se utilizaron herramientas de IA. Este ejercicio implicaba interactuar con una herramienta de IA generativa de texto-imagen, introduciendo instrucciones en formato de texto y variando estas instrucciones en base a los resultados en formato de imagen que se iban obteniendo. Se pretende evaluar con este ejercicio si las herramientas de IA generan estímulos positivos o no para aumentar la flexibilidad.

3. FLEXIBILIDAD CREATIVA Y HERRAMIENTAS DE IA GENERATIVA

El perfil creativo de una persona puede definirse con cuatro indicadores: originalidad, flexibilidad, fluidez y elaboración (Ishiguro et al., 2022). Se considera que una persona es más creativa cuando genera muchas respuestas (fluidez), aumentando el número de categorías conceptuales diferentes (flexibilidad) y si entre estas propuestas se encuentran algunas respuestas inusuales (originalidad) que terminan siendo más detalladas (elaboración) (Ishiguro et al., 2022). Los perfiles creativos personales son distintos dependiendo de los niveles de cada

indicador, pudiendo tener todos altos (muy creativo), todos medios, todos bajos (creatividad baja) o combinaciones de bajos, medios o altos que suele ser lo más habitual. La creatividad es algo que se puede potenciar y entrenar por medio de técnicas y herramientas para aumentar los indicadores bajos y medios.

Tradicionalmente se ha considerado más creativo al más original, pero la originalidad puede ser puntual y darse en una ocasión única. Mientras que flexibilidad de pensamiento de una persona permite adaptarse mejor a situaciones cambiantes y representa un perfil más valioso. La variable flexibilidad se refiere a la capacidad para encontrar nuevos caminos por la lateralización del pensamiento y la capacidad para buscar alternativas ante un determinado objetivo creativo.

La flexibilidad creativa representa la posibilidad de lograr ideas creativas mediante un número amplio de categorías, mediante el cambio flexible entre categorías y mediante el uso de asociaciones remotas. Un problema típico de los diseñadores noveles es la fijación de la idea que aparece por falta de esfuerzo, de motivación, por el conformismo o la inexperiencia (Crilly, 2015). La persistencia incrementa la fluidez por la búsqueda reiterada de nuevas ideas dentro de cada categoría, pero disminuye la flexibilidad por eliminar las asociaciones remotas que generan nuevas categorías. La persistencia y la flexibilidad son antagónicas y un mecanismo idóneo de potenciar la generación de imágenes mentales para aumentar la flexibilidad es la estimulación visual (Nijstad et al., 2010).

Existen trabajos de investigación en los que se han utilizado herramientas de IA para generar estímulos, estos pueden ser sensoriales o informacionales. Los sensoriales, principalmente, utilizan estímulos visuales y auditivos. Los informacionales proveen información en múltiples formatos y soportes, como podemos ver en la tabla 1.

Actualmente encontramos una serie de herramientas de IA generativa que permiten la interacción entre el humano que introduce instrucciones mediante textos en la máquina que devuelve imágenes generadas según diferentes algoritmos y dependiendo de las herramientas. Destacan las herramientas generativas texto-imagen como DeepDream,

Artbreeder, Stable Diffusion, Dall·E 2 o Starryai por su gratuidad, sencillez y accesibilidad para todo tipo de usuario. Estas herramientas son muy intuitivas y en unos pocos minutos se puede empezar a obtener resultados.

TABLA 1. *Estímulos informacionales aplicables para incrementar la creatividad*

Estímulo	Ejemplos de aplicación
Verbales	La estimulación verbal implica la exposición a palabras, frases, lemas o mensajes, metáforas y conceptos
Visuales	Exposición a imágenes estáticas o en movimiento, formas y siluetas, texturas visuales, patrones y composiciones de color
Sonoros	Voces, conversaciones, sonidos, melodías, tonos, ritmos, canciones, etc.
Factuales	Interpretaciones, actuaciones o dramatizaciones. Experimentación en representaciones o simulaciones, pruebas de artefactos, objetos y prototipos
Combinados	Varios estímulos al mismo tiempo, esquemas por medio de ilustraciones, infografías (datos e imágenes), videos, etc.

Fuente: elaboración propia

La interacción es mediante instrucciones de texto que es la entrada de información del humano por medio de un texto descriptivo de la imagen mental que se quiere obtener de la máquina. La máquina devuelve una o varias imágenes que se convierten en un nuevo estímulo visual que puede completar, modificar, sustituir, conectar, asociar, etc. para introducir una nueva instrucción y establecer un proceso iterativo, que puede ser persistente en un mismo tema o flexible en búsqueda de instrucciones distintas. Se produce un mejor proceso creativo al aumentar la cantidad de alternativas introducidas en la máquina y se puede potenciar por la retroalimentación de los estímulos provocados por las imágenes generadas.

4. METODOLOGÍA

Para ejemplificar la aplicación de la IA en un proceso creativo se ha planteado una experiencia con 84 estudiantes de segundo curso del grado de Diseño Industrial y Desarrollo de Producto, dentro de la asignatura Taller de Diseño III: Creatividad. El ejercicio es un problema de diseño que tiene asignada una evaluación y representa una parte de la nota final del estudiante. Consiste en un ejercicio básico de rediseño de

un objeto de uso cotidiano que integra una nueva funcionalidad, el ejemplo del docente es una silla que hace cosquillas, donde el objeto cotidiano es la silla y la nueva funcionalidad es la de hacer cosquillas.

Se explica el ejercicio con un ejemplo del docente, que los estudiantes pueden consultar y utilizar a modo de referencia en todo momento y contestan sobre una plantilla igual a la del ejemplo. La entrega se realiza en la plataforma online Moodle. Las fases del ejercicio se presentan en la tabla 2. La duración es de 60 minutos, 50 minutos para el ejercicio y 10 minutos para la entrega. El estudiante debe interactuar con la máquina por medio de una herramienta de IA generativa texto-imagen a elegir entre las propuestas por el docente, introduciendo instrucciones en formato texto y variando estas instrucciones en base a los resultados en formato imagen que se van obteniendo. Las interacciones del ejemplo son: 5 breves y concisas en la primera ronda y 10 desarrolladas y más definidas en la segunda.

El proceso creativo tiene varias fases dependiendo de los diversos autores, existe un modelo reducido que simplifica todo proceso a 3 fases, Problema, Ideación y Solución. Este modelo de trabaja inicialmente con el Problema, según un proceso divergente de razonamiento inductivo que plantea todas las posibilidades para, en un determinado momento, comenzar un proceso convergente de razonamiento deductivo hasta llegar a una definición clara y estructurada del problema. Esta primera fase se corresponde con el primer diamante del modelo de doble diamante (Design Council, 2019), que tiene como objetivo definir el problema desde una perspectiva amplia y que observe todas las posibles opciones que le afecten.

Durante la fase de ideación, se generan múltiples alternativas de ideas e imágenes en procesos divergentes para conseguir una gran cantidad de ideas. Posteriormente, se realiza el filtrado, la selección y la jerarquización de todas las ideas, lo que lleva a resultados de combinación y crecimiento de las ideas.

En la fase de solución, las ideas evolucionan y se adaptan a las especificaciones del problema, y se desarrolla un proceso iterativo de evaluación de ideas o conceptos para validar la solución. En cada iteración, se

puede volver a la generación de ideas más complejas y detalladas, en un proceso divergente-convergente.

Los diseñadores al utilizar herramientas de generación de textos e imágenes hacen que el proceso sea más ágil y eliminan algunas limitaciones que los métodos tradicionales restringían. La utilización de IA en el diseño es accesible para diseñadores de todos los niveles de experiencia gracias a la creación de herramientas fáciles de usar.

Para ejemplificar la aplicación de la creatividad, proponemos un ejercicio básico que consiste en rediseñar un objeto de uso cotidiano al aplicar o integrar una nueva funcionalidad. Para este rediseño, no se pide la resolución técnica, simplemente una representación visual que describa el objeto y una propuesta factible que no proponga imposibles. El proceso, las fases, actividades y resultados esperados se muestra en la tabla 2.

TABLA 2: *Descripción del proceso de creativo, fases y resultados esperados*

Fase	Descripción	Resultado
1	Elegir un objeto de uso cotidiano y una función novedosa	Texto Objeto cotidiano + Función Innovadora
2	Realizar los bocetos de manera rápida y descriptiva del objeto que se desea conseguir	Imagen mental del objeto
3	Seleccionar las instrucciones y hacer las primeras búsquedas en una herramienta IA texto-imagen. Mejorar las búsquedas	Descripciones iniciales en forma de texto e imágenes
4	Elegir imágenes o hacer nuevos bocetos para hacer cambios respecto a los iniciales	Colección de imágenes
5	Refinar la búsqueda hasta encontrar los resultados deseados o válidos	Descripciones detalladas
6	Bocetar la imagen final y realizar una descripción	Imagen final y texto

Fuente: elaboración propia

En la fase inicial, se define el objetivo del problema y se selecciona un objeto de uso cotidiano para el ejercicio. Debe ser un objeto familiar para todos y de uso diario, lo que facilita el proceso. El usuario define la función basándose en su conocimiento y selecciona funciones que resuelven problemas cotidianos, como dispensar pasta de dientes, limpiar utensilios de cocina, incluir sensores o medir cantidades de

alimento o similares. En la segunda fase, se genera la imagen mental que se plasma en bocetos y dibujos iniciales. Esta imagen guía al diseñador en la selección de palabras y frases para interactuar con la máquina en la tercera fase en la que se realizan las primeras búsquedas y se obtienen los primeros resultados. Estos resultados suelen ser inexactos o no se parecen a los dibujos iniciales, lo que requiere una redefinición de las búsquedas para establecer frases más precisas que describan mejor la idea inicial, que se realiza en la cuarta fase.

En la quinta fase, se verifica que las modificaciones introducidas en la descripción se acerquen al resultado deseado. Se pueden detallar aspectos como un estilo estético, los materiales y colores, las texturas apropiadas, el entorno en el que se encuentra, entre otros. Tras estas correcciones, es posible encontrar variaciones que se acerquen mucho a la idea inicial. Sin embargo, las imágenes proporcionadas pueden llevar a replantear la idea inicial y permitir la creación de una nueva representación mental.

En la fase final, se obtiene la imagen final y se puede elaborar una descripción más detallada y amplia. En este punto, se dispone de una gran cantidad de imágenes generadas que han servido de estímulo para redefinir las descripciones. De estas, se han seleccionado las que aportan los mejores resultados. Se puede elegir una de ellas, combinarlas con la herramienta de IA o realizar una representación propia para incluir los detalles específicos que la máquina no ha podido introducir.

Se analizan los resultados individuales de cada estudiante y se evalúa la variable flexibilidad. La variable puede tomar cinco valores, nulo (0), bajo (2.5), medio (5), alto (7.5) y muy alto (10). Se contabilizan las interacciones que son distintas, las repeticiones no se tienen en cuenta. Las repeticiones representan la persistencia y llevan a la fijación de la idea por lo que no aportan nada a la flexibilidad que se representa por las alternativas. Nulo significa que el estudiante ha realizado menos de 5 interacciones y bajo que ha realizado menos de 15 interacciones. Medio es de 15 a 18, alto de 19 a 22 y muy alto más de 23.

5. RESULTADOS

La flexibilidad que es un fuerte indicador de la creatividad y que afecta altamente a los resultados creativos tiene un valor medio, lo que hace pensar que los estímulos no hay llevado a un pensamiento inductivo y alternativo, pero que sí han podido llevar a un desarrollo del detalle y la productividad por el efecto persistencia.

FIGURA 1. *Síntesis del ejercicio del estudiante Arkaitz Susaeta Bengoa.*



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del estudiante Arkaitz Susaeta Bengoa

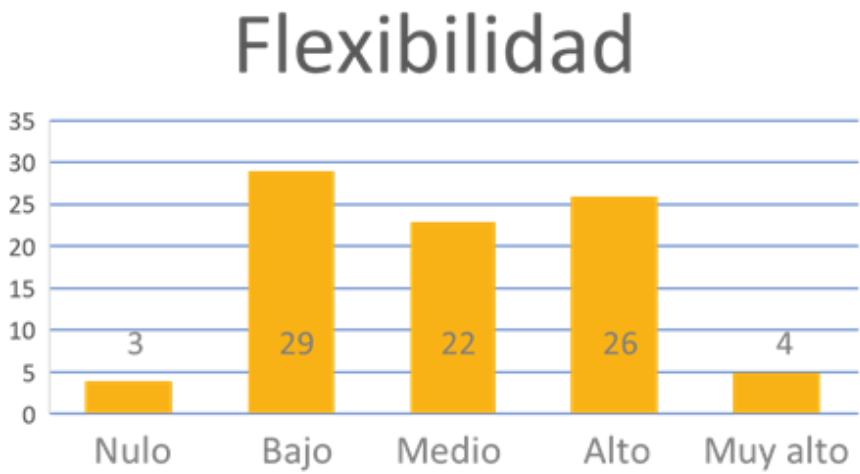
En la figura 1 vemos un ejemplo de un estudiante: la descripción y el boceto inicial, las interacciones iniciales y los primeros resultados, las interacciones más detalladas y los resultados más refinados y finalmente el boceto final en el que ha aprovechado dos imágenes generadas por la IA para componer su diseño. En la misma figura se observan ejemplos de las primeas interacciones y de las segundas interacciones, se marcan en amarillo los elementos que hacen que la interacción sea diferente y se contabilice como una categoría nueva.

De manera general, en el grupo completo se ha observado que existen cambios que llevan a un cambio de función, sin cambiar el objeto, pero no se ha dado ningún caso en el que se haya cambiado el objeto cotidiano elegido inicialmente. Es muy habitual que en las interacciones finales se busquen aspectos relacionados con un usuario en particular, una situación de uso concreta, los entornos y momentos de uso, todos ellos relacionados con formas de pensar del diseñador que ya no solo busca la nueva funcionalidad, sino que piensa en la adaptación al entorno, el uso y el usuario.

En otros casos, el trabajo se centra en una exploración formal una vez que el objeto y la función quedan claras, en estos casos se detecta persistencia al insistir en que la máquina devuelva el diseño con el máximo parecido al del estudiante. En el ejemplo de la Figura 1 tras las primeras interacciones se busca una diversidad formal amplia, desde la similitud de estilos de grandes diseñadores hasta la tentativa de diseños extraterrestres o de ciencia ficción, pasando por estilos como el japones, el pop, o el escandinavo entre otros.

En la Figura 2 vemos de manera resumida los resultados del conjunto de estudiantes una vez aplicada la evaluación en este caso para la variable flexibilidad.

FIGURA 2. *Valores de la variable flexibilidad para el grupo de 84 estudiantes*



Fuente: elaboración propia

Al analizar los valores de las interacciones en nuestro estudio, observamos que 32 de los 84 participantes, lo que representa casi el 40%, no superaron el número mínimo de interacciones establecido como referencia. Este dato es relevante, ya que sugiere que la herramienta de inteligencia artificial (IA) que se utilizó en el ejercicio quizás no ha sido tan efectiva como se esperaba en términos de estímulo creativo. Las imágenes generadas por la IA, que se esperaba que sirvieran como catalizadores para el pensamiento inductivo de los estudiantes y su exploración de nuevas alternativas, aparentemente no tuvieron el impacto deseado. Esto podría indicar que, a pesar de las promesas de la IA como herramienta de diseño, su aplicación práctica puede presentar desafíos inesperados. Es importante destacar que estos resultados no desacreditan el valor de la IA como herramienta de diseño. Más bien, señalan la necesidad de una implementación y orientación más efectivas para maximizar su potencial. Además, estos hallazgos podrían sugerir que la familiaridad y la comodidad con la tecnología de IA pueden jugar un papel crucial en su eficacia como herramienta de estímulo creativo.

A pesar de los desafíos encontrados en el ejercicio, es importante destacar que tan sólo 4 de los 84 participantes, aproximadamente un 5%,

no lograron finalizar el ejercicio. Este dato positivo, indica que otros factores como la originalidad, la fluidez y el detalle pueden compensar la falta de flexibilidad en el proceso creativo. La originalidad, la fluidez y el detalle son aspectos de la creatividad que pueden tener un impacto significativo en el resultado final de un diseño a pesar de la falta de flexibilidad. Estos factores pueden ser especialmente valiosos en un contexto de diseño de productos, donde la capacidad de generar una amplia gama de ideas detalladas y originales puede ser crucial para el éxito de un producto.

Además, encontramos que 52 de los 84 participantes, algo más del 60%, superaron el número mínimo de interacciones establecido como referencia. Esto indica que algo más de la mitad del grupo ha realizado un número alto de interacciones y que estas interacciones son distintas, lo que sugiere que estos estudiantes han sacado provecho de la experiencia. Este dato sugiere que una proporción significativa de los estudiantes fue capaz de interactuar efectivamente con la herramienta de IA y utilizarla para explorar una variedad de ideas y conceptos.

En el estudio, observamos que 30 de los 84 participantes, lo que representa aproximadamente un 35%, obtuvieron un resultado alto o muy alto en el ejercicio. Este grupo de estudiantes demostró una notable flexibilidad en su proceso creativo reflejado en la calidad de sus diseños finales. Entre este grupo de alta flexibilidad, hubo algunos estudiantes que destacaron particularmente por la excelencia de sus resultados finales. Estos hallazgos indican que una alta flexibilidad puede redundar en un mejor resultado creativo. En otras palabras, los estudiantes que fueron capaces de adaptarse y explorar una amplia gama de ideas y conceptos fueron más propensos a producir diseños de productos superiores.

6. DISCUSIÓN

Si bien los resultados indican que un porcentaje alto de estudiantes ha utilizado con provecho las herramientas de IA no ha sido generalizado para todos los estudiantes, que puede estar debido a una alta expectativa o bien por una mala definición del método utilizado. Por tanto, en la evaluación de la creatividad, y en particular del indicador de

flexibilidad, es esencial establecer un método de contraste robusto para validar los resultados obtenidos. Este método de contraste debe ser capaz de proporcionar una medida objetiva y fiable de la flexibilidad, permitiendo así una evaluación precisa de este indicador, como por ejemplo el método Creative Engineering Design Assessment (CEDA) (Charyton, 2013), una herramienta desarrollada para evaluar la creatividad específica del diseño de ingeniería, que es vital para la innovación. En trabajos futuros se puede obtener un indicador de la flexibilidad por métodos contrastados y comparar con el indicador de esta experiencia.

Los resultados sugieren que puede haber factores no considerados en nuestro estudio que estén influyendo en la flexibilidad de los estudiantes, como por ejemplo la novedad de la herramienta, un proceso nuevo de trabajo, la duración, el nivel de estrés, etc. o bien, que nuestro método de medición de la flexibilidad puede no ser adecuado para este tipo de ejercicios dando resultados erróneos.

En el contexto de nuestro estudio, el tiempo asignado para el ejercicio puede no haber sido suficiente para permitir el desarrollo completo de la flexibilidad en todo el grupo de estudiantes. Por lo tanto, es posible que el marco temporal no haya proporcionado a los estudiantes la oportunidad de explorar y aprovechar el potencial creativo de la herramienta de IA. Además, es importante tener en cuenta que, para algunos estudiantes esta fue su primera experiencia con la inteligencia artificial. La familiarización con una nueva tecnología puede requerir un período de ajuste durante el cual los usuarios aprenden a navegar y utilizar eficazmente la herramienta aun siendo usuarios habituales de tecnologías de la información y la comunicación.

La falta de experiencia con herramientas de inteligencia artificial (IA) puede generar cierto estado de tensión en los estudiantes, lo que puede afectar a su flexibilidad creativa. Según la literatura científica, este estado de tensión puede tener un impacto negativo en la flexibilidad (A. B. Kaufman et al., 2012), limitando la capacidad de los estudiantes para explorar una amplia gama de ideas y conceptos. Sin embargo, es importante tener en cuenta que muchos de estos estudiantes están

formados digitalmente, acostumbrados a utilizar tecnologías similares y a realizar ejercicios de generación de imágenes mediante dibujos a mano o con ordenador. Esta familiaridad con las tecnologías creativas puede ayudar a mitigar algunos de los desafíos asociados con la introducción de la IA en su proceso creativo.

A pesar de los discretos resultados obtenidos con el indicador de flexibilidad, observamos que estos no han influido negativamente en el resultado final del ejercicio. Esto sugiere que, aunque la flexibilidad favorece la creatividad, no es un factor crítico o limitante en el proceso creativo (Beketayev & Runco, 2016). De hecho, el uso de la IA generativa puede ser una herramienta positiva para los estudiantes de diseño con un perfil concreto, aquellos que no están acostumbrados a explorar diversas opciones o tener varias respuestas para una misma consulta, permitiéndoles explorar una amplia gama de ideas y conceptos de una manera que no sería posible con los métodos tradicionales.

Dada la complejidad de estos hallazgos, es evidente que se necesitan nuevas pruebas para determinar el tipo de perfil que se beneficia más del uso de la IA generativa y por otra parte, que tipo de cambios son necesarios en los ejercicios para que todos los estudiantes se aprovechen de esta herramienta. Específicamente, sería útil investigar si estos beneficios están influenciados por el estímulo visual proporcionado por la IA, o si se deben a una mayor facilidad en la definición verbal de la imagen mental. Al entender mejor estos factores, podremos optimizar el uso de la IA generativa en el diseño de productos y maximizar su impacto en la creatividad de los diseñadores.

Además, existen otras reflexiones sobre este experimento. Si la creatividad humana sigue siendo esencial, que experiencias debemos poner en práctica para combinar de la intuición, la experiencia y la originalidad humana con las capacidades analíticas de la IA puede llevar a resultados creativos más impactantes y novedosos. Algunas opciones podrían pasar por experimentar primero con test de creatividad personal clásicos como el de usos alternativos de Guilford (Kudrowitz & Dippo Caitlin, 2013), Test of Creative Thinking de Torrance (Almeida et al., 2008; Runco et al., 2010), de pensamiento convergente como el RAT

de Mednick (Beisemann et al., 2020), entre otros. Y después, adaptar experimentos que utilicen IA y se basen en las métricas ya establecidas y validen los cambios, mejorar o empeorar el indicador flexibilidad, de cada persona.

Aunque la popularización de la IA puede generar cierto respeto y aversión, es imposible evitar su implantación masiva en nuestras vidas y profesiones, incluida la docencia. Los docentes deben aprender primero el uso y posibilidades de la IA y después idear y planificar actividades de aprendizaje. En esta situación es necesario que los estudiantes tengan una formación básica para conocer la lógica de esta tecnología y después pasar a usarla en las diferentes materias.

En este trabajo se evalúa el trabajo de generación de prompts para la obtención de las imágenes deseadas, no se evalúa las propias imágenes ya que las genera la IA y no corresponde al estudiante. Sin embargo, no se mide o se tiene en cuenta el trabajo de redacción como un esfuerzo ante la dificultad de interacción con la IA y como afecta en el resultado final. A día de hoy, la IA ya genera imágenes muy aproximadas a los prompts que ingresan los estudiantes, pero podría ser interesante integrar algún tipo de formación específica en *Prompt Engineering* (Saravia, 2023). Durante el ejercicio surgieron dificultades para algunos estudiantes, a pesar de estar avisados, algunas entradas no les producían el resultado esperado; Por ejemplo, algunos estudiantes utilizaron un plato como objeto cotidiano y a pesar de utilizar el idioma español para la interacción, la máquina devolvía imágenes de Platón, ya que se escribe Plato en inglés y tuvieron que rehacer sus búsquedas bien en inglés o bien con un sinónimo o con un adjetivo junto al nombre.

Pero, ocurren dos cosas, la primera es que algunos estudiantes son conformistas y cuando ven algo que les gusta ya no lo cambian y terminan, eso demuestra falta de flexibilidad. En segundo lugar, se produce un aprendizaje de utilización de la herramienta, otros estudiantes a pesar de que la máquina no les da lo que esperan siguen probando y detallando la instrucción e incluso incluyendo nuevos elementos para que den resultados más diversos.

7. CONCLUSIONES

Por medio de un ejercicio clásico de creatividad en diseño vemos que se puede medir y evaluar el indicador creativo de flexibilidad. Sin embargo, no hay certeza de que sea un método apropiado ya que, si bien genera estímulos positivos en el estudiante, no podemos decir que aumente la flexibilidad sin una evaluación externa por otros métodos.

La inteligencia artificial apoya al pensamiento inductivo. Para el diseñador novel que todavía no tiene la experiencia y el conocimiento suficiente la IA le ayuda a completar sus imágenes mentales. Sin embargo, puede ser necesario dedicar más tiempo y generar más experiencias para que la flexibilidad se vea incrementada.

La flexibilidad es un fuerte indicador de la creatividad e influye directamente sobre los resultados novedosos. Su puntuación baja hace pensar que las imágenes generadas por la IA no han generado suficientes estímulos en el pensamiento inductivo de los estudiantes y tan solo en determinados casos refuerza la exploración de alternativas.

En resumen, la integración de la IA en el diseño de productos representa una evolución del pensamiento inductivo. Al igual que este tipo de razonamiento se basa en la observación para formular nuevas ideas, la IA generativa utiliza los datos de entrada para crear nuevas imágenes. Así, el diseñador puede explorar una multitud de conceptos y direcciones, impulsando la innovación y la creatividad en el diseño de productos.

8. REFERENCIAS

Almeida, L. S., Prieto, L. P., Ferrando, M., Oliveira, E., & Ferrándiz, C. (2008). Torrance Test of Creative Thinking: The question of its construct validity. *Thinking Skills and Creativity*, *3*(1), 53–58. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tsc.2008.03.003

Amabile, T. M., & Pillemer, J. (2012). Perspectives on the social psychology of creativity. In *Journal of Creative Behavior* (Vol. 46, Issue 1). https://doi.org/10.1002/jocb.001

Beisemann, M., Forthmann, B., Bürkner, P. C., & Holling, H. (2020). Psychometric Evaluation of an Alternate Scoring for the Remote Associates Test. *Journal of Creative Behavior*, *54*(4). https://doi.org/10.1002/jocb.394

Beketayev, K., & Runco, M. A. (2016). Scoring divergent thinking tests by computer with a semantics-based algorithm. *Europe's Journal of Psychology*, *12*(2). https://doi.org/10.5964/ejop.v12i2.1127

Boden, Z., Larkin, M., & Iyer, M. (2019). Picturing ourselves in the world: Drawings, interpretative phenomenological analysis and the relational mapping interview. *Qualitative Research in Psychology*, *16*(2). https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1540679

Cañas, J. J., Quesada, J. F., Antolí, A., & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, *46*(5). https://doi.org/10.1080/0014013031000061640

Charyton, C. (2013). *Creative engineering design assessment: background, directions, manual, scoring guide and uses*. Springer Science & Business Media.

Crilly, N. (2015). Fixation and creativity in concept development: The attitudes and practices of expert designers. *Design Studies*, *38*, 54–91. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.destud.2015.01.002

Cropley, A. (2006). In praise of convergent thinking. In *Creativity Research Journal* (Vol. 18, Issue 3). https://doi.org/10.1207/s15326934crj1803_13

Design Council. (2019). The Design Process: What is the Double Diamond? *Design Council*.

Hollanders, H., & Van Cruysen, A. (2009). Design, Creativity and Innovation: A Scoreboard Approach. *Pro Inno Europe: Inno Metrics*, *February*.

Ishiguro, C., Sato, Y., Takahashi, A., Abe, Y., Kato, E., & Takagishi, H. (2022). Relationships among creativity indices: Creative potential, production, achievement, and beliefs about own creative personality. *PLoS ONE*, *17*(9 September). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0273303

Johnson, T. A., Caldwell, B. W., & Green, M. G. (2015). Investigating spontaneous flexibility in concept generation. *Proceedings of the ASME Design Engineering Technical Conference*, *7*. https://doi.org/10.1115/DETC201547725

Kaufman, A. B., Kornilov, S. A., Bristol, A. S., Tan, M., & Grigorenko, E. L. (2012). The Neurobiological Foundation of Creative Cognition. In *The Cambridge Handbook of Creativity*. https://doi.org/10.1017/cbo9780511763205.014

Kaufman, J. C., & Baer, J. (2006). Hawking's Haiku, Madonna's Math: Why It Is Hard to Be Creative in Every Room of the House. In *Creativity: From potential to realization.* https://doi.org/10.1037/10692-001

Kim, J., & Maher, M. Lou. (2023). The effect of AI-based inspiration on human design ideation. *International Journal of Design Creativity and Innovation*, *11*(2). https://doi.org/10.1080/21650349.2023.2167124

Kudrowitz, B. M., & Dippo Caitlin. (2013). Getting to the novel ideas: Exploring the alternative uses test of divergent thinking. *ASME 2013 International Design Engineering Technical Conferences and Computers and Information in Engineering Conference*. https://doi.org/10.1115/DETC2013-13326

Luchs, M. G., Swan, K. S., & Creusen, M. E. H. (2016). Perspective: A Review of Marketing Research on Product Design with Directions for Future Research. *Journal of Product Innovation Management*, *33*(3). https://doi.org/10.1111/jpim.12276

Meneely, J., & Portillo, M. (2005). The adaptable mind in design: Relating personality, cognitive style, and creative performance. In *Creativity Research Journal* (Vol. 17, Issues 2–3). https://doi.org/10.1207/s15326934crj1702&3_3

Nijstad, B. A., De Dreu, C. K. W., Rietzschel, E. F., & Baas, M. (2010). The dual pathway to creativity model: Creative ideation as a function of flexibility and persistence. *European Review of Social Psychology*, *21*(1). https://doi.org/10.1080/10463281003765323

Runco, M. A., Millar, G., Acar, S., & Cramond, B. (2010). Torrance tests of creative thinking as predictors of personal and public achievement: A fifty-year follow-up. *Creativity Research Journal*, *22*(4). https://doi.org/10.1080/10400419.2010.523393

Salkind, N. (2012). Encyclopedia of Educational Psychology. In *Encyclopedia of Educational Psychology*. https://doi.org/10.4135/9781412963848

Saravia, E. (2023). *Prompt Engineering Guide*. DAIR.AI. https://www.promptingguide.ai/es

Simonton, D. K. (2006). Creativity as a Constrained Stochastic Process. In *Creativity: From potential to realization.* https://doi.org/10.1037/10692-006

Sternberg, R. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, *18*(1), 87–98. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801_10

ANÁLISIS FENOMENOLÓGICO INTERPRETATIVO: METODOLOGÍA Y EJEMPLOS EN INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA

RAFAEL MARTÍNEZ MERCADO
Universidad de Jaén

CISELA JIMÉNEZ LÓPEZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El Análisis Fenomenológico Interpretativo (IPA, por sus siglas en inglés) es una forma de investigación cualitativa considerablemente extendida en el mundo angloparlante, especialmente en el campo de la psicología. Sin embargo, la naturaleza versátil y no restrictiva de su metodología ha permitido su aplicación en otras disciplinas. Por otro lado, entendemos la investigación artística como una actividad "que implica la reflexión crítica sobre diferentes elementos de la práctica artística" (López-Cano y San Cristóbal, 2014, p. 39). En otras palabras, su objeto de estudio son los propios procesos creativos y artísticos.

Al mismo tiempo, debemos tener en cuenta que no existe una única metodología específica aplicable a todas las investigaciones artísticas, ya que el enfoque particular de cada una de ellas supondrá el uso de diferentes procedimientos a la hora de obtener y analizar la información relevante. En este sentido, la metodología IPA puede ser una gran herramienta a tener en cuenta para ciertas investigaciones de este tipo.

A lo largo de este texto, consideraremos la posible relación entre investigación artística y Análisis Fenomenológico Interpretativo, exponiendo aquellas características que las hacen compatibles, las dificultades que pueden surgir en su combinación y los criterios que deben cumplirse para obtener un estudio de calidad.

2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta todo lo anterior, los objetivos establecidos para esta investigación son:

1. Comprender los fundamentos básicos del Análisis Fenomenológico Interpretativo.
2. Conocer cómo y bajo qué circunstancias ha sido aplicada esta metodología en el campo de la investigación artística.
3. Establecer las posibles ventajas e inconvenientes a los que se pueden enfrentar investigaciones de dicha índole si utilizan esta metodología.

De forma paralela, otro objetivo sería dar a conocer la metodología IPA en el mundo hispanohablante con tal de tener una herramienta más que resulte en investigaciones profundas, rigurosas y veraces.

3. METODOLOGÍA

La principal fuente de información en esta investigación ha sido la lectura y comparativa de fuentes. En primer lugar, se han consultado los libros y artículos de referencia del Análisis Metodológico Interpretativo, en especial el manual *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*[9] (Smith et al., 2009), para obtener información específica sobre la propia metodología y sus aspectos fundamentales.

Posteriormente, se ha procedido a la búsqueda de investigaciones de relativa actualidad, estableciendo palabras clave como "Análisis Fenomenológico Interpretativo", "Arte", "Creatividad", "Música" o "Investigación Artística" en distintos motores de búsqueda y bases de datos. Debido a la mayor presencia de esta metodología en el ámbito angloparlante, se realizó la búsqueda en inglés y español. Con esto se obtuvieron diferentes propuestas y ejemplos de la unión de IPA e

[9] Este libro se ha consultado en formato electrónico, por lo que las siguientes numeraciones de página corresponden a su posición en dicho formato.

investigación artística. A continuación, se compararon de forma crítica estas fuentes con los elementos básicos de la metodología y entre ellas.

Teniendo en cuenta los objetivos señalados anteriormente, se ha realizado un análisis más exhaustivo de una investigación anterior de los mismos autores de este escrito frente a los cuatro marcadores de calidad propuestos por Nizza, Farr y Smith (2021), discutidos en más detalle en el siguiente apartado. De esta forma, la persona lectora contará con un ejemplo concreto y directo de una investigación artística realizada utilizando la metodología IPA: su desarrollo, complicaciones, consideraciones a tener en cuenta y aspectos relevantes, tanto positivos como negativos. Al mismo tiempo, servirá para reflexionar en retrospectiva sobre posibles carencias y mejoras para futuras investigaciones.

Finalmente, toda la información obtenida se ha sintetizado en una reflexión crítica que contempla las condiciones mínimas de una buena investigación artística que considere la utilización del Análisis Fenomenológico Interpretativo en su desarrollo.

4. DISCUSIÓN

En un primer término, encontramos la necesidad de comprender con mayor profundidad en qué consiste el Análisis Fenomenológico Interpretativo. De esta manera, establecemos el marco en el que se debe desarrollar una investigación para que esta herramienta cumpla con todas las expectativas de un trabajo riguroso.

4.1. Pilares teóricos de la metodología

La fundamentación teórica y filosófica del Análisis Fenomenológico Interpretativo resulta tan importante como los propios procedimientos de investigación (Smith et al., 2009, Pos. 125). La metodología IPA se basa en tres pilares fundamentales: la fenomenología, la hermenéutica y la idiografía. Aunque dichas teorías serán revisadas a continuación, para una comprensión más detallada de cómo el IPA se ve influenciado por ellas recomendamos la lectura de (Smith et al., 2009) o (Eatough y Smith, 2017). En cuanto a una introducción a las filosofías de la fenomenología y la hermenéutica, teniendo en cuenta su aplicación en las

ciencias sociales y las humanidades en un sentido más amplio, recomendamos (Barbera y Inciarte, 2012).

4.1.1. Experiencia

El objetivo de una investigación IPA debe ser "examinar cómo las personas dan sentido a sus experiencias vitales más importantes"[10] (Smith et al., 2009, Pos. 36). Es decir, aquellos eventos, fenómenos, percepciones o realidades que tienen importancia en nuestro día a día. De esta manera, los fundamentos filosóficos de la fenomenología se aplican en la investigación, ya que busca entender la experiencia humana de una situación concreta tal y como ha sido experimentada por la persona, respetando, en este sentido, la máxima de volver a las cosas mismas de Husserl, filósofo considerado fundador de la fenomenología.

Dentro del Análisis Fenomenológico Interpretativo, se entiende que muchas de nuestras experiencias cotidianas suelen suceder de manera inadvertida y sólo adquieren significado cuando somos conscientes de ellas. No se centra, por tanto, en los objetos, realidades o fenómenos como tal, sino en la percepción que tenemos de ellos y cómo les damos sentido en nuestra vida. Es tarea de la persona investigadora hacerlo de forma que la intersubjetividad del propio individuo, su participación superpuesta, relacional y compartida del mundo, sea analizada en los propios términos de la experiencia. Para ello, se debe aplicar el *bracketing* o *poner en paréntesis* durante el registro y análisis de las experiencias compartidas.

Este término se refiere a la idea de enfrentar dicho proceso evitando las preconcepciones o sesgos que podamos tener. Sin embargo, "no se trata de negar el conocimiento que tenemos sobre determinada experiencia vivida sino de estar atento a lo que ya sabemos y dejar que la experiencia se muestre a sí misma" (Castillo Sanguino, 2020, p. 10). El objetivo es identificar, describir y comprender los "objetos de preocupación" y las "afirmaciones experienciales" hechas por cada participante (Smith et al., 2009, Pos. 949) durante la investigación.

[10] Todas las traducciones de textos en inglés han sido realizadas por los propios autores.

4.1.2. Interpretación

El análisis de los datos registrados se verá afectado, necesariamente, por un proceso de interpretación para llegar a una comprensión del fenómeno en sus propios términos. De ahí que la hermenéutica sea otro de los pilares fundamentales de la metodología. Especialmente relevante es la idea de que existe un *círculo hermenéutico* durante todo el desarrollo de la investigación. El análisis de los datos será iterativo: por un lado, entre los diferentes niveles formados entre la parte y el todo del propio texto o trascripción (frases, ideas temáticas, entrevistas, marco de la investigación…); por otro, entre lo que vemos, el fenómeno, el texto transcrito y nuestras preconcepciones.

La persona investigadora "admite la inevitabilidad de sesgos, preocupaciones o asunciones cuando realizan la investigación" (Eatough y Smith, 2017, p. 6). Así pues, el entendimiento se alcanzará de forma circular entre la experiencia descrita, la interpretación y nuestras ideas previas que deben ser reconocidas y evolucionar con la investigación.

De forma paralela, estaremos llevando a cabo una doble interpretación entre participantes e investigadores. La comprensión obtenida será una síntesis de la persona investigadora dando sentido a cómo la persona participante da sentido a una experiencia (Eatough y Smith, 2017, p. 13).

> De este modo, la verdad expuesta por un análisis IPA es siempre tentativa y el análisis es subjetivo. Al mismo tiempo, dicha subjetividad es dialógica, sistemática y rigurosa en sus aplicaciones y los resultados están disponibles para que la persona lectora lo compruebe posteriormente. (Smith et al., 2009, Pos. 1692-1699)

4.1.3. Particularidad

El último de los factores fundamentales del Análisis Fenomenológico Interpretativo es la idiografía, entendida como un enfoque en lo particular. Tanto en lo referente al detalle, en el sentido de profundidad, exhaustividad y sistematización del análisis, como en la experiencia investigada, que es entendida desde la perspectiva de personas concretas en un contexto concreto (Smith et al., 2009, Pos. 583).

Este enfoque en lo particular no es equivalente a decir que no se pueden hacer afirmaciones generales a partir de un estudio IPA. Sólo que dichas afirmaciones se obtendrán desde lo idiográfico de casos concretos, una vez hayan sido analizados y comparados. La relación entre lo particular y lo general también es algo que se puede contemplar dentro del marco del círculo hermenéutico de la investigación, planteado anteriormente.

No se espera obtener una *verdad* aplicable universalmente con casos específicos. El objetivo principal es, ante todo, comprender lo *significativo* de las experiencias compartidas. Los aspectos generales más notables se obtendrán al "conectar la vida única individual con una humanidad común" (Eatough y Smith, 2017, p. 12).

4.2. Propuestas de investigación

Teniendo una idea general de qué debe buscar una investigación dentro del Análisis Fenomenológico Interpretativo, analizaremos a continuación diferentes propuestas realizadas a lo largo de la última década donde se ha aplicado en investigación artística o, en todo caso, con aspectos relacionados con las artes plásticas y escénicas.

Como hemos señalado, la metodología IPA surgió dentro del campo de la psicología pero, aunque la mayor área de investigación específica entre los años 1996 y 2008 ha sido la experiencia de la enfermedad (Smith, 2011), la flexibilidad de su método invita a su extensión a otras áreas más o menos relacionadas. En el artículo *IPA: The black swam of qualitative research* (2019), Melissa Dennison defiende esta versatilidad como uno de sus puntos fuertes a la hora de aplicarla en investigación cualitativa.

En cuanto a su uso en investigación artística encontramos que la mayoría de las investigaciones recopiladas se aproximan desde dos ámbitos fundamentales: la terapia/sanidad o la educación. Por lo tanto, no son, estrictamente, investigaciones artísticas en el sentido que hemos propuesto al inicio de esta investigación.

Hemos podido comprobar que esta metodología continúa más afianzada en el mundo angloparlante, teniendo en cuenta la mayor cantidad de investigaciones en inglés frente a las realizadas en lengua hispana.

Otro factor determinante es cómo en ocasiones, aunque se mencionen explícitamente los conceptos de análisis fenomenológico interpretativo, no existe una aplicación real de la metodología IPA.

Es el caso de la investigación de Cabedo Mas y Díaz Gómez (2015), cuyo texto de "múltiple autoría" (p. 279) se centra en la importancia de la educación artística y musical en la Educación Obligatoria, y no tanto en las propias experiencias descritas por los participantes. Encontramos algo similar en (Sánchez-Macías et al., 2022), que mencionan en su resumen el análisis fenomenológico interpretativo pero no utilizan la metodología estudiada aquí. Es nuestra consideración personal entender que esto se debe al uso de un marco metodológico diferente, a pesar de coincidir en los términos con los que es descrito.

La investigación de Lorenzo de Reizábal (2022) es algo más particular. Sin mencionar el Análisis Fenomenológico Interpretativo, se aproxima de cierta manera al establecer marcos metodológicos comunes. Una de las diferencias principales es que su análisis se realiza en textos excesivamente cortos, limitando el carácter experiencial y la posterior interpretación. Sin embargo, la relación entre arte, hermenéutica y fenomenología se hace evidente a lo largo de su trabajo, lo que indica la perfecta posibilidad de la unión entre investigación artística y análisis IPA.

En (del Barrio Aranda y Arús Leita, 2020) encontramos un ejemplo específico de uso de metodología IPA en el ámbito de la terapia artística. Su muestra es de 10 participantes y utilizan "registros de datos cuantificables y el diario de observación" (p. 190) realizado por una profesora, además de cuatro grupos focales hechos a lo largo de la terapia. Sirve, por tanto, como ejemplo de aplicación del método IPA junto a otras metodologías, en este caso de corte cuantitativo. Sin embargo, esto hace que encontremos en sus resultados un mayor número de datos de este tipo, dejando el aspecto experiencial e interpretativo en un segundo plano.

Es en investigaciones de lengua inglesa donde vemos el auténtico potencial del Análisis Fenomenológico Interpretativo. De nuevo, la mayoría desde la perspectiva de la terapia, como (Reynolds & Lim, 2007) que se aproximan al arte como forma de convivir con una enfermedad;

o de la educación artística o musical ya que "uno de los beneficios de usar IPA para la investigación cualitativa es que refleja los principios teóricos y prácticos inherentes a muchos contextos contemporáneos de educación" (Crawford, 2019, p. 470).

En el mismo ámbito también encontramos la propuesta de Taylor (2014) aunque, desde su punto de vista "gran parte de la eficacia del IPA para la educación musical está relacionada con su flexibilidad" (p. 3). En este artículo vemos el uso de la metodología con un diseño mixto de herramientas de recolección de datos. Esto nos da una muestra más de cómo se puede adaptar según los criterios de la investigación.

Existen investigaciones que unen la metodología IPA a otras a modo de triangulación. Otro ejemplo de su uso junto a herramientas cuantitativas lo encontramos en (Kulibert et al., 2019), un estudio enfocado en la terapia musical para personas con demencia. Aunque no se puede considerar el IPA como su única fuente de información, es precisamente en la sección dedicada al análisis donde encontramos los aspectos más relevantes (pp. 2976 - 2980), ya que no hubo una gran diferencia entre las dos muestras de datos cuantificables (p. 2976). En el caso de (Phillips et al., 2014) utilizan la metodología junto a la teoría fundamentada para analizar los componentes de la identidad visual de ciertas marcas entrevistando a 15 directores artísticos de diferentes empresas de publicidad y diseño.

Lo que quizá resulte más interesante para esta investigación es la adaptación de su uso de una manera creativa. Podemos encontrar un ejemplo en el ámbito de la terapia musical en (Lee y McFerran, 2015) que proponen el Video Análisis Fenomenológico Interpretativo (IPVA), mostrando cómo lo desarrollaron a partir de la metodología original, manteniendo su rigor. Otro ejemplo es el uso de la metodología IPA para analizar una imagen "sin que esto sea un simple y llano proceso de proyección de nuestras propias perspectivas sobre ellas" (Andrews, 2019, p. 4).

4.2.1. Propuestas de investigación artística

Son pocos los ejemplos cuyo objeto de estudio sea la propia práctica artística. Sin embargo, las investigaciones resultan muy esclarecedoras

para el propósito de nuestro trabajo. Por este motivo, serán presentadas en más detalle a continuación.

La primera de ellas, en orden cronológico, es *Portrait of an Artist as Collaborator* (Hocking, 2019) donde se estudió a una artista y su trabajo "desde la perspectiva de su colaborador" (p. 8), ya que fueron analizadas una serie de entrevistas realizadas tras casi un año de colaboración artística (p. 3). Del mismo modo, para mantener la idea de *bracketing*, el autor realizó un proceso de reflexión interna inicial, junto a un diario reflexivo durante la colaboración y recolección de datos. Esto no elimina el posible sesgo de la persona investigadora, pero sí hace el proceso de investigación más transparente: "Esta reflexión sacó a relucir varios puntos que son personales para mí y, con independencia de si son correctos factualmente o no, describen mi visión" (p. 4).

En el anterior trabajo encontramos también algunas problemáticas a tener en cuenta respecto a la aplicación de un modelo IPA en investigación artística. Principalmente, entender que el proceso creativo puede darse de forma intuitiva o implícita y, por tanto, gran parte de la información relevante dependerá de la habilidad introspectiva de las personas participantes (Hocking, 2019, p. 3). Una de las soluciones propuestas por el autor es que la artista participante no sólo leyó y aprobó la versión final del texto, sino que algunos de sus pensamientos respecto a la interpretación y el análisis están añadidos a modo de pies de página (p. 4). Nosotros como lectores podremos, de esta forma, comprender en mayor profundidad todos los pasos, perspectivas y procesos de los resultados obtenidos.

El siguiente ejemplo proviene de un mismo estudio realizado por Starr y Smith, cuyos resultados han presentado en (Starr y Smith, 2021) y (Starr y Smith, 2023). En el primero se centran en la experiencia concreta de la visión de la obra artística, con la particularidad de seleccionar una única obra: *Las Meninas* de Velázquez. Al mismo tiempo pretende, con el uso de la metodología IPA, alejarse de "categorías explícitamente preconcebidas" y "asunciones implícitas" que suelen dar forma a las investigaciones sobre la visión en el arte (Starr y Smith, 2021, p. 5).

La segunda publicación se enfoca en los propios aspectos interpretativos de la persona respecto a la obra y lo que se ve representada en ella. La metodología "nos permite conseguir una medida de lo inmensurable" (Starr y Smith, 2023, p. 24), es decir, un entendimiento más profundo de la experiencia estética y nuestra relación con el arte. Para ambos estudios, se entrevistaron a doce participantes mientras miraban el cuadro seleccionado, con el objetivo de estar "más cerca de la experiencia en cuestión" (p. 5).

El Análisis Fenomenológico Interpretativo puede "proporcionarnos una ventana a maneras de pensar y cuestionar el visionado artístico que han podido ser pasadas por alto por aproximaciones más cercanas a las ciencias naturales" (Starr y Smith, 2023, p. 24). Del mismo modo, podríamos extrapolar este método a otras cuestiones abordadas por la investigación artística.

4.3. Marcadores de calidad para la investigación

Hasta el momento no hemos abordado el proceso exacto de la metodología IPA. Consideramos que un desarrollo extendido del mismo queda fuera del alcance de esta propuesta, por lo que recomendamos la lectura de (Smith y Osborn, 2008), (Pietkiewicz y Smith, 2012), (Duque y Aristizábal Díaz-Granados, 2019) o el ya mencionado (Smith et al., 2009) para obtener una visión más detallada. En pocas palabras, se podría decir que consiste en la adquisición de datos, el análisis minucioso de los mismos, la agrupación de los temas emergentes, establecimiento de relaciones con otros casos estudiados y, finalmente, desarrollo de una narrativa donde se expongan los temas junto a comentarios detallados y ejemplos concretos de los textos analizados. Las características fenomenológicas, hermenéuticas e ideográficas del método hacen de la entrevista semi-estructurada sea la herramienta de recolección de datos más utilizada.

Con el objetivo de explicar algo más detalladamente el procedimiento propuesto para un estudio IPA, mientras ofrecemos un ejemplo más de su aplicación durante una investigación de carácter artístico, analizaremos en este apartado la propuesta *Interpretación/Grabación:*

diferencias en el hecho musical (Martínez Mercado y Jiménez López, 2023) frente a los cuatro marcadores de calidad para la excelencia en el Análisis Fenomenológico Interpretativo (Nizza et al., 2021).

La lectura de este último artículo resulta casi imprescindible para aquellas personas interesadas en la metodología IPA. No sólo expanden otros trabajos que sirven de guía para un estudio de calidad, también aportan ejemplos prácticos concretos examinando detalladamente dos estudios IPA previos (Nizza et al., 2021, p. 3).

Los cuatro marcadores o indicadores son los siguientes:

Atender a la convergencia y la divergencia

Como hemos señalado anteriormente, el enfoque idiográfico no debe hacernos suponer que la generalización no es posible. Durante el proceso de investigación, debemos prestar la misma atención tanto a lo común como a lo particular de cada experiencia descrita. De esta forma, comenzaremos a entender las interconexiones entre los puntos de vista individuales que son compartidos y los posibles patrones de similitud que podremos discernir con la comparativa de varios participantes.

Lectura analítica minuciosa de las palabras del participante

La persona participante está dando sentido a una experiencia, reflexionando sobre ella. Nuestro análisis añadirá, por tanto, una capa más de interpretación e incluso existirá una tercera por parte de la persona lectora. Para hacer este proceso lo más transparente posible, debemos realizarlo con un enfoque exclusivo y detallado en las palabras registradas durante la adquisición de datos. Existirán, al mismo tiempo, diferentes niveles de análisis y, en consecuencia, de profundidad en los significados obtenidos. En este punto coincide Hocking cuando señala que un análisis válido es "interpretativo (subjetivo, con ninguna intención de ser 'factual'), transparente (donde el camino desde los datos a la interpretación está claro) y plausible (para los participantes, investigadores y lectores generales) (2019, p.3).

Desarrollo de un fuerte relato experiencial y/o existencial

Dado que, por norma general, exploramos experiencias subjetivas de cierta importancia en la vida de la persona participante, es factible que la investigación lleve a todos los implicados a cierto nivel existencial: cuestiones de identidad, albedrío o conexión personal que son planteadas no de forma abstracta, sino en relación a la propia experiencia. Esto hará que el fenómeno y el análisis adquieran una mayor resonancia que será posteriormente transmitida.

Construir una narrativa progresiva y convincente

A la hora de presentar una investigación IPA, se deben mezclar la interpretación realizada con datos experienciales individuales, normalmente a modo de cita previamente seleccionada. Lo ideal sería construir con ello una narrativa cohesiva, haciendo que cada parte del escrito añada más información y perspectiva al todo de la investigación. Así, la persona lectora no sólo comprenderá la significación dada a la experiencia, también cómo las aportaciones del propio análisis ofrecen coherencia y profundidad.

(Nizza et al., 2021, pp. 22-24)

4.3.1. Comparativa

Estos indicadores pueden servir de guía durante el desarrollo de una investigación, independientemente del ámbito en el que se desarrolle. Al mismo tiempo, son una herramienta para reflexionar sobre el resultado final de la misma. Esto es precisamente, lo que planteamos en los siguientes párrafos.

En (Martínez Mercado y Jiménez López, 2023) fue planteada una investigación artística utilizando el Análisis Fenomenológico Interpretativo junto a una perspectiva autoetnográfica. Las cuestiones planteadas giraban en torno a nuestra relación con el hecho musical y cómo ésta cambia según sea música interpretada o grabada.

En el texto final se presenta una tabla, donde se exponen los diferentes temas superordinarios y emergentes que surgieron al comparar los

análisis de dos grupos de discusión y una entrevista semi-estructurada. Dicha tabla podría resultar carente de significado si no fuera por la posterior narrativa, punto por punto, donde se unen la interpretación realizada junto a citas textuales de diferentes participantes, comparativas con otros autores relevantes y ciertas reflexiones de carácter más personal. Sin embargo, podemos echar en falta dos elementos: los temas y tablas obtenidas en cada uno de los grupos por separado; y las aportaciones o cuestiones que las personas participantes pudieran plantear tras la lectura de nuestro análisis.

Este es uno de los aspectos donde podemos observar por qué la entrevista semi-estructurada es la forma de obtención de datos más empleada. Por las condiciones del estudio, se plantearon grupos de discusión que dificultan, entre otras cuestiones planteadas más adelante, que las personas implicadas puedan revisar y discutir las interpretaciones.

Otro aspecto, quizá más importante, es que limitan la profundización en la experiencia individual, lo que dificulta esa atención a la convergencia y la divergencia señalada anteriormente. Lógicamente, esto se aprecia con mayor facilidad en el grupo más numeroso, formado por seis alumnas y un profesor, especialmente porque no todas las personas implicadas pudieron aportar al mismo nivel su experiencia personal. A pesar de ello, no sucedió así ni en la entrevista, al ser personal, ni en el otro grupo. Al tratarse de familiares la conversación fluía de uno a otro fácilmente, además de que las circunstancias permitieron que tuviera una mayor duración.

Estas dificultades, sin embargo, no impidieron que se desarrollaran algunas ideas que implican aspectos existenciales, y por supuesto experienciales, en todos los grupos. Algo que parece inevitable si tenemos en cuenta que buscábamos entender la experiencia subjetiva del hecho musical. En este sentido, las aportaciones de cada participante fueron analizadas minuciosamente por separado, comparadas con su propio grupo (alumnas, familiares o profesorado) y, finalmente, entre sí para dar como resultado el texto presentado.

Por último, cabe señalar una cuestión sobre las aportaciones de corte auto etnográfico que se exploraron a lo largo de esta propuesta. Aunque

fueron una fuente de información muy valiosa y, en cierto sentido, facilitaron la propia investigación, consideramos que habría sido más beneficioso para la estructura general y el resultado final analizarlas por separado. Dado que se incluyeron en los grupos de discusión, es indudable que influenciaron el desarrollo de los mismos: hicieron las temáticas tratadas más accesibles, pero, al mismo tiempo, esto limitó las posibles aportaciones experienciales de las personas participantes fuera de dichas temáticas.

Como se puede apreciar, esta investigación dista mucho de ser perfecta. A pesar de ello, esperamos que sirva para ilustrar las posibles ventajas y desventajas, resultados y dificultades, que podemos encontrar durante el desarrollo de una investigación artística que utiliza el Análisis Fenomenológico Interpretativo. Simultáneamente, hace que entendamos la importancia no sólo de conocer las herramientas y características de esta metodología, también de entender los criterios de calidad para su puesta en práctica.

5. RESULTADOS

A lo largo de esta propuesta, se ha pretendido ofrecer un fundamento básico del Análisis Fenomenológico Interpretativo como forma de investigación cualitativa. Al mismo tiempo, se han señalado otras fuentes de información relativa a esta metodología para aquellas personas que puedan estar interesadas tras esta lectura.

Entendiendo la investigación artística en términos de exploración, cuestión y desarrollo del proceso creativo, se ha realizado una comparativa de diferentes investigaciones que nos ha permitido entender cómo ha sido aplicada la metodología IPA. Normalmente, la relación con el ámbito artístico se ha establecido de forma paralela, partiendo de bases como la educación o la terapia. Sin embargo, sí que podemos encontrar algunos ejemplos donde el enfoque artístico se ha visto complementado con análisis y herramientas IPA. Esta extensión desde el campo de la psicología a otras disciplinas se contempla desde las propuestas iniciales como algo beneficioso, siempre que las investigaciones se centren en aspectos experienciales y subjetivos (Smith et al., 2009, Pos. 112)

De forma similar, los diferentes ejemplos comparados y analizados nos han dado una muestra del tipo de investigaciones que pueden verse beneficiadas por su uso, las problemáticas que podríamos encontrar y el enfoque donde puede brillar un análisis IPA. Estas cuestiones serán abordadas de forma más específica en el siguiente apartado.

Finalmente, trabajos como este dan a conocer el Análisis Fenomenológico Interpretativo en el mundo hispanohablante, aportando nuevas herramientas de investigación y análisis para futuras propuestas que puedan aprovechar las cualidades de la metodología.

6. CONCLUSIONES

Nuestra relación con las artes plásticas y escénicas es indiscutiblemente subjetiva y experiencial. Por lo tanto, las teorías en las que se fundamenta el Análisis Fenomenológico Interpretativo pueden tener mucho en común con estos procesos. Con esto no queremos decir que toda investigación artística deba utilizar el método IPA en su desarrollo ya que, como cualquier herramienta, tendrá una mayor utilidad si se aplica en las circunstancias adecuadas. Esta propuesta nos ha permitido señalar unos criterios mínimos donde podrían unirse investigación artística e IPA. En pocas palabras, aquellas donde las preguntas de investigación o el objeto de estudio nos lleven a cuestiones experienciales, existenciales, personales y concretas.

Por supuesto, también hay que tener en cuenta cuestiones de organización temporal y de recursos en general para la realización del estudio. El proceso de adquisición de datos muy probablemente implicará entrevistas y transcripciones, por lo que también será necesario cumplir con todos los requisitos éticos, de anonimato, consentimiento y renuncia que suelen acompañar el tipo de investigación cualitativa que se propone.

Una de las ventajas que podemos encontrar si queremos utilizar el método IPA es la fácil adaptabilidad de su método. Como hemos visto anteriormente, invita a la triangulación con otras técnicas de análisis o herramientas de obtención de datos. Desde un punto de vista personal, consideramos que esto resulta más orgánico con otras metodologías de corte cualitativo. En este sentido, los estudios en el ámbito artístico

pueden ver en la metodología IPA una forma más de profundizar y afianzar sus propuestas.

Conocer la metodología, su marco teórico y el proceso de su desarrollo resulta fundamental para su correcta aplicación. Herramientas de comparación y reflexión, como los cuatro marcadores de calidad explorados, pueden ser una gran ayuda durante cualquier etapa de la investigación. Así mismo, las personas investigadoras se verán beneficiadas si adoptan una actitud crítica, consciente y constructiva durante la recolección, análisis y divulgación de su trabajo, por lo que entender conceptos como el círculo hermenéutico o *bracketing* les ayudará en esta tarea. No hay que perder de vista que, en definitiva, buscamos dotar de rigor y profundidad a nuestra investigación. El Análisis Fenomenológico Interpretativo puede ser una manera de lograr este objetivo.

7. REFERENCIAS

Andrews, J. G. (22-23 May 2019). 'Interviewing Images': Using IPA (Interpretative Phenomenological Analysis) in visual arts research. En Pictures and words: combining verbal accounts and visual images within interpretative phenomenological analysis. Phenomenology of Health and Relation- ships Conference: Creativity and Affect.Aston University, Birmingham, United Kingdom.

Barbera, N., y Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. Multiciencias, 12(2), 190 - 196.

Cabedo Mas, A., y Díaz Gómez, M. (2015). Arte y Música en la Educación Obligatoria, Algo Más que un Detalle Curricular de Buen Tono. Multidisciplinary Journal of Educational Research, 5(3), 268 - 295.

Castillo Sanguino, N. (2020). Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social, 10(20), 7-18.

Crawford, R. (2019). Using Interpretative Phenomenological Analysis in music education research: An authentic analysis system for investigating authentic learning and teaching practice. International Journal of Music Education, 37(3), 454 - 475.

del Barrio Aranda, L., y Arús Leita, E. (2020). La rítmica -música en movimiento- como estrategia de reeducación corporal y rehabilitación psicosocial en personas con problemas de salud mental. ArtsEduca, 27, 186 - 199.

Dennison, M. (2019). IPA: The black swan of qualitative research. Qualitative Methods in Psychology Bulletin, 27(Spring 2019), 1-7.

Duque, H., y Aristizábal Díaz-Granados, E. T. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. Pensando Psicología, 15(25), 1-24.

Eatough, V., y Smith, J. A. (2017). Interpretative phenomenological analysis. En C. Willig & W. Stainton Rogers (Eds.), The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology (pp. 193-211). SAGE Publications.

Hocking, I. (2019). Portrait of an Artist as Collaborator: An Interpretative Phenomenological Analysis of an Artist. Frontiers in Psychology, 10, 1-10.

Kulibert, D., Ebert, A., Preman, S., y McFaden, S. H. (2019). In-home use of personalized music for persons with dementia. Dementia, 18(7-8), 2971 - 2984.

Lee, J., y McFerran, K. S. (2015). Applying Interpretative Phenomenological Analysis to Video Data in Music Therapy. Qualitative Research in Psychology, 12(4), 367-381.

López-Cano, R., y San Cristóbal, Ú. (2014). Investigación artística en música: problemas, métodos, paradigmas, experiencias y modelos. Fonca-Esmuc.

Lorenzo de Reizábal, M. (2022). El arte como generador de emociones: estudio de ocho narrativas de estudiantes de posgrado. Revista Humanidades, 12(2), e50893.

Martínez Mercado, R., y Jiménez López, C. (2023). Interpretación/Grabación: diferencias en el hecho musical. En Investigación y experiencias educativas centradas en la creatividad artística. Música, cultura audiovisual y artes escénicas en la sociedad de las pantallas (pp. 178-197). Editorial Dykinson, S.L.

Nizza, I. E., Farr, J., y Smith, J. A. (2021). Achieving excellence in interpretative phenomenological analysis (IPA): four markers of high quality. Qualitative Research in Psychology, 18(3), 369-386.

Phillips, B. J., McQuarrie, E. F., y Griffin, W. G. (2014). The Face of the Brand: How Art Directors Understand Visual Brand Identity. Journal of Advertising, 43(4), 318-332.

Pietkiewicz, I., y Smith, J. A. (2012). Praktyczny przewodnik interpretacyjnej analizy fenomenologicznej w badaniach jakościowych w psychologii. Czasopismo Psychologiczne, 18(2), 361-369. [Consultada la edición en inglés]

Reynolds, F. A., y Lim, K. H. (2007). Turning to art as a positive way of living with cancer: a qualitative study of personal motives and contextual influences. Journal of Positive Psychology, 2(1), 66-75.

Sánchez-Macías, I., de Castro Martín, P., y Ballesteros Colino, T. (2022). Lo que siempre quisiste hacer en un museo… y ¡Malditaseapodríahacerse! En Libro de actas: II Simposio de Patrimonio Cultural ICOMOS España (pp. 1 - 9). Universitat Politècnica de València.

Smith, J. A. (2011). Evaluating the contribution of interpretive phenomenological analysis. Health Psychology Review, 5(1), 9-27.

Smith, J. A., Flowers, P., y Larkin, M. (2009). Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research. SAGE Publications. [Libro electrónico]

Smith, J. A., y Osborn, M. (2008). Interpretative Phenomenological Analysis. En J. A. Smith (Ed.), Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods (pp. 53-80). SAGE Publications.

Starr, R., y Smith, J. A. (2021). "People are gazing" - An interpretive phenomenological analysis of viewing Velázquez. Art and Perception, 9(3), 241-259.

Starr, R., y Smith, J. A. (2023). Making sense of an artwork: an Interpretative Phenomenological Analysis of participants' accounts of viewing a well-known painting. Qualitative Psychology, 10(1), 107-120.

Taylor, A. (2014). Using interpretative phenomenological analysis in a mixed methods research design to explore music in the lives of mature age amateur keyboard players. Music Education Research. http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2014.906397

LA CREACIÓN CINEMATOGRÁFICA DOCUMENTAL EN CLAVE AUTOBIOGRÁFICA. *TARNATION* (JONATHAN CAOUETTE, 2003): INFANCIA, TRAUMA, MEMORIA Y NARRACIÓN

NOEMÍ GARCÍA DÍAZ
Facultad de Bellas Artes (UCM)

1. INTRODUCCIÓN

El documental autobiográfico tiene su origen en la confluencia de diversas prácticas artísticas. Michael Renov indicaba que hundía sus raíces en la literatura, el arte y la performance (Renov, 2008, p.39). Por su parte, Jim Lane señalaba tres influencias en su conformación: el cine de vanguardia, la reacción contra al documental observacional o cine directo y la reflexividad importada del cine europeo, en particular de las películas de Jean-Luc Godard y Jean Rouch (Lane, 2002, p.12). A estas influencias señaladas por Lane y Renov, me gustaría añadir la reflexividad del cine ensayo, nacido en Europa tras la postguerra, y la práctica videoartística norteamericana de los años 70, desarrollada de forma paralela al documental autobiográfico en Estados Unidos, por ser pionera en el uso reiterado de las acciones performativas y la inclusión de las prácticas artísticas confesionales gracias al sonido sincrónico.

El documental *Tarnation* (2003) del estadounidense Jonathan Caouette se inscribe en la práctica documental autobiográfica, dentro de lo que se ha denominado "etnografía doméstica" o "retrato familiar", al elaborar una película centrada en su sistema familiar, sobre su relación maternofilial. Michael Renov acuñó el concepto "etnografía doméstica" para referirse a un tipo de práctica autobiográfica que:

> Entrelaza el autocuestionamiento con la preocupación etnográfica por documentar las vidas de los otros. Pero el "otro", en este caso, es un miembro de la familia que sirve menos como fuente de la investigación social desinteresada que como espejo o reflejo del sí mismo (Renov, 2004, p. 216).

La etnografía doméstica supondría, en palabras de este autor: "Una especie de práctica autobiográfica complementaria. Funciona como un vehículo de autoexamen, un medio a través del cual se construye autoconocimiento a través de tomar como recurso a un 'otro' familiar" (Renov, 2004, p. 219). Los objetos fílmicos de este tipo de películas el padre, la madre, los abuelos, los hijos o aquellos parientes cercanos de los cineastas ejercerían de espejo del director/a en su búsqueda de encuentro del yo en el otro.

En segunda instancia, el término "retrato familiar" permite acotar las características del documental autobiográfico para diferenciarlo de otras formas fílmicas autobiográficas como el diario fílmico o el autorretrato. Jim Lane define el retrato familiar como:

> La historia de la vida del cineasta, quién es ese cineasta, surge en relación con el mosaico familiar, ya que la autobiografía incluye la biografía de la familia [...] En estos retratos familiares a menudo existe una confrontación con el pasado oficial que es cuestionado por otros puntos de vista. (Lane, 2002, p. 96).

Desde la perspectiva de la investigación, *Tarnation* se configuran como una exploración autobiográfica cinematográfica, ligada a la familia, que busca revisitar el pasado con el objetivo de resignificar, a través de la narración adulta, experiencias traumáticas vividas durante la infancia.

2. OBJETIVOS

Este ensayo propone el estudio de los patrones estéticos, narrativos y psicoculturales inscritos en el documental *Tarnation.* Los objetivos específicos son los siguientes:

- Analizar desde el punto de vista audiovisual las estrategias fílmicas y narrativas que utiliza el cineasta para el afrontamiento de la memoria autobiográfica infantil.

– Comprender los patrones psicológicos y culturales, inscritos en esta película, y analizar su interés sociocultural.

3. METODOLOGÍA

La metodología de la investigación se centra en el análisis del documental *Tarnation* desde la perspectiva de los estudios fílmicos, la psicología y la antropología. Desde el punto de vista metodológico, las categorías de análisis han emergido del marco teórico elaborado en torno a estas tres disciplinas.

Respecto a la perspectiva de los estudios fílmicos, el ensayo se centra en el análisis fílmico del documental. En ese sentido, me adscribo a las reflexiones de Jacques Aumont y Michel Marie, cuando indican que no existe un modo universal de analizar las películas puesto que "no tratan de lo repetible, sino de lo infinitamente singular", y en consecuencia, "no existe ningún método que pueda aplicarse igual a todos los films" (Aumont y Marie, 1990, p. 47).

El análisis fílmico clásico, tal y como lo proponen Francesco Casetti y Federico Di Chio, se contempla como "aquel conjunto de operaciones sobre un objeto determinado y consistente en su descomposición y en su sucesiva recomposición, con el fin de identificar mejor los componentes" (Casetti y Chio 1991, p. 17). Esta visión de análisis de las partes, permite, sin duda, un conocimiento profundo de los elementos fílmicos, sin embargo, implica una visión inerte de la película. Por ese motivo, he preferido plantear el estudio de las películas desde el punto de vista de los procesos de creación, tal y como propone Alain Bergala, concibiendo la película como la traza final de un gesto creativo (Bergala, 2007, p.37). Desde esa perspectiva, se otorga una gran importancia a las reflexiones del director sobre el proceso de creación.

La indagación sobre las estrategias formales y narrativas parte de la inscripción de la obra en el contexto de la filmografía del cineasta. Asimismo, la metodología de análisis se centra en la planificación, la puesta en escena y el montaje, que valora el resultado formal, centrado tanto en la banda de imagen como la de sonido y las interrelaciones establecidas entre ambas, a través del montaje. El estudio de la

enunciación de la película se configura como uno de los puntos fundamentales de la investigación, dada la naturaleza autobiográfica de la obra. Por su parte, el estudio de la estructura narrativa permitirá vislumbrar el orden en el que son presentados los sucesos que se relatan, así como las líneas argumentales de la película, proporcionando evidencias sobre las características del relato y el arco de transformación del personaje principal.

El estudio de la película desde una perspectiva psicológica se ha realizado desde la orientación sistémica. La circunscripción de la filmografía a la expresión de la memoria infantil, dentro de las relaciones materno y paterno filiales, ha requerido el abordaje de las teorías del apego y el trauma en la infancia, que han permitido el análisis de las trazas de eventos traumáticos que presenta el documental.

Para finalizar, tan solo indicar que desde la perspectiva cultural he utilizado algunos conceptos derivados de la antropología del parentesco y la antropología simbólica, que me han permitido el estudio de los documentales desde el punto de vista de las mitologías en torno al contexto familiar. La traslación de las problemáticas individuales al ámbito social tiene un impacto a la hora de reflexionar y desvelar la importancia de la interiorización individual de los discursos de poder dominantes en la sociedad.

4. LA FAMILIA: EL APEGO EN LA INFANCIA

La Teoría Sistémica Familiar señala que la familia es el sistema más importante en la vida de una persona durante la infancia, a pesar de que esta institución ha ido perdiendo peso en las sociedades globalizadas debido a lo que el psiquiatra Helm Sierlin ha denominado "presión individualizadora" (1997, p. 23). Las características de los sistemas familiares pueden cambiar en base a la cultura y necesidades de una sociedad en cada momento histórico, como pusieron de manifiesto los estudios antropológicos sobre el parentesco; sin embargo, a pesar de esas diferencias, se ha demostrado que en todas las culturas, la familia, del tipo que sea, es responsable de las funciones básicas de socialización (Bermúdez y Brik, 2010, p. 19). Una función determinada por el hecho

biológico de la larga dependencia de los seres humanos tras su nacimiento.

John Bowlby describió la conducta del apego como "cualquier forma de conducta que tiene como resultado el logro o la conservación de la proximidad con otro individuo, claramente identificado, al que se le considera mejor capacitado para enfrentarse al mundo" (2017, p. 40). La función biológica que se atribuye a esta conducta es la de protección, pero años más tarde Bowlby añadiría que además de esta finalidad, la proximidad física también estaría asociada a la disponibilidad de los cuidadores y su receptividad emocional (Wallin, 2012, p.37). Por consiguiente, la ausencia o pérdida de figuras de apego o cualquier tipo de conflicto con las mismas puede ser percibida durante la infancia como amenazante, como una pérdida irreparable que implica sentimientos de desprotección, desamparo o riesgo.

5. MEMORIA, TRAUMA Y NARRACIÓN

El concepto de trauma se utiliza de formas muy diversas y puede ser abordado desde disciplinas diferentes. Desde el punto de vista etimológico, procede del griego *τραῦμα* (*traumat*), que significa "herida" o "daño", no obstante a raíz de las investigaciones llevadas a cabo sobre el impacto de las emociones en el sistema nervioso, en el siglo XIX, pasaría a ser considerado como una herida que no resulta visible y solo puede ser percibida por los síntomas (Ortega, 2011, p. 21).

En sus estudios sobre el trauma en la infancia, Peter Levine y Maggie Kline indican que, a diferencia de los adultos, eventos ordinarios pueden dejar una huella traumática, como accidentes y caídas, procedimientos médicos, al igual que otros sucesos más evidentes como la violencia familiar, la observación de la violencia, el abuso sexual, físico, la negligencia parental, los divorcios, la muerte de seres queridos o mascotas, las separaciones o los factores estresantes ambientales, entre otros (Levine y Kline, 2016, p. 15).

Debido a las particularidades del neurodesarrollo infantil se presupone que las niñas y los niños no pueden resolver las experiencias conflictivas o traumáticas por sí mismos, sino que son dependientes de la

gestión que realicen los adultos para poder reparar el daño (Levine y Kline, 2016, p. 6). Si el daño es infligido por la misma persona que debiera responsabilizarse de la reparación es más probable que la herida permanezca hasta la edad adulta inscrita en la memoria.

Jeremy Holmes señalaba la existencia de cuatro tipologías de trauma en la infancia, en los contextos familiares: el abuso sexual, físico, emocional y el abandono (2009, p. 159). Desde su punto de vista, estas experiencias pervierten las expectativas de lo que un niño puede esperar de sus figuras de apego, rompiendo el contrato biosocial básico entre adultos y niños (p. 160). La neuropsiquiatra infantil Marinella Malacrea señala que la deprivación de cuidados, la negligencia, las hostilidades y las perversiones durante la infancia dejan una huella que se traduce en una búsqueda de respuestas sobre el por qué de lo sucedido, que puede permanecer durante toda su vida (2018, p. 40).

Por su parte, los niños que han sufrido maltrato físico en la infancia pueden manifestar altos niveles de agresividad, conductas antisociales, además de manifestar niveles más altos de depresión, ansiedad, ideas suicidas e intentos de suicidio. Las relaciones tienden a estar cargadas de sospechas y un exceso de vigilancia ante el posible daño, algo que puede afectar al desarrollo de las relaciones (Silberg, 2019, p. 35).

Respecto al abandono por parte de las figuras de apego, las psicólogas Montse Lapastura y Noelia Mata opinan que se podría considerar como uno de los peores tipos de maltrato que existen (2018, p. 31). El abandono físico o emocional implica que las figuras de apego presentan de manera permanente comportamientos negligentes que se expresan por una omisión o una insuficiencia de cuidados a los niños que tienen a su cargo. De las reflexiones anteriores se desprende que la definición de trauma se refiere simultáneamente a tres dimensiones diferentes: el acontecimiento, el daño sufrido y las consecuencias a medio y largo plazo que provoca ese daño.

6. ANÁLISIS DE *TARNATION*

Jonathan Caouette cuenta hasta la fecha con tres largometrajes documentales, *All Tomorrow's Parties* (2009) y *Walk Away Renee* (2011),

más la película que nos ocupa, y un cortometraje de terror, *All Flowers in Time* (2010). Tanto en *All Tomorrow's Parties* (2009), que versa sobre el festival de música de culto que da nombre a la película, como en su cortometraje encontramos huellas estilísticas e intereses que ya aparecían en *Tarnation, su* primer largometraje, como el trabajo de apropiación y manipulación de material de archivo heterogéneo, la estética del videoclip o el gusto por el género de terror. Por otro lado, desde el punto de vista temático, *Walk Away Renee* se podría considerar como la continuación de *Tarnation*, al retomar la relación con su madre Renee como centro de la película, aunque difiere en estilo en su propuesta observacional.

Tarnation es un documental que aborda el pasado familiar del director marcado por la enfermedad mental de su madre, la esquizofrenia, a partir de la resignificación y manipulación de archivos fotográficos y fílmicos familiares y otros materiales audiovisuales encontrados, así como grabaciones de su entorno familiar y autorregistros. La enunciación de esta película está fragmentada en multitud de puntos de vista que nos ofrecen una visión caleidoscópica de su autobiografía. La diversidad de recursos que emplea el director le convierten, al mismo tiempo, en objeto fílmico de sus auto-puestas en escena, en observador interactivo de la realidad familiar, en narrador de su autobiografía y en autor de la manipulación y resignificación del material fílmico.

Desde el punto de vista estructural, la película se articula en tres actos, más un prólogo. Si bien, la primera y la segunda parte se sitúan en el presente de la vida del director en Nueva York, en el año 2002, la parte intermedia funciona como un gran *flashback* que nos remite a su autobiografía. Esta división también marca una alternancia de estilos fílmicos, más ligado al documental observacional y performativo, en la primera y tercera parte, y cercano a la práctica de *foundfootage,* en la sección en la que se adentra en la memoria. La parte intermedia se presenta como una experiencia visual y auditiva fragmentada que, sin embargo, es organizada en torno a un relato clásico que muestra los hechos de la vida del director de forma cronológica, en tercera persona a través de intertítulos. Desde el punto de vista de la banda sonora destaca la música como constante rítmica, emocional y semántica, una presencia

fundamental que convierte a la película en una versión postmoderna del musical estadounidense, influida de manera determinante por la estética fragmentada del videoclip y la televisión.

La trama principal gira en torno a las vicisitudes de un joven de treinta años, oriundo de Houston que vive en Nueva York junto a su novio David Sanin. En este contexto aparece el detonante de la película, la ingestión de una sobredosis de litio por parte de su madre, Renee, un acontecimiento que obliga al director a regresar a Texas, tras cinco años de ausencia. La historia se articula en torno a los conflictos internos del protagonista a la hora de asumir la enfermedad de su madre y su miedo a convertirse en ella, así como los conflictos relacionales con sus familiares. El prólogo nos anticipa estos sucesos mostrando imágenes de Reene en el hospital, así como planos del viaje de Caouette sobre los que se inscriben los títulos de crédito de la película. El título, *Tarnation,* que se va introduciendo sobre negro dentro del cuadro, remite a una expresión de rabia y frustración derivada de la palabra *damnation* que se podría traducir por maldición, perdición o condena.

En la primera parte de la película predomina la puesta en escena y la autofilmación del director afrontando la noticia de la sobredosis, en su apartamento de Nueva York. La inserción de una secuencia de imágenes oníricas en blanco y negro donde aparece Renne y Jonathan abrazándose introduce la secuencia del viaje, ya anticipada en el prólogo, una secuencia experimental montada con imágenes heterogéneas de su infancia y registros de audio de canciones infantiles que anticipan su autobiografía, y se constituye como el primer punto de giro de la trama.

El *flashback* se erige como segundo acto de la película y está estructurado mediante intertítulos que relatan de forma escrita la vida del director, organizada en períodos de tiempo relevantes de su biografía y que comienza siguiendo la fórmula clásica del encabezamiento de los cuentos, narrando el encuentro de sus abuelos: “Érase una vez, un pequeño pueblo de Texas, a principio de los años 50. Un hombre muy bueno que conoció a una mujer muy buena…”.

La narración omnisciente, en tercera persona, permite el distanciamiento de Caouette frente a su pasado, al mismo tiempo que convierte a los miembros de la familia en los protagonistas de una historia, que

comienza como un cuento de hadas, pero que queda truncada por la esquizofrenia de la madre. En esta rememoración del pasado, en los primeros estadios de la historia, se señala como el detonante de los problemas mentales de Renee, su caída desde el tejado de su casa cuando contaba con once años, un suceso que rompe con su pasado como modelo infantil, convirtiéndola en un "juguete roto" desde la preadolescencia. A partir de ese momento, comienzan los ingresos en los hospitales psiquiátricos y los tratamientos por electroshock que agravan el problema.

El recorrido biográfico de Jonathan niño recoge los peores miedos infantiles recogidos en los cuentos. En primer lugar, la separación del matrimonio con el consiguiente abandono paterno, al que sigue el abandono materno como consecuencia de la esquizofrenia. Posteriormente, el maltrato físico, psicológico y el abuso sexual al que fue sometido por sus familiares de acogida. Finalmente, la adopción por parte de los abuelos parece poner fin al sufrimiento, pero el entorno hogareño es presentado como un espacio desestructurado, agravado por el incendio del negocio familiar, la enfermedad de la abuela y los episodios psicóticos de Renee.

Todos estos eventos derivan en una adolescencia complicada potenciada por la ingesta de fenciclidina, una droga neurotóxica que posee efectos alucinatorios. Este suceso, en conjunción a sus vivencias, se presentan como el origen de un trastorno de despersonalización, que culmina con intentos de suicidio y reacciones violentas hacia sus familiares que le obligan a ser internado.

El documental recoge a través de un audio el testimonio fragmentado de Caouette quien liga su trastorno mental al de la madre, a partir de esa experiencia. En ese mismo audio explicita su homosexualidad como un rasgo de identidad desmarcándola de una posible consecuencia de los abusos sexuales a los que se vio sometido. Precisamente, el encuentro con amigos en el Club Gay Visions se presenta como una apertura a nuevas experiencias, más allá de la familia. Un proceso de liberación que se materializará en 1997, con su huida a Nueva York donde se nos muestra su faceta como actor y el encuentro con su pareja, acontecimientos que nos conducen hasta el momento en que se inició el *flashback.*

La construcción de la memoria autobiográfica conlleva la apropiación de una cantidad ingente de materiales audiovisuales heterogéneos editados al ritmo trepidante, acompañados de un hilo musical sentimental que encadena temas que fluctúan entre la música popular de Glen Campbell, con su icónico "Lichita Lineman", al indie, con la elección de temas de los grupos Low, Lisa Germano o Iron &Wine. Este dinamismo de la narración responde a unas premisas particulares desde el punto de vista de la dirección, tal y como indica Caouette:

> Persistir durante un tiempo excesivo en ciertas cosas y de una cierta manera, por ejemplo, es algo a evitar. No se deben tomar las cosas demasiado en serio, tampoco, ni querer convertir nada en una cosa gigantesca. Hay que avanzar con cierta rapidez en la historia, si te detienes demasiado en la narración, en un impacto, o en un sentimiento, puedes entrar en un territorio donde el público se encuentre frente a un ejercicio de narcisismo. Y mi situación, la de mi familia, es el polo opuesto de eso (Caouette, 2011, sp).

La música aglutina las imágenes, al mismo tiempo que refuerza el distanciamiento de los textos presentados en los intertítulos, generando un efecto de irrealidad en consonancia con el trastorno de despersonalización con el que fue diagnosticado el director, pero que de igual modo aligera la crudeza del relato para los espectadores. Se observa, sin embargo, que la intensidad emocional se acrecienta hasta alcanzar su clímax durante la etapa de la adolescencia donde adquiere el grado de pesadilla. El lenguaje experimental audiovisual permite introducirnos en el relato más emocional y sensorial, un universo que fluctúa entre la realidad, el imaginario y lo onírico, presentado a través de una estética influida por las visiones generadas por las drogas y los propios problemas psicológicos del director.

A lo largo de la película, se observa una relación entre el desarrollo evolutivo presentado en el relato por el director y los recursos audiovisuales utilizados durante cada etapa. Durante el período infantil, por ejemplo, el director se sirve de fotografías familiares que presentan una vida familiar idílica, en las que Caouette es objeto de la mirada de los adultos. El cineasta se apropia de esas imágenes distorsionándolas a través de diversas formas como la multiplicación caleidoscópica, la

distorsión, la manipulación del color y del contraste y la inserción de las fotografías en movimiento, a través de un ritmo trepidante.

Las fotografías familiares dan paso a la inclusión del material grabado por el director a su familia, así como a sus propios autorregistros confesionales que configuran su práctica fílmica como una forma de supervivencia. En las imágenes confesionales el director aparece normalmente adoptando roles femeninos de corte melodramático como Hilary, una mujer maltratada por su marido que al final consigue matarlo o Shirelle donde se trasviste para dirigirse a un personaje imaginario llamado Pocus. Durante la apropiación de las imágenes familiares cobra una gran importancia su sonorización con música de película, que ficcionaliza de alguna manera el cotidiano, convirtiendo a sus abuelos en sujetos-víctimas de una compulsión fílmica que, sin embargo, le ayuda a arraigarse en el mundo. A este respecto el director indica: "De un modo extraño, filmar reemplazó la falta de control que tenía en mi vida; dio a mi vida una estructura" (Caouette, 2005, sp).

Dentro de este recorrido biográfico, el director inserta un paréntesis que aglutina fragmentos de todo tipo de materiales que conforman su imaginario audiovisual, alternado con imágenes domésticas y que son presentados en forma de *zapping,* Caouette se pone en escena a sí mismo mirando el televisor, situándonos en su punto de vista como espectador de esos fragmentos. En esa compilación destaca en primer lugar sus referencias a películas de culto del género del terror psicológico como *Rosemary Baby's* (1968) de Roman Ponlansk, *Let's Scare Jessica to Death* (1971) de John D. Hancock, *The Devil's Rain* (1975) de Robert Fuest, Guyana: Crime of the Century (1979) de René Cardona Jr., Friday the 13 th (1980) de Sean S. Cunningham y *Phantasm IV: Oblivion* (1998) de Don Coscarelli. Este gusto por el cine de terror psicológico se manifiesta, además, en otros momentos de la película como cuando indica como actividad lúdica la recitación de memoria de diálogos de la película *Carrie* (1976) de Brian de Palma y el *Exorcista* (1973) de William Friedkin. De igual modo, el propio Caouette resignifica sus imágenes domésticas sobre la base de ese imaginario terrorífico.

Otra de las influencias en el estilo de apropiación fílmica se halla en el cine experimental, referente que también aparece en esta sección con

Ciao! Mahanttan (1972) de John Palmer y David Weisman y *Heat* and *Trash* de Paul Morrissey. El mundo infantil está representado por programas televisivos como *Zoom* (1972-1978), creado por niños y emitido por PBS y *The Bogaloos*, (1970-1972); películas como *The Little Prince* (1974) de Stanley Donen o videoclips como "When We Grow Up" de Michael Jackson y Roberta Flak. Dentro del universo del musical, el director presenta dos películas, *The Best Little Whorehouse in Texas* (1982) de Colin Higgins, con Dolly Parton, y *The Wiz* (1978) de Sidney Lumet. Estas películas introducen la fantasía de dirigir algún día un musical al estilo Hair, inspirado en la historia de su familia y donde Joni Michell interpretaría el rol de su madre. Un deseo que de alguna forma se ve materializado en Tarnation y que cuenta con el antecedente de la dirección, en el instituto, de un musical inspirado en Blue Velvet de David Lynch (1986), con canciones de Marianne Faithfull, centrado en el personaje de Dorothy Vallens.

El *flashback* finaliza con su traslado a Nueva York que es presentado como un soplo de libertad mediante la narración de sus experiencias como actor en películas *amateurs,* el encuentro con David, la visita a Nueva York de su madre o el encuentro con su padre desconocido. A partir de este momento, el estilo de la película cambia hacia una estética más documental y realista que los episodios de su vida anteriores. El *flashback* se cierra con la repetición de algunas de las imágenes del episodio de la sobredosis litio y continúa con su viaje a Texas.

La tercera parte de la película presenta una corta estancia en Houston donde el director encuentra a su familia en un estado lamentable y finaliza con el retorno a Nueva York con su madre. Este episodio desencadena de nuevo las autofilmaciones confesionales sobre su desestabilización ante la presencia materna, expresando a cámara tanto su amor como sus miedos: "No quiero convertirme en mi madre y tengo miedo porque cuando era pequeño y ella tenía treinta y un años, la edad que tengo ahora, parecía estar mejor que ahora" (*Tarnation*, 01:22:53-01:23:02).

En la última secuencia, el director nos muestra a su madre durmiendo tras horas de insomnio y Caouette tocándole la parte del labio denominada *filtrum*, una referencia a una historia contada por su abuelo sobre esa marca, como recordatorio de la divinidad de los seres humanos y

que constituye el clímax del documental. La trama maestra se podría emparentar con las de "Transformación" o de "Madurez", que articulan el arco de transformación del personaje que implica la asunción de su pasado, la enfermedad de su madre y su propia inestabilidad emocional, para finalmente asumir el rol de cuidador en la familia. Respecto al amor hacia su madre que emerge en la película, el directo explicita: "No querría otra versión de ella. A pesar de todo el caos, de todo lo que he pasado, de todo lo que he visto pasar a mi madre, se percibe un sentimiento de amor y perdón en la película. No hay ira en la película, ciertamente no hay una ira directa" (Caouette, 2005, sp).

Desde el punto de vista social, el documental propone como tema una mirada diferente sobre los trastornos mentales, puesto que como tal y como indica Caouette: "La enfermedad mental ha sido blanqueada por Hollywood; quería mostrar cómo es realmente"(2005, sp). De igual modo, presenta las dificultades que viven los familiares de estas personas con el objetivo promover un sentimiento de empatía (Caouette, Lumière, sp). Al mismo tiempo, tal y como indica el director, la película funciona como un acto de exorcismo de la memoria autobiográfica y una experiencia catártica (Caouette, 2011, sp), que permitió al director integrar sus recuerdos traumáticos.

7. CONCLUSIONES

Tras el análisis del documental *Tarnation* me adentro en este último capítulo en la visibilización de los patrones estéticos y narrativos que aparecen en el abordaje fílmico de la memoria autobiográfica infantil, así como en el análisis de los patrones psicoculturales inscritos en la película. Dentro del ámbito de la estética y narrativa del retrato familiar se puede afirmar que *Tarnation* se construye a partir de la hibridación de estilos, como la resignificación de material audiovisual doméstico y televisivo, a través del montaje experimental, el estilo observacional, cámara en mano y la puesta en cámara de escenas performativas de carácter confesional. No obstante, desde el punto de vista narrativo, *Tarnation* se organiza según una estructura clásica dividida en tres actos, con clímax final.

La autorreferencialidad del retrato familiar lleva implícito que la resignificación del material doméstico se emplea para hacer referencia al propio relato sobre la memoria familiar, tanto para ilustrar la infancia como para subvertir la felicidad inscrita en las imágenes. Cuando el material inserto en las películas no pertenece al contexto familiar se emplea para situar el relato en un determinado período histórico, hacer referencia al imaginario audiovisual y fílmico que conforma el bagaje cinematográfico del cineasta o remitir de forma poética a metáforas o símbolos de los estados de ánimo. Desde el punto de vista de la enunciación el director se dirige directamente a los espectadores, a través de la mirada a cámara en sus escenas performativas, y elige el modo indirecto, narración en tercera persona a través de intertítulos, durante el *flashback* que relata su autobiografía lo que genera un efecto distanciante.

Desde el punto de los patrones psicológicos, el documental se articula sobre la base de los conflictos internos del director, derivados de sus experiencias traumáticas infantiles: la ruptura de los vínculos de apego debido al abandono paterno y materno, con la consiguiente negligencia en su cuidado, así como los abusos físicos y sexuales experimentados durante su estancia en casas de acogida. En el tercer acto se observa una sublimación de esas experiencias tras un descenso a los infiernos, que se manifiesta en la expresión de un amor incondicional hacia su madre, lo que constituye el clímax de la película, un posible indicador del efecto reparador de la creación audiovisual de las experiencias adversas.

Desde el punto de vista sociocultural, *Tarnation* cuestiona el mito de la familia feliz, asentado, según Coral Herrera, en el sistema patriarcal y capitalista, que contendría otros mitos fundamentales como el amor romántico y la maternidad romántica (Herrera, 2000). En la construcción de esa mitología juegan un papel fundamental el registro de imágenes domésticas de familias felices, filmadas durante los períodos extraordinarios de la vida familiar, sobre todo en momentos de celebración; imágenes icónicas de reafirmación al grupo social que cumplirían con la autorrepresentación de ese ideal. De igual modo, se pone en evidencia el impacto de la enfermedad mental de las figuras de apego en los hijos, poniendo en evidencia las carencias del sistema de institucionalización de los menores acogidos.

Tarnation remite a la propia complejidad del ser humano considerado como un ser social que posee una psique que le permite simbolizar a través de la expresión artística. El proceso de creación en clave autobiográfica permite al director trabajar a tres niveles, el estético, el psicológico y el sociocultural, al adentrarse en su memoria infantil a partir de la narrativa audiovisual, permitiendo resignificar esas experiencias adversas al otorgarles una forma artística, al mismo tiempo que expone eventos que no sólo forman parten del ámbito privado sino que tienen un impacto sociopolítico.

8. REFERENCIAS

Aumont, J. y Marie, M. (1990). Análisis del film. Paidós

Bergala, A. (2011). La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella. Laertes Comunicación

Bermúdez, C. y Brik, E. (2010). Terapia familiar sistémica. Aspectos teóricos y aplicación práctica. Síntesis

Blanco, M., Ganzo, F. y García, P. (2011). "Barómetro de empatía: Entrevista con Johathan Caouette". Revista Lumière.

[http://www.elumiere.net/exclusivo_web/gijon11/gijon11_10.php]

Bowlby, J. (2017). Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego. Paidós

Casetti, F. y Chio, di F. (1991). Cómo analizar un film. Paidós

Herrera, C. (2000). La construcción sociocultural del amor romántico. Fundamentos

Holmes, J. (2009). Teoría del apego y psicoterapia. En busca de la base segura. Desclee de Brouwer

Lane, J. (2002). The autobiographical Documentary in America. Wisconsin Press.

Lapastora, M y Mata, N. (2018). Adopción, trauma y juego. Manual para tratar a los niños adoptados a través del juego. Desclee de Brouwer

Levine, P. y Kline, M. (2016). El trauma visto por los niños. Eleftheria

Malacrea, M.. (2018). Trauma y reparación. El tratamiento del abuso sexual en la infancia. Planeta

McLean, G. (2018). (2005, 16 de abril). "Jonathan Caouette Interview. Mi life a horror movie". The Guardian [https://www.theguardian.com/film/2005/apr/16/features.weekend]

Ortega, F. (2011). Trauma, cultura e historia. Reflexiones interdisciplinares para el nuevo milenio. Universidad Nacional de Colombia.

Renov, M. (2017). “First-Person Films. Some These of Self-Inscription”, en Thomas Austin y Wilma de Jong, Rethinking Documentary. New Perspectives. New Practices, pp. 39-50. Open University Press

Renov, M. (2008). The Subject of Documentary. University of Minnesota Press

Sierlin, H. (1997). El individuo en el sistema. Herder

Silberg, J. (2019). El niño superviviente. Desclee de Brouwer

Wallin, D. (2012). El apego en psicoterapia. Desclee de Brouwer

LA DIGITALIZACIÓN POR FOTOGRAMETRÍA PARA GENERAR IMÁGENES Y FORMAS EN IMPRESIÓN 3D

BARTOLOMÉ PALAZÓN CASCALES
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años los avances tecnológicos en materia de modelado e impresión 3D han tenido un gran impacto en las artes. Con este estudio se pretende conseguir que los estudiantes de Bellas Artes conozcan otros medios de expresión artística a la hora de resolver proyectos planteados mediante la tecnología de fotogrametría. Los conocimientos que alcancen los estudiantes, en relación a la digitalización y la impresión 3D, les servirá para ser más resolutivos, precisos y técnicos a la hora de presentar los resultados de sus creaciones artísticas encaminadas hacia el ámbito laboral y empresarial.

La fotogrametría para impresión 3D se plantea aquí como nexo común para poner en práctica los contenidos de la asignatura de *Análisis de la imagen y la forma* del grado en Bellas Artes de la Universidad de Zaragoza (Campus de Teruel). Dentro del currículo de la asignatura, este proyecto apuesta firmemente por llevar a cabo casos teórico-prácticos que posibiliten el conocimiento y manejo de este tipo de avance en el campo artístico. Es decir, aunar, en el contexto de formación universitaria, arte, tecnología y sostenibilidad orientado al mercado laboral.

1.1. QUÉ ENTENDEMOS POR FOTOGRAMETRÍA

La palabra fotogrametría, etimológicamente hablando, proviene de tres raíces griegas “photos” (luz), “gramma” (escritura) y “metron” (medida). Con lo cual, su descripción más literal sería “la medida de lo que se escribe o dibuja con luz”. Comúnmente se puede entender como una

ciencia que obtiene medidas fiables a partir de fotogramas (Careaga, 2019). En este sentido, la Sociedad Americana de Fotogrametría y Teledetección (ASPRS) va mucho más allá y define fotogrametría como "… arte, ciencia y tecnología de obtener información fiel acerca de los objetos físicos y su entorno a través de procesos de grabación, medición e interpretación de imágenes fotográficas y patrones de energía electromagnética radiante y otros fenómenos" (VV.AA. 1980). La fotogrametría es, por tanto, la técnica que nos permite realizar mediciones a partir de fotografías.

Debido al enorme avance en el ámbito de la era digital, la fotogrametría es la encargada de generar imágenes corregidas de cualquier producción multimedia, animación de fotografías realistas o ciertos estudios medioambientales podrían ser buenos ejemplos (Lerma, 2002).

Esta técnica fue desarrollada por Albrecht Meydenbauer entre 1858 y 1885 (Albertz, 2001). Y, como cualquier otra ciencia, disciplina o arte ha sufrido y está experimentando una constante evolución, que se ve incrementada con el auge de las tecnologías de la información, destacando, como máximo exponente, internet. Actualmente, sumergidos en plena era digital, el tratamiento de imágenes y la fotogrametría se vienen utilizando de manera habitual y muy accesible. Gracias a estos avances, las disciplinas de las Bellas Artes, en constantemente evolución y muy marcadas por las necesidades del propio mercado, cada vez emplean más recursos informáticos a la hora realizar producciones artísticas. En las últimas décadas la tecnología de los programas de fotografía, diseño o impresión 3D están ocupando un gran espacio en la pintura, el dibujo o la escultura artística.

Actualmente es una técnica económica al escaneo 3D que nos posibilita digitalizar elementos de nuestro entorno. El proceso básicamente se centra en tomar fotografías alrededor de un objeto tridimensional. Después de generar las imágenes, que se detallarán en los siguientes apartados de este texto, éstas serán procesadas por una serie de software que generan un modelo 3D.

Para comprender los conceptos que se tratan en esta investigación se abordarán previamente una serie de temas relativos al concepto de

fotogrametría. Llevar a la práctica esta técnica es sencillo siempre y cuando se tengan presentes tres aspectos fundamentales: un primer aspecto centrado en conocer todo lo relativo al tipo de cámara a utilizar; un segundo aspecto centrado en el objeto o espacio a fotografiar; y, por último, el concepto de iluminación. A la hora de realizar una correcta toma de datos en fotogrametría es necesario atender a una serie de recomendaciones relacionadas con cada una de los aspectos mencionados anteriormente, y que desarrollamos detenidamente a continuación.

1.1.1. El uso de la cámara en fotogrametría

La cámara que se emplea para la toma de datos de la técnica de fotogrametría debe tener un objetivo de 35 a 50 mm. Este tipo de objetivos son los más óptimos por sus características de visión. Los objetivos Gran Angular o teleobjetivos no son los más recomendables para la realización de la toma de datos de fotogrametría, puesto que deformarían el objeto a fotografiar. No obstante, sí que se podrían usar como último recurso si no disponemos de otros objetivos que se asemejen a la visión humana.

Otro aspecto que tenemos que tener presente a la hora de realizar la toma de datos es el formato en el que se generen las imágenes. Dicho formato se debe generar en RAW ya que nos permite, durante el retoque fotográfico, trabajar sobre ciertos niveles (como los niveles de contraste sobre la claridad y oscuridad, etc.). Sin embargo, si las imágenes que generamos durante la toma de datos de la fotogrametría se realizan en otros formatos, como JPG o PNG, quedamos limitados a los píxeles de la imagen. Esto se debe a que son muchos los niveles que se pueden retocar en RAW que en cualquier otro formato no son posibles.

1.1.2. Selección y preparación del objeto o superficie a fotografiar

En la técnica de fotogrametría es fundamental la selección del objeto o superficie sobre la que se va a generar todo el proceso de trabajo. Esto se debe a que, si no se aplican correctamente todas las pautas a seguir, dicho trabajo no tendría unos resultados óptimos e, incluso, si esto no se realiza correctamente, el trabajo final no tendrá éxito. Por lo tanto,

los aspectos que se deben poner en práctica antes de realizar la secuencia fotografía son los siguientes:

- *Sobre la superficie.* A la hora de seleccionar el objeto de trabajo o la superficie, esta tiene que ser lo más irregular posible. Este hecho ayudará a construir el propio objeto en los programas de edición. Por lo tanto, se debe evitar que nuestro objeto o superficie tenga una estructura geometría regular, ya que esto confunde al programa a la hora de montar las imágenes y no hace una lectura correcta de aquello que pretendemos realizar por fotogrametría. Un ejemplo claro, que puede servir para realizar la fotogrametría, sería el tronco de un árbol. Este es bastante irregular y funciona para la fotogrametría con excelentes resultados. En el caso contrario, una pared de ladrillos o de bloques responde a un patrón muy uniforme y geométrico, con lo cual esta selección para fotogrametría conllevaría muchos problemas a la hora de procesar las imágenes. Este último hecho se debe a que el programa lo interpreta todo por igual y no se obtendría ningún resultado.

- *Sobre el color, brillo y reflejos*. La superficie ideal para realizar una buena toma de datos en la fotogrametría debe de ser mate e irregular. En relación a los colores que tienen que tener los objetos o superficies a fotografiar, se debe evitar colores sólidos, con brillos, trasparencias o especulares. Así mismo, los objetos metálicos tampoco son aptos para este tipo de técnica. Todos los objetos que tengan algunas de las características anteriores, y se les realice la secuencia fotografía para formar la imagen 3D, no obtendrían ningún tipo de resultado ya que cuando se realice la superposición de las imágenes éstas no se unirán entre ellas (por la falta de coincidencia entre una imagen y la otra).

- *Cómo actuar ante una superficie no apta para la fotogrametría*. Anteriormente se han citado cuales son las superficies óptimas para hacer un buen trabajo y cuáles son las que hay que evitar si queremos obtener un trabajo con grandes

resultados. Ahora bien, si en algún momento tenemos que realizar una fotogrametría sobre un material con alguna de las características anteriores que no son convenientes, es decir, que presenten brillo, trasparencias, o cualquier otra cualidad no idónea; si, por fuerza mayor, tenemos que realizar una fotogrametría a una superficie u objeto que tenga este tipo de acabados, tendremos que preparar previamente la superficie pintándola con un color mate o empleando un spray específico para realizar escaneado 3D a través de fotogrametría. Este producto lo podemos encontrar en cualquier tienda especializada, pero en el mercado también podemos encontrar otros productos cotidianos que hacen el mismo efecto y son mucho más económicos. Nos referimos a los polvos de talco o cualquier quita manchas, como Cebralín. En nuestra investigación hemos puesto en práctica estos productos más comunes y funcionan de manera similar al producto que se emplea para escáneres profesionales. La diferencia entre un producto y otro es simplemente una cuestión económica.

Como resumen, debemos tener muy claro que, para realizar correctamente la toma de datos del objeto o la superficie en fotogrametría, lo importante aquí es que la superficie sea mate, con mucha textura, sin brillos y que no responda a ningún tipo de patrón.

1.1.3. El factor de la iluminación en fotogrametría

La toma de datos en fotogrametría está condicionada siempre a una buena iluminación. Este es uno de los factores más importantes y clave para obtener unos resultados exitosos. La superficie u objeto tiene que tener una iluminación adecuada antes de realizar las fotografías. A la hora de realizar un proyecto de fotogrametría tenemos que diferenciar entre aquellos proyectos que son realizados en espacios exteriores frente a los que se materializan en espacios interiores (como el estudio fotográfico). En este sentido, la iluminación en ambos espacios de creación es completamente diferente debido a que cada uno de ellos tiene unas necesidades específicas a la hora de realizar la secuencia fotográfica.

Un apunte importante aquí es el uso del flash. En este tipo de toma de datos nunca se tiene que utilizar, ya que proporcionaría brillos y sombras indeseadas sobre el objeto en el que estemos trabajando. Solo hay un caso donde si podríamos utilizar el flash: cuando disponemos de tantas cámaras como imágenes vamos hacer y solo se realizaría un único disparo. En este caso, sí que podemos hacer el uso del flash. Pero en el caso que nos ocupa, es decir, donde sólo se trabaja con una única cámara y se realiza la secuencia de diferentes imágenes realizadas en disparos distintos, nunca se usará el flash.

Características de iluminación para proyectos en espacios exteriores

La iluminación más óptima para realizar un proyecto en espacios exteriores es la luz que procede de los días nublados. Esta es una luz natural que envuelve al objeto o superficie con una luz tenue y uniforme, generando unas sombras muy dispersas. Los resultados que se obtienen en esta toma de datos son muy exitosos.

Por el contrario, tenemos que evitar realizar una toma de datos fotográfica en días soleados debido a que nos aportará una sombra dura muy acentuada. Esta sombra hace que el programa la pueda confundir como parte del objeto, cuando en realidad es una simple sombra.

Otro punto a tener en cuenta en los proyectos de exterior es que la toma de fotografías se tiene que realizar en un corto espacio de tiempo, ya que la luz en el exterior cambia muy rápidamente y a la hora de ordenar las fotos no puede haber una gran diferencia de luces. Si esta diferencia se diera, el programa no leería correctamente la información de las imágenes y no podría realizar dicha lectura para generar el 3D del objeto en cuestión.

Características de iluminación para proyectos en espacios interiores

Los proyectos de fotogrametría que se proyectan en espacios interiores son los que mejor se resuelven debido a que podemos controlar que el objeto esté bien iluminado, es decir, con una luz permanente que evitará la presencia de cualquier sombra. Una de las posibles limitaciones que

nos podemos encontrar sería la del espacio, ya que nos limitaría el campo de visón si el objeto a fotografiar es muy grande.

1.2. Proceso de la fotogrametría

Teniendo en cuenta todas las indicaciones sobre la cámara fotográfica, la selección del objeto o superficie y la luz, pasamos ahora a poner en práctica todos los conceptos adquiridos. En este sentido, el proceso de trabajo para realizar las fotografías de una fotogrametría sería el siguiente:

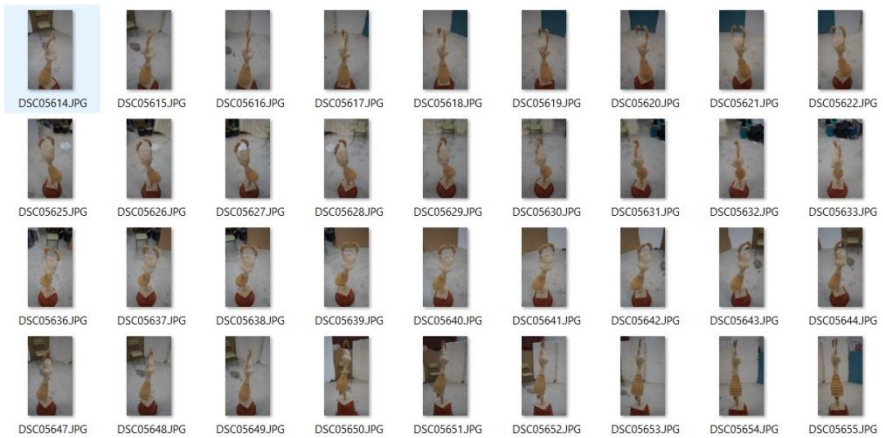
- El objeto se posiciona en un punto central y seremos nosotros lo que no moveremos alrededor del objeto hasta completar una visión de 365º sobre el mismo. En ningún momento será el objeto el que se mueva.

- Una vez que iniciamos la secuencia fotográfica, siempre tenemos que solapar un 50% el espacio de campo entre una y la otra. Este paso es fundamental, ya que el programa cuando organice los datos de las fotografías tendrá que enlazar una con otra y debe tener elementos comunes para que así pueda encadenar una imagen con la otra. Esto proporcionará que entre una fotografía y la otra existan píxeles idénticos. Por lo tanto, a la hora concadenar las imágenes siempre tenemos que tener en cuenta que una imagen disponga de información de la fotografía anterior y posterior (Figura 1). Esto garantizará que el programa, a la hora de unir una imagen con otra, tenga coincidencias idénticas y permita unir ambas fotos sin ningún problema en cuanto al resultado final.

Finalizado todo el proceso de la toma de datos a través de esta técnica, se nos plantean las siguientes cuestiones. ¿Cuántas fotografías se deben hacer? ¿Cuántas imágenes son necesarias para obtener un buen resultado? En este sentido, no existe un número concreto de imágenes. El número de fotografías va a estar condicionado a la forma que tenga el modelo y, teniendo en cuenta siempre, que hay que poner en práctica que entre una imagen y la otra exista un solape del cincuenta por ciento de la imagen

entra una fotografía y la siguiente. Por la tanto, la cantidad de imágenes dependerá de la superficie del objeto o espacio a fotografiar.

FIGURA 1. *Secuencia de imagen que forman la fotogrametría*



Fuente: Resultados de la puesta en marcha del proyecto artístico

1.3. Software de fotogrametría: Metashape

Una vez hemos realizado todos los pasos del proceso de fotografía para fotogrametría, se establece el volcado de la toma de datos a software informáticos. En este caso, se emplea el programa Metashape, un software de fotogrametría que se encarga de procesarlas. Dicho programa es de acceso gratuito para que los estudiantes puedan continuar su proceso de trabajo y de investigación tanto dentro de la universidad como fuera de la misma (Carrieri, 2019, pp. 41-43).

En este apartado vamos a detallar cómo es trabajar con el programa de Metashape para hacer un correcto proceso de fotogrametría. Para ello se tendrán en cuenta una serie de pasos que el alumnado podrá seguir sin ningún problema o contratiempo.

El primer paso que tenemos que realizar antes de trabajar con el programa es activar la tarjeta gráfica de nuestro ordenador. Esto facilitará que el ordenador trabaje con cierta fluidez. Para activar esta opción los pasos a seguir son los siguientes: Abrir el programa Metashape. Acceder a la opción de herramientas. Una vez ahí, entrar en preferencias y seleccionar la pestaña GPU. En este punto, marcamos la activación de

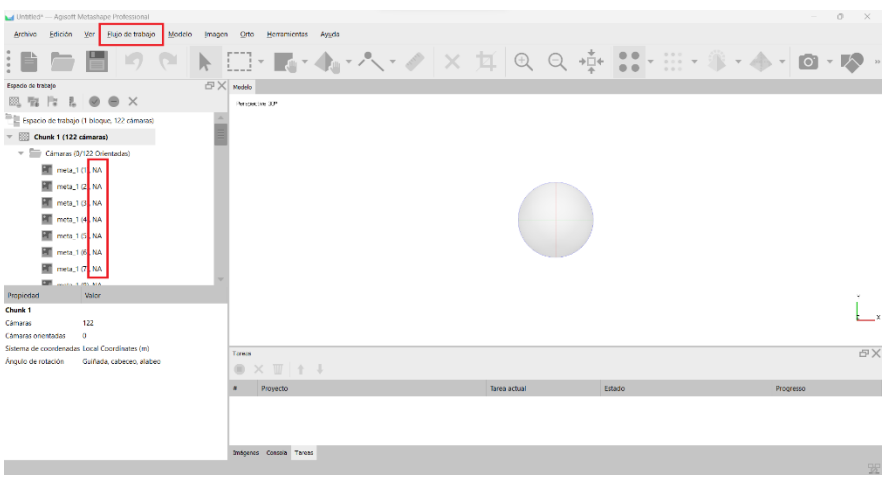
la tarjeta gráfica del ordenador. Esto va hacer que procese la GPU y no la CPU. Lo que provocará que el ordenador procese más rápido la información en el proceso de fotogrametría.

En este punto vamos a proceder a realizar un proyecto de fotogrametría con el programa Metashape. Este se confecciona en seis pasos, pero antes de pasar a detallarlos, debemos conocer la interfaz del programa. Este programa está diseñado para trabajar de izquierda a derecha. En la barra superior del programa localizamos las ventanas de trabajos Archivo, Edición, Ver, Flujo de trabajo, Modelo, Imagen, Otros, Herramientas y Ayuda.

1.3.1. Paso 1. Generar el proyecto y volcar las fotografías

La ventana que siempre vamos a tener como referencia será la de *Flujo de trabajo.* Al acceder, todas las opciones están desactivadas porque, en un primer momento, no tenemos nada abierto. En esta ventana solo nos dará dos opciones: añadir fotos o añadir carpeta. Seleccionamos añadir fotografías y se desplegarán las carpetas del ordenador. Buscamos donde están las fotografías que hemos realizado al objeto que queremos hacer su fotogrametría.

FIGURA 2. *Apertura del proyecto sin la orientación de las fotografías*



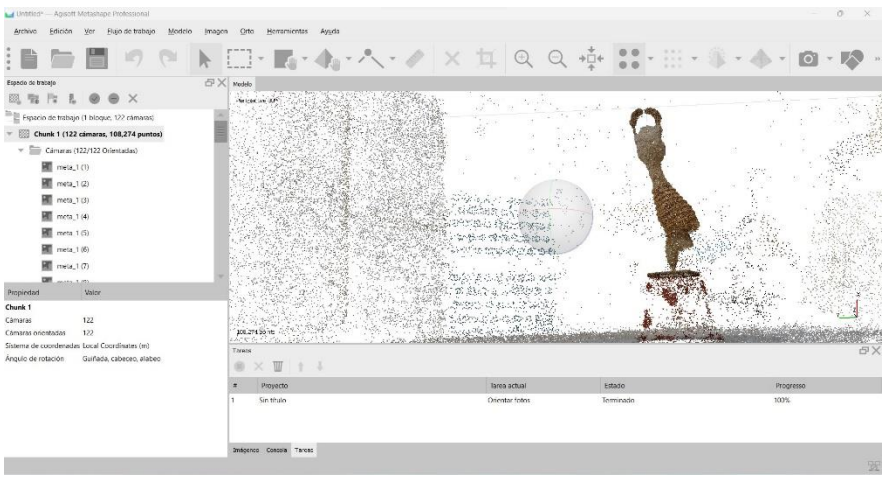
Fuente: Metashape

Las seleccionamos todas y le damos abrir. En este punto, en el lado de la izquierda del programa se crea una carpeta que se llamará *CHUNK*, porque a los grupos de cámaras se le llama "chunk". Si entramos en esta carpeta vernos todas las imágenes que hemos seleccionado previamente. Cada una de estas fotografías son denominadas "cámaras". Cada una de estas cámaras tendrá la extensión de *NA*, lo que significa que todavía no están alineadas. El siguiente proceso será alinear estas cámaras (Figura 2).

1.3.2. Paso 2. Orientación de las fotografías

Una vez generado el proyecto (*chunk*), donde están volcadas todas las cámaras, volvemos al menú *Flujo de trabajo* y estará activada la primera opción que es *Alinear fotos*. Al entrar saldrá un desplegable para seleccionar la calidad de la resolución de las alineaciones. Para iniciar y saber si es correcto, es recomendable hacerlo en calidad baja o muy baja resolución. El resto de ajustes que vienen marcados por defecto son válidos. Damos a iniciar el proceso y se ejecutará. Una vez finalizado, en la carpeta *Chunk* se han ordenado todas las imágenes, y en el nombre de cada una, donde antes figuraba *NA*, ahora al estar ordenadas este nombre se modifica por un número que corresponde con el orden de la fotografía (Figura 3).

FIGURA 3. *Orientación de las imágenes*



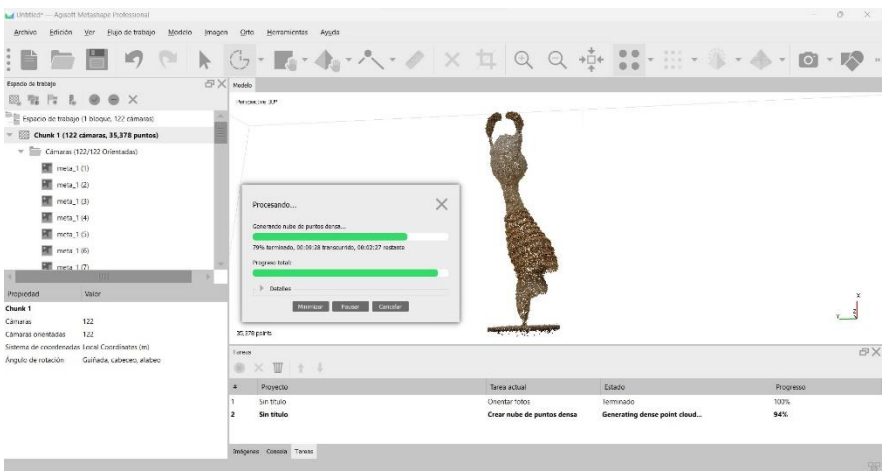
Fuente: Metashape

Acto seguido, limpiamos todos los puntos que no son del objeto al que le estamos realizando la fotogrametría. A este acto se le denomina *Depurar el espacio de trabajo*. El resultado que se obtiene estará inscrito en una caja. Fuera de la caja también pueden quedar puntos, los cuales se tendrán que eliminar para no trabajar con punto innecesarios. Este paso se hará de la siguiente forma: accedemos a la herramienta de selección, que se encuentra en la segunda barra de herramientas (con forma rectangular con una línea discontinua). Con esta herramienta seleccionamos los puntos que no son de la pieza fotografiada y le damos a suprimir. Una vez limpia toda la superficie de aquellos puntos que no nos interesa mantener pasamos al siguiente paso.

1.3.3. Paso 3. Crear nube de puntos densa

Nuevamente accedemos a la pestaña *Flujo de trabajo* y, al desplegarla, nos da la opción de *Orientar fotos* y *Crear nube de puntos densa*. Clicamos en esta última opción y seleccionamos el grado de resolución que queremos. Para realizar unas primeras pruebas es recomendable hacerlo en baja resolución.

FIGURA 4. *Creación de nube de puntos densa*



Fuente: Metashape

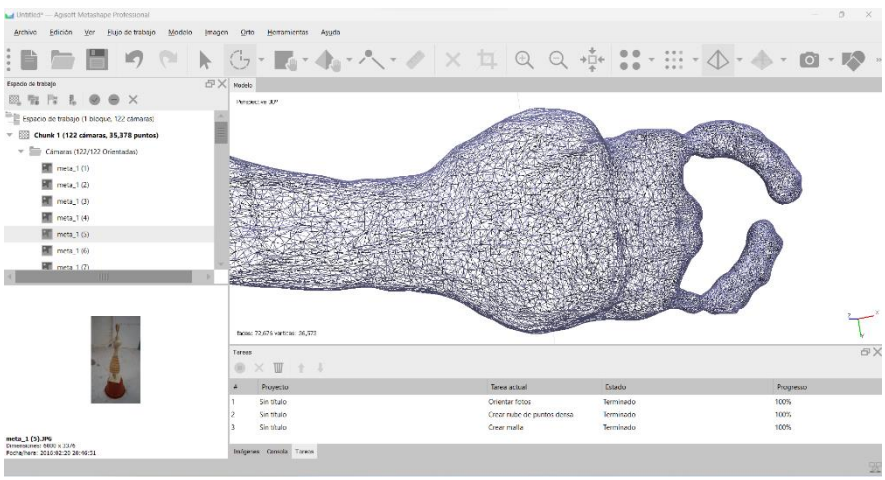
De esta forma, el programa lo realiza rápido y, una vez comprobemos que funciona correctamente, entonces realizamos dicha malla en alta resolución. En relación a los otros parámetros, estos quedarían tal y como están por defecto. Clicamos en aceptar y comenzará a crear la nueve de puntos densa (Figura 4).

Generada la nube de puntos, volvemos a limpiar todos los puntos que sean externos a la pieza. Se limpia del mismo modo que hemos especificado en el Paso 2.

1.3.4. Paso 4. Crear malla

Continuamos con el proceso y volvemos a la pestaña *Flujo de trabajo* para construir la malla de nuestro objeto. Le damos a *Construir malla*. Abrimos el desplegable y los valores que por defecto aparecen seleccionados funcionan en el noventa y cinto por ciento. En este punto, lo único que cambiaremos será el número de caras que tendrá cada superficie de la malla. A mayor número de caras más lento, y a menor número de cara más rápido. Como comentábamos en pasos anteriores, para hacer una prueba inicial es preferible poner pocas caras y, una vez que función, le damos a un mayor número de caras (Figura 5).

FIGURA 5. *Creación de malla*



Fuente: Metashape

Una vez procesado, realizaremos la eliminación de los puntos que se han generado por defecto, que se realizará del mismo modo que los pasos anteriores de limpieza.

1.3.5. Paso 5. La textura

Una vez generada la malla, podemos continuar con el proyecto añadiéndole textura, o retocarlo en programas de modelado 3D. Para generar la textura volvemos a la pestaña *Flujo de trabajo* y le damos a *Crear textura*. Como siempre hemos indicado, los parámetros que aparecen marcados por defecto funcionan correctamente. No obstante, para hacer una textura correcta se deben seguir los siguientes parámetros: en *Modo de mapeado*, seleccionar "modo esférico", en *Modo de mezcla* marcar "mosaico". En la opción de avanzado, activamos las opciones *Habilitar el cierre de agujeros* y *Habilitar el filtro de efectos fantasma.* Con la activación de estos dos filtros nos aseguramos que, con el primero de ellos sea un único objeto, y con el segundo de ellos que actúe por si hay alguna diferenciación entre dos fotografías. De esta forma, el programa los unifica y las puede leer bien. Finalmente le damos a "Aceptar" y se generará la textura.

1.3.6. Paso 6. Exportar el trabajo

Como último paso tenemos la exportación del trabajo realizado. Para ello accedemos a la pestaña de *Archivo* y seleccionamos *Exportar*. Una vez seleccionado este, clicamos en *Exportar modelo* y seleccionamos la opción del formato del archivo. Por defecto se guardará con el formato OBJ, si le damos al desplegable podemos seleccionar la terminación STL. Este último formato es la extensión más común en los programas de modelado 3D. Ambas extensiones son válidas para su reconocimiento en otros programas de modelado, como Blender o Zbrush. En nuestro caso siempre que se pueda guardaremos en STL.

Llegados a este punto ya se habrá obtenido un escáner de un objeto o superficie en 3D, y esta estaría lista para seguir trabajando sobre ella. O si está toda la malla cerrada, podremos imprimir el prototipo que hemos generado mediante el proceso de la fotogrametría.

Hasta aquí es suficiente para crear cualquier prototipo o diseño. Con este archivo generado, se vuelca en programas de diseño para asegúranos que la maya está cerrada, o si es preciso retocar alguna de las partes que no han salido muy logradas. Estos programas serían Blender o Zbrush, que son programas de modelado 3D donde perfeccionaríamos los prototipos a imprimir.

2. OBJETIVOS

Este proyecto surge como respuesta a una serie de objetivos marcados a la hora de implementar la técnica de fotogrametría en la asignatura de *Análisis de la Imagen y la Forma*, del Grado en Bellas Artes de la Universidad de Zaragoza:

- Conocer y experimentar la toma de datos con fotogrametría.
- Aplicar los nuevos avances en tecnología digital en torno al estudio de las imágenes y formas impresas en 3D
- Implementar la fotogrametría como preparación de los estudiantes de Bellas Artes hacia la impresión 3D, que posibilite la resolución de proyectos artísticos.
- Aprender a seriar objetos para una producción responsable y respetuosa con el medio ambiente. Empleando para ello materiales reciclados o biodegradables.
- Poner en práctica el uso de la escala de los objetos realizados por fotogrametría mediante los programas de diseño 3D.
- Conocer los distintos programas de tratamiento 3D, centrando nuestro estudio en el software Metashape.

Con el alcance de estos objetivos los estudiantes de Bellas Artes están preparados para resolver proyectos artísticos empleando la fotogrametría como herramienta de digitalización de objetos.

3. METODOLOGÍA

El análisis de los contenidos de este proyecto, que se centra en establecer una aproximación a los alumnos de Bellas Artes en el manejo de los avances en fotogrametría y digitalización 3D, está basado en una metodología de experimentación teórico-práctica. Los métodos que se llevan a cabo son los siguientes:

- Análisis de la fotogrametría y preparación del material. En un primer momento, se dan unas nociones básicas sobre fotogrametría, su historia, usos, características y principales pasos para un correcto manejo de la cámara y el objeto a fotografiar. Los alumnos preparan el material necesario para la toma de datos.

- Fotografía de los objetos. Una vez estudiadas las partes en las que consta el proceso de fotogrametría, se procede a llevarlo a la práctica. En este sentido, cada alumno debe realizar su propia digitalización del objeto de manera individual. Planifican su proceso de trabajo para la obtención de las imágenes. En un primer momento cada alumno trabaja individualmente la parte digital. Es decir, comienza la toma de datos mediante la técnica de fotogrametría del objeto seleccionado previamente que ellos mismos han materializado.

- Procesamiento de las imágenes. Tras obtener las fotografías es necesario procesarlas.

- Orientación de las imágenes. Se establece el volcado de la toma de datos a software informáticos. En este caso, se emplea el programa Metashape, un software de fotogrametría que se encarga de procesarlas.

A través de esta metodología, el alumnado es capaz de continuar experimentando tanto con la cámara como con software de fotogrametría para digitalizar objetos tridimensionales, potenciando su capacidad de innovación en el campo artístico.

4. RESULTADOS

Este proyecto fue realizado por la cooperación entre el profesorado de *Análisis de la imagen y la forma* y de *Dibujo,* y los estudiantes del propio grado de Bellas Artes de la Universidad de Zaragoza (Campus de Teruel). De esta forma, se ha podido lograr que los estudiantes conozcan un nuevo procedimiento de creación artística, empleando la digitalización a través de la técnica de fotogrametría.

La puesta en marcha de este método de trabajo ha proporcionado que el estudiantado sea capaz de generar imágenes y formas 3D, y les abre las puertas a otras vías de producción artística.

Entre sus propuestas, cuyos objetos son generados por ellos mismos y luego pasan a digitalizar, destacamos la puesta en marcha de este procedimiento con una secuencia desde la generación del objeto de forma tradicional hasta la intervención del mismo digitalmente (Figura 6).

FIGURA 6. *Secuencia de trabajo en el aula sobre fotogrametría.*



Fuente: Trabajo presentado por Óscar Blanch Lombarte

Los resultados obtenidos de los proyectos diseñados por los estudiantes nos indican que este proceso de experimentación en fotogrametría y manejo de software específicos (Metashape) es válido para implementar nuevas técnicas en la creación y producción de obras de arte.

5. DISCUSIÓN

Como se ha podido comprobar, este proyecto de innovación tiene como finalidad integrar la impresión 3D en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se motiva al alumnado a poder materializar sus propias ideas atendiendo a conceptos de visión espacial, imagen y forma; así como desarrollar destrezas y habilidades mediante herramientas de dibujo, softwares informáticos o volúmenes reales, que potencien la implantación de estas tecnologías como complemento de las disciplinas artísticas (VV.AA. 2012, pp. 180-182). A través de la técnica de fotogrametría y el manejo de software informáticos como Metashape, el alumnado consigue acercarse al proceso inicial de la impresión 3D.

En relación a la metodología empleada, en la que se complementan los contenidos teóricos y prácticos en relación al análisis de la fotogrametría en el aula, se observa que previamente los alumnos adquieren las pautas necesarias para iniciar esta técnica. Conocer de una forma sencilla los principios básicos de fotogrametría, su historia, usos, características y principales pasos, ha hecho posible que la mayor parte del alumnado, de forma autosuficiente, inicie el correcto manejo de la cámara y el objeto a fotografiar.

El proceso de fotografiar los objetos, fue un poco complejo en un principio. Al realizar cada uno de los alumnos su propia digitalización del objeto de manera individual, siguiendo las pautas marcadas, no se consiguieron en un principio los resultados esperados. En este caso, tuvimos que realizar diferentes pruebas tanto en exterior como en interior hasta conseguir las condiciones adecuadas para la secuencia fotográfica final. Por último, la toma de datos se consiguió pese a que se produjeron algunos problemas con la iluminación. Este hecho fue solucionado en el estudio fotográfico de la facultad.

Por su lado, el procesamiento de las imágenes fue un proceso mucho más mecánico. Tras obtener las fotografías, los alumnos se dispusieron en la sala de ordenadores para proceder con el volcado de la toma de datos en el software específico Metashape. En este sentido, los alumnos, gracias a sus capacidades con la informática, consiguieron seguir

paso a paso el procedimiento para generar así la fotogrametría deseada del objeto seleccionado (VV.AA., 2015).

Es importante remarcar que el planteamiento que hay detrás de este proyecto, cuyo estado se encuentra en una primera fase de ejecución, es la adquisición de una impresora 3D para que pueda emplearse en la asignatura de *Análisis de la imagen y la forma* del Grado en Bellas Artes de la Universidad de Zaragoza (Campus de Teruel). De esta forma, se implementa en el currículum académico la construcción de moldes, plantillas, objetos artísticos, etc., a través de la tecnología digital 3D. La incorporación de una impresora 3D en el área de Dibujo supone un cambio de metodología, puesto que se crea una conexión mucho más estrecha con el alumnado y, además, se establece un refuerzo en el profesorado puesto que continúa su formación en nuevas tecnologías aplicadas a las artes.

6. CONCLUSIONES

Este estudio expone los logros de un proyecto de innovación que centra sus esfuerzos en que los estudiantes alcancen, en relación a la digitalización y la impresión 3D, una forma de trabajo más resolutiva, precisa y técnica a la hora de presentar los resultados de sus creaciones artísticas o proyectos.

Esta primera fase del proyecto nos ha facilitado acercar al alumnado a la técnica de fotogrametría para su implementación de la impresión 3D en los contenidos de *Análisis de la imagen y la forma.* Se establece, en este sentido, mejoras esperadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje gracias al entusiasmo de los estudiantes en el conocimiento y manejo de las nuevas tecnologías aplicadas a las artes.

Los resultados se presentarán, en una segunda fase que todavía está en pleno desarrollo, mediante el estudio y análisis de los productos y prototipos (generados en esta primera fase) impresos, consiguiendo una comparativa entre los objetos tridimensionales finales con diferentes materiales (PLA o ABS).

Los conceptos planteados en este proyecto serán complementados en otras ediciones con los contenidos de digitalización de elementos tridimensionales mediante escáneres digitales e impresiones en otros filamentos, de cara a preparar al estudiantado en el manejo de impresoras SLA y DLP.

Por tanto, el proyecto iniciado continúa centrado en favorecer, a través del uso de la tecnología digital aplicada al estudio de las imágenes y formas impresas en 3D, la construcción de modelos, únicos o seriados, para la fundición, con casos prácticos que posibiliten el conocimiento y manejo de este tipo de avance en el campo artístico. Para ello, la formación del alumnado irá encaminada hacia el conocimiento de programas específicos de laminación, como Cura o Repetier-host, que culminen su formación inicial.

Finalmente, remarcar que este proyecto es el punto de partida de la implantación de la tecnología del modelado digital e impresión 3D en el grado de Bellas Artes del Campus de Teruel. Se inicia con la introducción a la fotogrametría y continuará con la impresión de prototipos en diferentes tipos de impresión 3D. Un proceso que, año tras año, evolucionará con el avance de los estudios realizados en este campo, así como la actualización y continua formación del profesorado para impartir una docencia de calidad adaptada a las necesidades de cada momento.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este proyecto se realiza gracias al apoyo institucional de la convocatoria competitiva de proyectos de innovación de la Universidad de Zaragoza (PI_DTOST) en el año 2023, con referencia ID 5071, y con el título “La fotogrametría como elemento de expresión artística en la creación de imágenes y formas para la impresión 3D”.

8. REFERENCIAS

Albertz, J. (2001, 18-21 de septiembre). “Albrecht Meydenbauer – Pioneer pf Photogrammetric Documentation of the Cultural Heritage”. En J. Albertz (presidencia), Surveying and documentation of historic buildings, monuments, sites: Traditional and modern methods: Potsdam (Germany), September 18-21, 2001: proceedings of the XVIII. International Symposium, CIPA 2001 [simposio]. 18th international symposium CIPA, Potsdam, Alemania.

Careaga, A. (2019, 26 septiembre). “Fotogrametría, la conversión de una imagen 2D al plano tridimensional”. Web oficial del Parque Científico Tecnológico, Universidad Autónoma de Sinaloa (México): https://acortar.link/8CgL33

Carrieri, V. E. (2019). Incorporación software de diseño 3D en la formación universitaria de cerámica industrial y artística. Una propuesta de innovación tecnológica en modalidad b-learning. UNCuyo, Argentina

Lerma, J. L. (2002). Fotogrametría moderna analítica y digital. Editorial: Universitat Politècnica de València (edUPV)

VV.AA. (1980). Manual of Photogrammetry. Editorial: American Society of Photogrammetry and Remote Sen, ASPRS, Cuarta Edición.

VV.AA. (2012). Modelado 3D como herramienta educacional para el desarrollo de competencias de los nuevos grados de Bellas Artes. Arte, Individuo y Sociedad. Universidad de la Laguna

VV.AA. (2015). Juegos en tabletas digitales como introducción al modelado y la impresión 3D. Universidad de Salamanca

PROXÉMICA Y ESPACIO EN EL ARTE Y LAS ARTES MARCIALES: ESTUDIO COMPARADO

Néstor Vega González[11]
Nerea Cordeiro Cerviño[12]
Universidad Complutense de Madrid (UCM)

1. INTRODUCCIÓN

En un momento histórico y social en que la frontera existente entre los espacios virtual y físico se difuminan, reivindicar éste último se convierte en algo vital. A fin de cuentas, el espacio virtual puede manifestarse como «abstracto» o «figurativo» en términos artísticos. El espacio virtual abstracto se encuentra en nubes de código y líneas de programación mientras que el figurativo es una simulación del espacio físico, adaptada al paladar cognitivo y sensorial del receptor, dado forma mediante la captura de animación y los diversos departamentos encargados del arte y diseño del producto final. Podemos apreciar esto comparando dos obras análogas: la *Muerte de un miliciano* de Robert Capa (1936) y *Sin título 9*, de la serie *Karachi*, por Thibault Brunet (2009). Capa hace uso de la fotografía convencional para captar la muerte simulada de un ser humano real mientras que Brunet emplea la fotografía *in-game*, basada en la captura de pantalla en videojuegos, para mostrarnos la muerte real de un ser humano simulado[13]. Proponemos, pues, un retorno al

[11] ORCID: https://orcid.org/0009-0005-8125-5500

[12] ORCID: https://orcid.org/0009-0003-8892-6325

[13] Podríamos componer una tríada de fotografías para el estudio de la violencia y la autenticidad de lo representado mediante la fotografía incluyendo la conocida *Ejecución de Saigón*, por Eddie Adams (1968). La imagen nos muestra la ejecución de Nguyễn Văn Lém por el general de brigada Nguyễn Ngọc Loan, y le valió a Adams el Premio Pulitzer. Inicialmente, se recibió como una horrible muestra de violencia y abuso de poder por parte de Loan. Sin embargo, años después se revelaría que, lejos de ser un civil inocente, Lém era el líder de un «escuadrón de la muerte» del Vietcong que buscaba el asesinato sistemático de miembros

espacio físico. Sin embargo, abordar su estudio de forma comprehensiva puede suponer un poderoso reto por su gran complejidad. En palabras de María Zambrano (1986), el espacio es "uno de esos conceptos que no pueden ni comenzar a ser concebidos, agotado el germen del sentir que les corresponde, porque son respuesta" (p. 139). Para la compleja labor que conlleva definir esta idea, nos centraremos en aquellos significados que son válidos para referirnos al mundo físico que nos rodea. Estos son: aquella extensión que contiene toda la materia existente, aquella parte que ocupa cada objeto sensible y, en suma, capacidad, terreno, sitio o lugar. Exploraremos algunos de estos conceptos más adelante. Adicionalmente, consideraremos la proxémica planteada por Edward T. Hall (1968), según la cual el espacio se concibe de modo relacional dividiéndolo en cuatro distancias: pública, entre los límites sensibles del individuo y 365 cm; social-consultiva, entre 365 y 120 cm; personal, entre 120 y 45 cm; e íntima de 45 a 0 cm. Estas divisiones pueden servir además como base para entender cómo el espacio se concibe tanto en las artes como las artes marciales, las disciplinas que serán objeto de nuestra investigación.

2. OBJETIVOS

- Estudiar de manera comparativa e interdisciplinar el concepto de espacio físico en el arte y las artes marciales.
- Identificar y desarrollar conexiones conceptuales o metodológicas entre ambas disciplinas.

---

de la Policía Nacional de Vietnam del Sur y sus familias. El día de su ejecución, su misión era el asesinato de una lista de funcionarios vietnamitas junto a sus allegados y seres queridos. Fue capturado junto a una fosa común en la que se encontró restos de más de treinta civiles. Sin embargo, desconocedora de estos matices, la sociedad condenó a Loan al ostracismo hasta su muerte. Adams se arrepintió de haber sacado y mostrado al mundo su fotografía. Cayó en depresión y rechazó todos los premios que le ofrecieron posteriormente. En 1998, escribió: "El general mató al Vietcong; yo maté al general con mi cámara […] Las fotos son las armas más poderosas del mundo. La gente las cree, pero las fotos también mienten, aun cuando no están manipuladas. Son sólo medias verdades". Aunque en la *Ejecución de Saigón* todo lo representado es auténtico, su realidad oculta es mucho más compleja. (Sadurní, 2023)

3. METODOLOGÍA

Análisis de documentos, observación, entrevistas semiestructuradas y no estructuradas con artistas, profesores e instructores.

4. RESULTADOS

Desde el inicio de nuestro estudio, nos hemos encontrado con que plantear un entendimiento del espacio implica reconocer una prerrogativa que entraña el riesgo y valor del espacio mismo como concepto. Y es que, tratándose de algo tan abstracto y sujeto a interpretación, éste puede abordarse y aplicarse desde cualquier pretensión y perspectiva. En el marco del posmodernismo, por ejemplo, teóricos como Fredric Jameson o David Harvey plantearon el llamado Giro Espacial; según el cual se pasaba de ver el espacio como un mero continente de sujetos y objetos a concebirlo como un constructo social dependiente de la experiencia y la acción. Para estos autores, la globalización suponía, "por un lado, *compresión espacial* de las formas de vida; por el otro, *diáspora temporal*, diferenciación que tienen los modos donde los diferentes sujetos tienen experiencia del tiempo" (Marramao, 2015). Esto nos remite al vínculo indisoluble entre espacio y tiempo, pues cualquier orden o estructura espacial deviene en especificaciones en cuanto a sus recorridos y afecta a la extensión temporal de la experiencia. Elementos como la escala y la disposición de los objetos y la arquitectura actúan como constituyentes crónicos, y condicionantes de la complejidad. El tiempo pesa más en el espacio físico puesto que, por mera conveniencia, en los espacios virtuales la percepción y consciencia temporal se nubla, quizás similarmente a esa «diáspora temporal» pero en la pequeña escala. Por nuestra parte, nos centraremos en el espacio, si bien es necesario mencionar el componente temporal. Teóricos como Didi-Huberman (2009) conciben el espacio como algo superior al ser humano con el que éste interactúa al tiempo que está sujeto a él. En sus propias palabras: "El espacio nos precede. El espacio ha precedido a nuestros antepasados. El espacio seguirá después de nosotros. Fosilizar los gestos segura o posiblemente realizados en cierto lugar reduce el uso posible del espacio, pero marca el propio espacio" (pp. 69-70). Si entendemos que

«fosilizar los gestos realizados en un lugar» se corresponde con realizar una intervención, acción u obra artística, Didi-Huberman no entra necesariamente en contradicción con los posmodernistas pues éstas colaborarán en la "recíproca implicación de dos vectores: la socialización de las dinámicas espaciales y la espacialización de los procesos sociales" (Marramao, 2015), en tanto que las distintas formas artísticas moldean el paisaje cultural de su contexto y éste sus obras. Si bien reconocemos el valor de este enfoque, y tomaremos algunos de sus elementos, nuestro objetivo es aportar «una comprensión espacial» no como síntesis sino como interpretación, tomando como base la proxémica de Hall. Sus divisiones del espacio en categorías relacionales podrían arengar a quienes siguen el enfoque posmodernista a preguntarse: «¿No deberíamos comparar esta división con aquellas que pueden encontrarse en otras culturas, para ver cómo conciben el espacio?». Esta ciertamente es una cuestión interesante, y en verdad las implicaciones de los diversos niveles sociales y relacionales del espacio varían de una cultura a otra ofreciéndonos reflexiones de gran valor. Sin embargo, nos daremos cuenta de que, independientemente del marco social, si un individuo estira su brazo se encontrará con que dicha acción establece aproximadamente la frontera entre las distancias íntima y personal. En nuestra opinión, resultan mucho más interesantes aquellos estudios que atienden a cómo diversas culturas se relacionan con la misma serie de distancias y cómo pueden enriquecerlas[14]. Nuestra investigación toma el

[14] En nuestra ponencia, nos honra la aportación del arquitecto e investigador Miguel Gutierrez Villarubia, quien nos señaló que, en japonés los caracteres para «ser humano», ningen (人間) contiene las partículas para «hombre», hito, y kan, traducible como «mientras» o «intervalo». Esta última, junto a la que en solitario se leería sora (空), «cielo», compone el término kūkan (空間), «espacio». Esto atestigua una profunda relación entre cuerpo y espacio en el contexto de disciplinas rituales, marciales y performativas. Japón tiene además un extenso código social especialmente restrictivo con lo perteneciente a la distancia íntima de la proxémica. Encontramos interesante que la palabra para «moral» tanto en chino, dàodé (道德) como en japonés, dōtoku (道徳), se componen primero de «camino» en el sentido de «vía filosófica», seguido de un sinograma compuesto por los ideogramas para «caminar», «diez», «corazón», «ojo», «uno» y «corazón»; pudiendo traducirse entonces como «uno debería caminar como si otros diez estuvieran mirándole el corazón». Curiosamente, el ideograma para «diez», 十, se lee jū, igual que 銃, que se refiere a las armas de fuego. Por tanto, la moral se podría traducir también como «caminar como si te apuntaran con una pistola al corazón», lo cual podría implicar al menos conceptualmente un grado de presión social o incluso de

cuerpo como principio fundacional para el estudio del espacio. Este es el elemento crucial que atraviesa todo *pensar* y *hacer* humano. En su discurso vital a través de toda clase de espacios, el individuo se construye a sí mismo tanto como construye sus apreciaciones personales de dichos espacios. Dicho de otro modo: "La reconfiguración del espacio físico y social implica una reconceptualización del cuerpo, mientras que la redefinición de las relaciones físicas entre espacio, lugar y cuerpo conlleva una nueva experiencia del espacio" (Gómez, 2014). Así, cualquier desarrollo, acción o percepción humanas estarán a su vez condicionadas, primeramente, por una perspectiva experiencial subjetivada. Entra aquí el matiz diferencial del concepto «lugar», dentro del espacio general. Como continuación del extracto anterior, la investigadora observa que "cuando el espacio adquiere un significado simbólico y una definición concreta, se convierte en *lugar*, marcando todo el espectro de identidad y sentido de pertenencia" (Gómez, 2014). Ahora bien, tratar con el espacio físico en disciplinas como las artes y las artes marciales supone incorporarlo como un material de trabajo, una herramienta. Entra aquí el segundo condicionante, y es que el *pensar* y el *hacer* del individuo debe *objetivarse*, «hacerse objeto y objetivo» o, dicho de otro modo, «orientarse hacia un objetivo». Carmen González Castro (2010) reflexiona que hacer este uso del espacio nos lleva a «habitarlo como un objeto», una propuesta que cruzamos con la del geógrafo Yi-Fu Tuan:

> Utilizando otros objetos que actúan sobre su percepción, el espacio será modelado como un objeto más, abarcable desde cualquiera de sus ángulos, convirtiéndose, a la vez, en maqueta, dúctil a pesar de sus dimensiones, y en obra definitiva, en la medida en que la disposición de los elementos en su interior así lo favorezca (González, 2010, p. 95).

> El movimiento y la percepción intencionales, tanto visuales como hápticos, brindan a los seres humanos su mundo familiar de objetos dispares en el espacio. El lugar es un tipo especial de objeto. Es una concreción de valor, aunque no una cosa valorada que pueda manipularse o transportarse fácilmente; es un objeto en el que uno puede habitar. El espacio, hemos observado, está dado por la capacidad de moverse (Tuan, 1977, p. 12).

amenaza. Esta es, desde luego, una forma distinta de entender, en este caso, las distancias pública y social consultiva.

El artista y profesor Juan Carlos Meana (2000) arguye de forma brillante la relación entre identidad y necesidad; desde la obra de arte en sus propias estructuras, al individuo respecto a sí mismo y sus relaciones con el resto de individuos, objetos y el espacio en que operan:

> La relación perfecta entonces entre las partes de la obra supone un principio de identidad que no es otra cosa que la admisión de nuestras propias *necesidades*. La *identidad*, por tanto, la podemos definir como el reconocimiento de nuestras propias necesidades como sujetos capaces de desarrollar un conocimiento sensible. Reconocida esta *identidad* no nos queda otra posibilidad que la de ser consecuentes con ella (Meana, 2000, p. 57).

Entre las innumerables estrategias y formas de abordar el concepto de espacio respecto al arte, nosotros desarrollaremos dos, fijándonos en los casos de dos artistas que vehiculan cada una de ellas. Estos serán Richard Serra (n. San Francisco, 1938), para la simbiosis entre el contenido de una sala y su continente arquitectónico; e Isidro Blasco (n. Madrid, 1962), como interpretación subjetiva del lugar que se habita. Tomaremos la producción de Richard Serra como modelo de adaptación a las condiciones impuestas por la arquitectura de la sala expositiva y claro ejemplo de éxito en el terreno de la intervención pública. Las piezas que coloca en el paisaje natural buscan revelar su topología; las que ubica en el contexto urbano, redefinir sus estructuras; y las situados en espacios de arte, reenfocar sus parámetros. Pese a que la mayor parte de sus obras son monumentales, y erróneamente podría considerarse que funcionan por sí mismas, lo cierto es que cada uno de sus detalles tiene en cuenta el lugar y el contexto en que se ubican. "La especifidad de la localización no es tanto su fin como su medio" (Foster, 2013, p. 173). En el inicio, el objetivo principal de Serra era trascender el pictorialismo que imperaba en aquel momento. Consideraba que éste ponía de relieve las interpretaciones gestálticas del arte, las cuales percibían como totalizaciones idealistas que servían para ocultar la construcción de la obra y suprimir el cuerpo del espectador. Opinaba, además, que en el caso de la escultura existe una relación primaria con el cuerpo, no como su representación sino como su activación en todos los sentidos: peso y medida, tamaño y escala, etc. Sin embargo, con respecto a la arquitectura de los emplazamientos, es habitual que la

escultura opere en contradicción. Tanto en esta cuestión como con su obra específica, podemos demostrar que la unión entre arquitectura y escultura puede resultar armónica, recíproca y complementaria. Lo vemos con *Strike* (1969-1971), una pieza armada con una plancha de dos metros y medio por siete y medio que supone su irrupción y dominio del espacio, declarando su totalidad precisamente al dividirlo. Por otra parte, la producción de Isidro Blasco, funciona a la hora de cómo mostrar el sitio que se habita empleando un lenguaje plástico. Su trabajo se estructura en torno a tres pilares básicos: lo autobiográfico unido a lo cotidiano, la imagen de lo urbano, y lo material como resultado formal de la obra. Blasco entiende la instalación e intervención espacial como el reflejo de la energía y dinámica de un lugar, algo que "establece relaciones emocionales con su entorno, las calles por las que pasa, los estudios donde trabaja o las casas por donde vive, y reconstruye los lugares a partir de la reunión de fotografías tomadas como una sucesión de fotogramas" (Maroto, 2015, p. 52). En su caso, Blasco reinterpreta el espacio sin basarse en la teoría euclidiana, construyendo a partir de la suma de fragmentos, retirando la fotografía de la pared bidimensional para que el espectador pueda literalmente entrar por una rampa dentro de las habitaciones, dentro de la fotografía misma. El suyo es un modo de hacer, que entiende lo espacial de forma analítica, intelectualizada y que rehace volúmenes a través de su presentación poliédrica. Sin embargo, lo más importante de cara a esta parte del estudio, es que su proyecto fusiona arquitectura, escultura, fotografía, sonido y vídeo para crear un ambiente total que es la edificación de una vida, con repetidos y constantes guiños y referencias a su realidad cotidiana. A continuación nos fijaremos en el espacio entendido desde las artes marciales. En su relato *Nawa*, «La cuerda» (1969), el escritor surrealista Kobo Abe establece una dicotomía entre *el palo* y *la cuerda*. Para Abe, estas herramientas fueron los primeros amigos fabricados por el ser humano, el palo para alejar espacios negativos y la cuerda para atraer espacios positivos. Esta metáfora puede extenderse a los conceptos marciales de «técnicas duras», como los golpes o bloqueos; y «técnicas blandas», como proyecciones o desvíos (Henning, 1999). Naturalmente, esto nos refiere más allá de principios mecánicos como el *jū*, la «gentileza» del judo, extendiéndose a conceptos filosóficos como el *ying* y el *yang*. Las

oposiciones y sinergias entre espacios positivos y negativos en las artes marciales y otras disciplinas de combate son análogas a las del arte. La composición de cualquier obra, independientemente de su lenguaje (escultórico, gráfico, fotográfico, etc.), tiene espacios llenos y espacios vacíos, ritmos, melodías, ruidos y silencios. En las artes marciales, del mismo modo, el espacio es un recurso tanto estratégico como estético. Decidir que un combate se dará en un tatami, en un ring o un octágono organiza la experiencia del público del mismo modo que condiciona las reglas y tácticas de los competidores.

Del mismo modo, la disposición y características del espacio en que se desarrollará la práctica en su extensión lógica, condicionará las tácticas a seguir y las experiencias de los atletas y del público. Por su naturaleza, el combate competitivo contempla fronteras de acción tanto espaciales como temporales. En el boxeo de élite hay barreras verticales formando un *ring* cuadrado y hasta doce asaltos de tres minutos cada uno; en Muay Thai existen las mismas fronteras espaciales pero con hasta cinco asaltos de tres minutos; en artes marciales mixtas (MMA), mismo número de asaltos de cinco minutos cada uno pero sus límites físicos componen una jaula octogonal. Otras disciplinas hacen un esfuerzo por reducir al máximo las constricciones espaciotemporales, contemplando asaltos de treinta minutos o más; o establecen un gran área horizontal que facilite un desarrollo irrestricto de la acción. Tal es así en las disciplinas de lucha olímpica, judo o jiu-jitsu brasileño (BJJ). Formas competitivas más recientes adoptan o modifican estas estructuras preestablecidas. En Karate Combat (KC), las barreras horizontales se modifican para ser diagonales, favoreciendo el combate en pie y limitando la pelea en el suelo. En la nueva sección competitiva del krav maga imitamos las disciplinas de lucha, pese a que la nuestra es una disciplina híbrida. La forma más «pura» de combate sería aquel que se desarrollase sin límites de tiempo o espacio, independientemente de las exigencias de los formatos audiovisuales que se empleen para registrarlos y comunicarlos; y pudiendo concluir sólo por finalización. Este es el espíritu que guía, por ejemplo, el 'Who's Next: Submission Fighter Challenge'; cuyo lenguaje operativo, su *grappling*, estará "desprovisto de toda subjetividad inherente a la decisión arbitral" (Stockton, 2022).

Existe un ideal en la violencia interpersonal: «Donde sea, cuando sea». Esto nos habla de la disposición del individuo a entablar combate o responder a la llamada de otro, con sin contemplar preferencia alguna en cuanto al tiempo y el espacio. Sin embargo, en la defensa personal esto no es una cuestión de preferencia, sino una condición necesaria. Así, nuestro estudio del espacio se extiende más allá del combate. En una publicación previa sobre krav maga, sistema de defensa personal, identificamos tres estadios de comunicación basada en el componente estético entre agresor y víctima (Vega, 2023). En primer lugar, un estado de «predación selectiva» en que el agresor potencial selecciona a sus víctimas, en la distancia pública. También en esta distancia, encontramos una de especial interés para miembros de Seguridad tanto pública como privada: la regla de Tueller. Dicha regla determina la distancia mínima en la que un agente puede desenfundar su arma reglamentaria para responder a un agresor armado que se abalanza sobre su persona, siendo ésta de 640 cm (STS 1565/2023). El segundo estadio, cuya comunicación se basa en *posturas* (Grossman, 2019, pp. 45-46), mediante las cuales los implicados buscan la intimidación, se encontraría entre las distancias pública y social. El tercer estadio, el de resolución, corresponde a la confrontación física como tal y comprendería las distancias personal e íntima. Esta es la distancia en la que la información sensorial se expande, pues la capacidad del individuo no abarca el objeto observado por completo. Es la distancia en la que operan el resto de sentidos, la distancia de la cercanía afectiva, del sexo y del combate. El combate, cualquiera que sea su naturaleza, se divide a su vez en cinco distancias: larga (principalmente patadas); media (mayormente golpes de puño extendidos); corta (ganchos, rodillas y codos); lucha en pie y lucha en suelo. En boxeo existe una expresión, para referirse al espacio relacional entre dos púgiles: «la distancia de la verdad». En nuestra opinión, es un concepto fácilmente extensible al resto de sistemas y distancias. Todo esto supone «una compleción» del sistema relacional de la proxémica acorde a nuestras necesidades tal y como indicaba Meana. Este proceso, consideramos, puede aplicarse a distintas disciplinas para enriquecerlas por separado y de manera comparada.

5.DISCUSIÓN

Encontramos un nexo clave entre las grandes esferas del arte y las artes marciales en el concepto de «espacio de trabajo». En lo que respecta a las artes, podemos dividirlo a su vez en espacios «de configuración» y «de exposición» (Meana, 2000, p. 47). Esto nos remite a la «dualidad Serra-Blasco» anteriormente presentada, la cual precisa, en nuestra opinión, cierta matización. Y es que estas propuestas no sólo no resultan excluyentes la una con respecto a la otra, sino que ambas presentan un interés por hallar puntos de convergencia en los que el espacio expositivo y el espacio del taller se encuentran. En las artes marciales, el espacio de trabajo se basa en la dicotomía entre el «espacio de entrenamiento», en que se desarrollan conocimientos, aptitudes y habilidades; y el «espacio de puesta a prueba», en que todos ellos son llevados a la práctica según la lógica interna del sistema en cuestión. Esto se entiende a través de los dos modos de concepción del espacio de entrenamiento: el conceptual y el material. Desde el punto de vista conceptual, el espacio de entrenamiento opera como «una abstracción objetivada del campo de batalla», una forma metafórica de entender el espacio de puesta a prueba (Sánchez Herrero, comunicación personal, 3 de octubre del 2023)[15]. La clave es la relación entre los objetivos del sistema y los del sujeto. Para quien practique una disciplina marcial para la competición, será un combate en el tatami. El competidor se adentra en la palestra agonal puede esperar cierto grado de orden. Existirán protocolos de decoro basados en la convención, reglas que regularán el combate y un árbitro que garantizará su cumplimiento, así como la seguridad de ambos competidores. El competidor se entrega, pues a la lógica de ese espacio de puesta a prueba, sabiendo que en el combate deberá gestionar el mayor caos contemplado por dicha lógica. Sin embargo, para quienes entrenen para la defensa personal, su campo de batalla será una situación de agresión en la calle, en que todo puede ocurrir; y para el soldado, será un campo de batalla desprovisto de metáforas. Para el

[15] Julián Sánchez Herrero (4º Dan en judo) fue, junto a Javier Sanz Martín (6º Dan en judo y 7º en jiu-jitsu), uno de nuestros profesores de judo en el Gimnasio Kata de Salamanca, al que agradecemos enormemente habernos ayudado a componer esta visualización con estas palabras.

artista, su taller, su espacio de configuración, así como sus metodologías plásticas y discursivas obedecerán a sus objetivos. Puede que persiga la docencia, la investigación, la exposición en galerías o el activismo; cada uno de ellos entendiéndose como sus espacios de puesta a prueba. Desde el punto de vista material, el espacio de trabajo tiene que ofrecer las condiciones físicas ideales para el desarrollo de la práctica (Bolaños Bazarra, comunicación personal, 3 de octubre del 2023)[16]. Nuevamente volvemos al orden y al caos, y cómo cada individuo puede hacer uso de uno u otro. El espacio de entrenamiento o configuración debe invitar a la acción. No es lo mismo entrar en un gimnasio limpio donde todos los objetos están dispuestos a ser utilizados, que uno maloliente, desatendido e insalubre que genera rechazo y compromete el entrenamiento mismo. Los talleres de artista, a su vez, responden a aquello que le funciona mejor al artista individual o a un conjunto de ellos. Ambos puntos de vista están interrelacionados. Entendemos, pues, el espacio de entrenamiento o configuración como un entorno controlado en que todos sus componentes están ordenados para la optimización del trabajo puesto que fuera, en el espacio de puesta a prueba o exposición, es donde habita el caos.

Tanto el taller del artista como el centro de entrenamiento se componen como el lugar cuyas condiciones son óptimas para el desarrollo interno de la práctica, contando al mismo tiempo con las variables externas, tanto adversas como favorables. El hacer y el pensar objetivados se plantean en estos espacios controlados, configurándose como abstracciones de aquellos en que ambos se pondrán a prueba, según su lógica disciplinar. El espacio de configuración se construye como la extensión de una filosofía y metodología de trabajo, además de propiciar el ambiente ideal para el desarrollo productivo y personal.

[16] David Bolaños Bazarra (2º Dan en krav magá) es uno de nuestros instructores de krav maga en la Escuela de Artes Marciales Krav Magá León, en León. Construyendo sobre la propuesta de Julián Sánchez Herrero, nos ha aportado la matización en cuanto a la relatividad subjetiva de la visualización del campo de batalla desde su experiencia y vivencias como instructor y su carrera militar. Es a través de David Bolaños Bazarra que contamos con el aspecto material y su relación de reciprocidad con lo conceptual.

6.CONCLUSIONES

Consideramos que en cualquier disciplina basada en reflexiones y acciones objetivadas como lo son las artes y las artes marciales, puede ser entendida partiendo del concepto de «espacio de trabajo». Cuando un individuo o colectivo se desarrolla en él a nivel personal y disciplinar, habitándolo como un objeto más y cargándolo de valor, lo eleva a la calidad de «lugar». En ese momento, el espacio se convierte en una continuación del individuo, una dilatación de la distancia íntima que acompasa las personas, objetos y dinámicas contenidas en su espacio compartido. Entendemos que el espacio de trabajo comprende a su vez el espacio de entrenamiento o configuración, un lugar de orden en que todo opera en nuestro favor; y el espacio de puesta a prueba o exposición, en el que reina el caos y exponemos lo más profundo de nosotros ante la adversidad, los demás y nosotros mismos. Todo cuando se encuentra en dichos espacios se convierte en componente efectivo-afectivo del sujeto y viceversa según su lógica de trabajo. Partiendo del reconocimiento sincero de nuestras propias necesidades, este proceso construye la realidad y la identidad del individuo, al tiempo que sus acciones y sus experiencias reconfiguran el espacio en sí mismo.

8.REFERENCIAS

Didi-Huberman, G. (2009). Ser cráneo. Cuatro Ediciones

Foster, H. (2013). El complejo arte-arquitectura. Turner Publicaciones, S.L.

Gómez, M. (2014). Reconceptualizando el cuerpo, el espacio y el lugar: Telepresencia y Mobile Media en el arte. En Honey, T. (Ed.) (2014). Imachine: There is no I in Meme. Oxford: Inter-disciplinary Press. Recuperado de: https://n9.cl/4bvfi6

González Castro, C. (2010). El espacio como objeto. Galería Sandunga. Recuperado de: https://n9.cl/tcbs0

Grossman, D. (2019). Matar: El coste psicológico de aprender a matar en la guerra y en la sociedad (Trad. de Carlos Gual Marqués. Fecha de publicación original, 1996). Melusina

Hall, E.T.; Birdwhistell, R.L.; Bock, B.; Bohannan, P.; Diebold, A.R.; Durbin, M.; Edmonson, M.S.; Fischer, J.L.; Hymes, D.; Kimball, S.T.; La Barre, W.; Lynch, F.; McClellan, J.E.; Marshall, D.S.; Milner, G.B.; Sarles, H.B.; Trager, G.L.; Vayda, A.P. (Abril-junio de 1968). Proxemics [and Comments and Replies]. Current Antrhopology, 9(2/3), 83-108. Recuperado de: https://n9.cl/3w24j

Henning, S.E. (1999). Academia Encounters the Chinese Martial Arts. China Review International, 6(2), 319-332. Recuperado de: https://n9.cl/hf4yg

Abe, K. (1960). Nawa. En Historia de las pulgas que viajaron a la luna (Y otros cuentos de ficción científica) (Trad. de Ryukichi Terao). Eterna Cadencia

Maroto Pérez, E. (2015). Cuando la arquitectura deviene en escultura y viceversa: Turbine Hall y Serpentine Gallery [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: https://n9.cl/5vo3dx

Meana Martínez, J.C. (2000). El espacio entre las cosas. Diputación Provincial de Pontevedra

Sadurní, J.M. (24 de enero del 2023). La Ejecución de Saigón, la foto de la Guerra de Vietnam que ganó un Pulitzer. National Geographic. Recuperado de: https://n9.cl/748kt

Sentencia del Tribunal Supremo 1565/2023 (Sala de lo Penal, Sección 1ª), del 19 de abril del 2023 (recurso 10569/2022): Recuperado de: https://n9.cl/us008

Stockton, C. (11 de mayo del 2022). The Purest Grappling Ruleset: No Time Limit Sub-Only Featured on Who's Next. FloGrappling. Recuperado de: https://n9.cl/qat26

Tsatsou, P. (Julio del 2009). Reconceptualising 'Time' and 'Space' in the Era of Electronic Media and Communications. PLATFORM: Journal of Media and Communication, 1, 11-32. Recuperado de: https://n9.cl/5ys4l1

Tuan, Y-F. (1997). Espacio y lugar: La perspectiva de la experiencia. University of Minnesota Press

Vega González, N. (2023). El entrenamiento como experiencia: Estética y operatividad en el krav maga. En Martínez-Otero, V.; Martín Ramírez, J. (Dirs.). Violencia y Deporte (pp. 111-123). Madrid Nebrija. Recuperado de: https://n9.cl/zuej1

Zambrano, M. (1986). Claros del bosque. Seix Barral, S.A.

DE LO INVISIBLE EN EL ARTE: LA REPRESENTACIÓN DE LA NADA EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO Y SUS ACEPCIONES

MIGUEL GUTIÉRREZ-VILLARRUBIA
CELIA S. MORGADO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La fascinación por la *nada* es un tema clave para la humanidad. La representación de la *nada*, un oxímoron, el del arte. Lo inmaterial debería ser imperceptible, intangible, inasible, inexistente. Sin embargo, emociones como el horror vacui (ese miedo al vacío) parecen indicarnos lo contrario. La *nada* se puede ver, se puede experimentar, se puede percibir, se siente.

> La noción de vacío, en general, expresa una falta o carencia. Es la noción que se opone a lo lleno señalando, generalmente, la ausencia de algún objeto material. Resulta chocante, sin embargo, que, siendo una noción negativa, mantenga un papel fundamental en la constitución de lo real. Esto se debe, quizás, a que la noción de vacío mantiene la paradójica condición de ser y no ser, pues a la vez que se concibe como ausencia, se experimenta como realidad objetiva. La definición de vacío como *espacio* carente de materia resume esta paradoja (De Prada, 2009, p. 8).

La representación de la *nada* en cualquier de sus acepciones representa un desafío. Sublimar lo inexistente en una simbólica materialidad parece a priori una entelequia filosófica, mística o teleológica. Subrayar el *vacío* para que sea perceptible significa añadir una referencia material a ese vacío y que siga percibiéndose como vacío, lo cual alberga la insana idea de que entre el *vacío* y la *nada* hay flexibilidad. ¿Cuánta materialidad puede llegar a albergar un vacío?

La historia de la representación de la *nada* es una línea constante en el tiempo humano. En el arte contemporáneo, la *nada* se convierte en un paradigma simbólico, estilístico, político abordado de manera continua por artistas de distintas corrientes y clasificaciones y que, más allá de recoger el testigo de expresiones artísticas anteriores preocupadas por la *nada*, dotan al asunto de nuevos enfoques que subrayan su contemporaneidad.

2. OBJETIVOS

- Constatar la representación simbólica de la *nada* en el arte contemporáneo.
- Señalar los antecedentes representativos de la *nada* y la evolución o convergencias de sus representaciones en el arte contemporáneo.
- Clasificar los distintos tipos conceptuales de la *nada* según los diferentes enfoques de sus representaciones contemporáneas, hilvanando los distintos discursos y expresiones.

3. METODOLOGÍA

Se ha estudiado de manera comparativa la obra de artistas modernos y contemporáneos como Francis Alÿs, Keith Arnatt, John Cage, Gabriela Carnevale, Eduardo Chillida, Lucio Fontana, Salvatore Garau, Felix Gonzalez-Torres, Yves Klein, Kazimir Malevic, Jorge de Oteiza, Doris Salcedo, Tom Miller, Jiro Takamatsu, Boyer Tresaco, Jeff Wall o Peter Zumthor, así como textos claves de teóricos como Jean Baudrillard, Nicolas Borriaud, Anna María Guash o Lucy Lippard, vertebrando un hilo conductor en el que destacar el uso y representación de la nada.

4. RESULTADOS

Podríamos categorizar distintos tipos de *nada*. La *nada* en sí misma, como lo que no es, lo inmaterial. Pero también el vacío: la percepción de algo que no está ocupado por materia. De ahí llegamos a la ausencia:

la falta de algo que antes estaba ahí o que debería estar ahí. Tanto vacío como ausencia, definidos por lo que no son, nos dan una percepción de incompleto. También está la percepción del *espacio*, una manera de cuantificar, parametrizar y cualificar la *nada* (aunque el aire o cualquier gas que pueda contener un espacio sean materia), que nos permiten limitar una porción de la *nada* universal y nos otorga términos definitorios tan interesantes etimológicamente como *diáfano*. Lo *invisible*, también definido por antonomasia, puede confundirse con la *nada*, pero, aunque pudiéramos elucubrar que la *nada* es *invisible*, alude también aquello que existe, pero no se puede ver.

Por lo tanto, nos quedan las siguientes acepciones de la *nada*:

- Lo inmaterial (la *nada* per se).
- Vacío y ausencia (lo que no está ocupado por materia o lo que se ha vaciado de ella).
- El espacio (la delimitación de la *nada* en un contenedor material).
- Lo imperceptible o intangible.

Podemos aplicar esta clasificación de la *nada* según las distintas aplicaciones y representaciones contemporáneas, en distintas acepciones que incluyen lo inmaterial o inexistente, el vacío y la ausencia de materia, el espacio habitable o transitable, o lo intangible e inasible, aunando temáticas tan dispares como la desmaterialización del objeto artístico, la ausencia como arte relacional o político; la estética del vacío en el arte conceptual o minimalista, la sátira e irreverencia ante las mecánicas impuestas del mundo del arte y su mercado, o la percepción vital del espacio y el tiempo en la arquitectura, la escultura, la instalación o el performance.

4.1. Lo inmaterial (la *nada* per se).

Una de las polémicas más actuales sobre lo invisible en el arte es la venta en 2021 por 14,820 euros de la escultura invisible *Io sono*, del artista italiano Salvatore Garau (1953). La obra fue subastada por Art-Rite Auction House. El propio autor mejoró su hazaña subastando otra

escultura inmaterial, *Davanti a te*, por unos 28.000 euros. En palabras del autor, según el catálogo de la propia subasta:

> *«Davanti a te»* es, entre todas mis esculturas inmateriales, la que considero más enigmática y, lo admito, inquietante. El tiempo que estamos viviendo no me permite fingir que no ha pasado nada y escapar de los temas que nos rodean y entran en la piel de la sociedad. Pintar ya no me basta para describir lo que está sucediendo a nuestro alrededor en todo el planeta. La «materia» inmaterial de mis esculturas tiene, para mí, el poder de evocar en estos tiempos, como ninguna otra obra, el miedo que nos invade al pensar en nuestro futuro. La ausencia, más que la presencia, enfatiza nuestros dramas (Art-Rite Auction House 2021b, p. 73).

Ambas obras poseen un certificado de autenticidad que incluyen características, medidas e instrucciones. *Io Sono* se debe instalar en una casa privada, en un espacio vacío de 150 cm x 150 cm (Art-Rite Auction House, 2021a, p. 64). *Davanti a te* se debe colocar en un espacio cuadrado libre de 200 cm x 200 cm.

Más allá de la polémica que puede acaecer que un artista venda una obra inmaterial (intangible, inexistente, etc.) y que, por haber creado *nada* sin ningún gasto de material ni aplicación técnica, se le pague una cantidad monetaria (entraríamos en la discusión del arte como técnica y como concepto, en el valor del arte y el valor económico del arte, y otros asuntos relevantes) e incluso en la valoración de ambas obras como broma, sátira o picaresca del escultor (en este caso, quizás, no-escultor) y las acusaciones de plagio (de artistas recientes con obras similares como Boyer Tresaco o Tom Miller); ambas obras son sólo parte, como ya se ha comentado, de una larga tradición de representación de la *nada*.

La *nada* es una constante para explorar los límites del arte. Como nos explica Lucy Lippard (1937) sobre la experimentación contemporánea en apenas seis años de la segunda mitad del siglo XX:

> Una de las soluciones sugeridas fue hacer tabla rasa. En 1970, John Baldessari quemó todo su arte fechado desde mayo de 1953 a marzo de 1966, permitiéndose así empezar de nuevo. Kozlov mostró una cinta de película vacía y rechazó su forma de arte, conceptualizando obras y luego rechazándolas, liberándose a sí misma de la ejecución, aunque permanecía siendo una artista. En Inglaterra, Keith Arnatt tituló una obra *Is It Possible for Me to Do Nothing as My Contribution to This*

> *Exhibition?* (¿Podría no hacer nada como mi contribución a esta exposición?) y reflexionó sobre «el arte como acto de omisión». (Lippard, 2004, p. 26).

No sólo en ese arte posmoderno de los años sesenta se percibe su uso. En el encuentro de esa *nada*, quizás uno de los ejemplos contemporáneos más interesantes se encuentra en las declaraciones de dos famosos escultores españoles:

> Nos quedamos con Eduardo Chillida y Jorge de Oteiza quien, enfrentado al hecho de que los estudios realizados sobre los *crómlech* de Oyarzun no dieron ningún resultado, escribió*: hemos encontrado nada. Pero una Nada con mayúsculas* (De Prada, 2009, p. 13).

Pero podríamos remontarnos todo lo que quisiéramos en la fascinación por la *nada*. Otros autores precedentes han usado la misma fina ironía que se le puede atribuir a Salvatore Garau. Tal es el caso de Lewis Carroll (1832-1898), que incluye en su novela *The Hunting of the Snark* (1874) un mapa del océano totalmente en blanco ilustrado por Henry Holiday (1839-1927). No sólo hace hincapié en los signos de representación cartográfica como producto de un convenio artificial (orientación al norte, sistema de medida, proyección plana de una esfera, etc.), sino en la imposibilidad de cartografiar la cambiante superficie del mar. El alter ego del autor de historietas Jean Giraud (1938-2012), ya en el siglo XXI, ejecuta una idea similar en su *Inside Moebius* (2004-2010) con una vista normalizada de planta y alzado del desierto, es decir, la *nada* y una línea de horizonte de la *nada*.

El desierto cambiante y desorientador se esboza en un cuentito de Jorge Luis Borges (1899-1986) que a priori atribuye a Las mil y una noches: *Los dos reyes y los dos laberintos* (1939):

> […]pero le dijo al rey de Babilonia que él en Arabia tenía otro laberinto mejor […]. Luego le desató las ligaduras y lo abandonó en mitad del desierto (Borges, 2001, p. 158).

Un laberinto complejo, artificial, reiterativo, es difícil de resolver, pero la *nada* es irresoluble. El laberinto total, por tanto, es el laberinto de la *nada*. El horror vacui de un no-lugar, de la no orientación, de la no significación. En ese sentido, el optimista intento, más bien simbólico, de cambiar el desierto de *Cuando la fe mueve montañas* (2002) de

Francis Alÿs y Cuauhtémoc Medina nos resulta fútil. Como comenta Gerardo Mosquera:

> [...]de la acción, como ustedes dicen, no queda nada. Nadie va a ir a Lima en peregrinación para ver la obra, pues desapareció (Alÿs y Cuauhtémoc, 2005, p. 65).

Una duna movida por quinientas personas apenas unos centímetros durante un mínimo lapso, el que permite el viento que cambia constantemente la orografía del desierto. Lo único que nos queda como rastro es el registro de la acción, su exposición mediática, su testimonio. Aunque, en palabras de Cuauhtémoc:

> También confieso que no comparto la obsesión por la desaparición de la obra de arte, el problema protestante de la ética de lo efímero y de la inexistencia física del arte. Hay un cierto nivel en donde si uno deja de pensar en esos problemas, surgen otras cuestiones como la iconografía. En la experiencia de la pieza de Lima nos enfrentábamos con la iconografía de la masa de trabajadores (Alÿs y Cuauhtémoc, 2005, p. 71).

Por tanto, las propias personas conforman parte de la obra, que no es la duna, ni la acción de cambiar la duna, sino también un número de personas determinado intentando cambiar el desierto. En realidad, no sólo queda el registro, sino todos aquellos voluntarios que participaron y experimentaron ese acto colectivo. Cambió, quizás de forma imperceptible, el desierto y la vida de las personas.

El pensamiento oriental se ha enfrentado con el vacío y la acción desde mucho antes que occidente. Los famosos *kōan* no son sino una pequeña mirada a la inmanencia o a la contradicción, acertijos que el maestro *zen* plantea a su alumno, sin una solución directa: «Un puño no existe, puesto que en cuanto abres la mano, desaparece» (Watts, 2003, p. 25). Todo es acción, nada materia.

Esta idea *zen* se ve sublimada en los *karesansui* o jardines de rocas japoneses de la escuela *Rinzai* del *buddhismo zen* japonés, con el preclaro ejemplo de *Ryōan-ji*. «Sólo quince piedras grisáceas, de tamaños diversos, diseminadas sobre una capa de arena blanca. […] Es tal la dimensión abstracta de esta composición que hay quien se resiste a darle el nombre de jardín» (Berthier, 2007, pp. 36-39). Evidentemente, no es más que un *kōan* sólido, un interrogante del vacío, cuya respuesta es

mu (*wu* en chino, significa «nada», «sin» o «ausencia de algo»; el *wu-wei* o «no-acción» es también parte fundamental del *daoísmo* y el *zen*; en la caligrafía *zen* se representa como un círculo).

Precisamente *Ryōan-ji* sería, en 1983, obsesión del compositor John Cage (Cage, 2010; Thierolf, 2013), sublimando la fuga bachiana con «una pieza de 23 minutos donde la propia partitura mimetiza los dibujos de las rocas» (Cabeza Laínez, 2015, p. 231).

No parece extraño entonces que su famosa partitura, *4'33"* (1952), represente un pentagrama de una ausencia palpable (salvo por una indicación *Tacet* que indica silencio) para cualquier tipo de instrumento, imposible de ejecutar siquiera en el vacío, donde escucharíamos nuestro propio cuerpo, ni mucho menos en nuestro planeta donde oiríamos el ruido de fondo del lugar. Quizás esa sea la música que propone Cage.

Siguiendo con la idea de la no-acción, destacamos los *Stament of Intent* (1968) de Lawrence Weiner (1942-2021), una publicación de pocas páginas en la que el autor propone la realización de una serie de objetos o actos artísticos con unas instrucciones tan vagas o precisas como es necesario para cada una. Pero estas propuestas se engloban dentro de su obra textual *Declaration of Intent* (1968):

> 1.El artista podrá construir la pieza.
>
> 2. La pieza podrá estar fabricada.
>
> 3. No es necesario construir la pieza.
>
> Siendo cada uno igual y consistente con la intención del artista, la decisión en cuanto a la condición recae en el receptor en el momento de la administración judicial.

La intención humana, y no la concreción de la pieza, es lo que da sentido al arte para Weiner. El acto puede no llevarse a cabo, no es lo importante. Incluso la deleuziana negación del acto, como el *I would prefer not to* del *Bartlevy the Scrivener* (1853) de Herman Melville (1819-1891), es un acto en sí mismo. Weiner disocia el acto de imaginar con el de crear el objeto, otorgándole la importancia que se merece al primero:

> Weiner superó con creces el desafío supuestamente idealista del minimalismo a la especificidad del medio al estipular en su Declaración de intenciones de 1968: "No es necesario construir la pieza". Al constituir así la obra como una idea general de materiales sin forma específica, Weiner confundió la categorización de los objetos de arte en "vocaciones independientes" y suprimió las cualidades físicas convencionalmente asociadas con la experiencia estética (Chiong, 2013, p. 12).

4.2. Vacío y ausencia (lo que no está ocupado por materia o lo que se ha vaciado de ella).

La *nada* se puede expresar mediante el vacío, es decir, lo que no está ocupado por materia alguna. En su vertiente sublime destaca el vacío entre estrellas, la constatación de la vastedad del universo. En su faceta emocional, el vacío se convierte en ausencia: la sensación de que se ha vaciado, de que antes la materia lo ocupaba, o quizás después como en esa amenaza de ausencia que refleja Michael Ende (1929-1995) en *Die unendliche Geschichte* (La historia interminable, 1979) y su representación de la *nada* que devora el mundo. Esa nada que nos priva de una obra (aunque nos otorgue otra obra inmaterial), como la ejecutada por Rauschenberg en 1953:

> […]Rauschenberg había pedido a de Kooning un dibujo para poder borrarlo. Tardó más de un mes en conseguirlo y gastó cuarenta gomas de borrar. La obra resultante se basaba, precisamente, en la nada de la representación, en la sustracción más que la adición. Se trataba del *Erased De Kooning* (Rodríguez Cunill, 2003, p. 605).

Que nos recuerda poderosamente a la ideada por el personaje Percival Bartlebooth en la novela *La Vie mode d'emploi* (La vida instrucciones de uso, 1978) del francés Georges Perec (1936-1982): pintar cincuenta acuarelas de marinas por todo el mundo para posteriormente transformarlas todas en puzzles que resolver a lo largo de los años y, mediante un procedimiento laborioso, separar el papel de las piezas de madera y recomponer las acuarelas para posteriormente destruirlos en el lugar donde se pintaron (Perec, 2003, pp.26-27, 453-454).

Pero, como demuestra el final de la novela, también se trata de una ausencia cargada de nostalgia, de recuerdos, de simbología o imaginación en la forma de un objeto inerte, pero, con mayor gravedad, desmaterializada la propia vida. Esta ausencia humana la representa Jeff Wall

(1946) en su famosa fotografía *The Destroyed Room* (1978), una escena donde varios elementos aparecen alterados evocando cierto caos. Una habitación sin personas, pero llena de objetos rotos, desordenados, rezumando una violencia no captada. Como contraste, en otra fotografía posterior que presenta una habitación totalmente ordenada, titulada *Housekeeping* (1996). En palabras de Jean-François Chevrier (1954) en una entrevista al autor:

> *Housekeeping* representa el grado cero del drama; el drama en *The Destroyed Room* ha sido totalmente suprimido. Me sugiere el estilo de escritura "neutral" o "blanco" que Roland Barthes detecta en *el El extranjero* de Camus: "Un estilo de ausencia que es casi una ausencia de estilo" (Wall, 2007, p. 291).

A través del amor, la coexistencia y la pérdida del ser querido (en su caso, su pareja Ross Laycock, fallecido por causa del VIH en 1991), Felix Gonzalez-Torres (1957-196) expresa esa ausencia en su máximo exponente. Gonzalez-Torres lidia con esa devastadora pérdida transformándola en arte, haciendo al espectador partícipe empático de ella, denotando la vigencia e intensidad de su amor.

> Se trata de *Sin título* (1991), del artista americano (cubano de nacimiento) Félix González-Torres (1957-1996), un proyecto fotográfico en el que el artista coloca la imagen en blanco y negro de una cama vacía en diferentes vallas publicitarias de diversas calles de Manhattan. La cama representada guarda aún la huella reciente de la presencia humana, latente en las sábanas arrugadas y las marcas de las cabezas en las dos almohadas que aparecen, ambas, apuntando en la misma dirección (Hidalgo Jaén, 2017, p. 648)

En otras obras, como las series de *candy spills* y de pilas de papel, la posibilidad del espectador de llevarse parte de la obra, de compartirla, asegura su desaparición programada. La obra se destruye al ser expuesta, va desapareciendo poco a poco hasta constatar su ausencia. Pueden volver a ser reproducidas, con nuevos materiales, pero lo único que permanece es el certificado de autenticidad:

> Félix González-Torres, por ejemplo, comenzó a crear certificados de autenticidad legalistas de varias páginas para sus efímeros montones de caramelos, pilas de papel y otras obras (Karol, 2019, p. 1189).

Gonzalez-Torres se adelanta así a Salvatore Garau en el juego que supone que la materialidad burocrática sea mayor que la existencia de la propia obra.

4.3. El espacio (la delimitación de la *nada* en un contenedor material).

La *nada* se puede subrayar, se puede delimitar con un contenedor material que la recalque. Lucio Fontana (1899-1968) y el resto de *spacialistas* italianos se apoyaban, ya desde su *Manifesto blanco* (1946) en el espacio que les da nombre para proponer un nuevo tipo de arte de vanguardia. Como apunta en su *Manifesto tecnico dello Spazialismo* (1951):

> Se va formando una nueva estética, formas luminosas a través de los espacios. Movimiento, color, tiempo, y espacio son los conceptos del nuevo arte. [...] La obra de arte no es eterna: en el tiempo existen el hombre y su creación. Desaparecido el hombre, continúa el infinito (Fontana, 1978, p. 13).

Muchas de sus obras, como *Concetto Spaziale, Atttese* (1960), inciden en esas ideas que destacan la acción (movimiento, tiempo y espacio), en este caso un lienzo de rojo liso acuchillado. Según sus postulados, el gesto es eterno, no se puede deshacer, aunque el objeto o el ser humano desaparezca. De nuevo la acción, la ausencia y la *nada*, pero esta vez entendidas a través del espacio.

Alrededor de las mismas fechas, Ives Klein (1928-1962) ideó una serie de trabajos inmateriales como *La spécialisation de la sensibilité à l'état matière première en sensibilité picturale stabilisée, Le Vide* (1958). Según el propio Klein:

> Recientemente mi trabajo con el color me ha llevado, a mi pesar, a buscar poco a poco, con alguna ayuda (del observador, del traductor), la realización de la materia, y he decidido poner fin a la batalla. Mis pinturas ahora son invisibles y me gustaría mostrarlas de manera clara y expositiva en mi próxima exposición parisina en la galería Iris Clert. (como se cita en Stich, 1994, p. 133).

Espacios vacíos en inmaculado blanco que en ocasiones podían adquirirse a cambio de oro, que luego Klein tiraba al río Sena (Bourriaud, 2006, p. 43). O el espacio vacío vale lo mismo que un puñado de oro o

el oro ha dejado de valer nada más que el equivalente a un espacio vacío, y por lo tanto se arroja con desdén al fondo del río.

Esta manifestación artística es antitética a otras contemporáneas que exploran la colmatación del espacio, como Arman (1928-2005) llenando de porquería una galería parisina en 1960 con *Le Plein* como respuesta a Klein, o la obra *The New York Earth Room* (1977) de Walter de Maria (1935-2013) rellenando de forma similar una galería neoyorkina con 220.000 libras (unas 100 toneladas) de tierra (Rodríguez Cunill, 2003, p. 605). Colmando el espacio, éste se hace inservible, se convierte e intransitable, desparece, no queda *nada.*

Ya en 1968, Graciela Carnevale (1942) ejecuta su *Acción de encierro* en el marco del Ciclo de Arte Experimental. Como nos cuenta Lippard en su libro:

> En Argentina, Graciela Carnevale dio la bienvenida a los asistentes a una inauguración de una habitación completamente vacía; la puerta se cerró herméticamente sin que lo supieran: La obra trataba del cierre de los accesos y de las salidas y de las reacciones imprevistas de los visitantes. Después de más de una hora, los «prisioneros» rompieron el cristal de una ventana y «escaparon». De hecho, esos intentos de escapada los estaban haciendo más los artistas que el público. En este caso el público fue forzado a representar los deseos de la artista, a romper el sistema. Gran parte de esta discusión tenía que ver con los límites, con los límites impuestos por los contextos y definiciones artísticos convencionales y con aquellos otros elegidos por los artistas para llamar la atención sobre las líneas nuevas y autónomas que estaba dibujando. «Todo arte legítimo trata de los límites»—dijo Smithson— (Lippard, 2004, p. 26).

Carnevale transforma el espacio. No sólo propone un espacio carente de objetos como exposición artística: ese espacio se cualifica en el momento en el que el público es encerrado en él. El mismo espacio vacío que pudiera ser propuesto por Klein es ahora percibido como un espacio opresor, un espacio de pánico, una cárcel o laberinto del que hay que escapar. Esa acción (volvemos a la acción), y no el espacio en sí es la obra de arte.

Es posible apreciar la originalidad de Klein o Carnevale, sin embargo, tenemos todo un arte basado en la creación de espacios y de vacíos por los que el ser humano transita y habita: la arquitectura. Lo importante

en la arquitectura no es su materialidad, no son sus fachadas, sus estructuras, sus cubiertas, sino el espacio vacío que encierran y cualifican. El sabido ejemplo de las dos sacristías gemelas de la florentina *Basilica di San Lorenzo*, la vieja de Brunelleschi (1377-1446) y la nueva de Michelangelo (1475-1564), cuyos volúmenes espaciales son idénticos pero diferentes materialidades en sus paramentos interiores modifican su ambiente y la percepción sus límites, demuestra la intervención de la arquitectura en la percepción del espacio (en ese sentido, a Carnevale sólo le hace falta una cerradura para convertir un espacio en otro, pero el proceso es el mismo). En palabras del arquitecto Peter Zumthor (1943) en su ensayo *Componer el espacio*:

> No pretendo saber lo que es realmente el espacio. Cuanto más pienso sobre él, más misterioso me parece. Aun así, estoy seguro de una cosa: aunque nosotros, como arquitectos, cuando nos ocupamos del espacio lo hacemos de una pequeña parte del espacio infinito que rodea la tierra, cada edificio es único en esta infinitud (como se cita en De Prada, 2009, p. 92).

El experto en arte de principios del siglo XX Okakura Kakuzō (1863-1913) explica, parafraseando a Lao-Zi, la concepción del espacio japonés en su *Book of Tea*:

> La esencia de una habitación reside en el espacio vacío encerrado por las paredes y los techos, no en las propias paredes o techos. La utilidad de un cántaro de agua estriba en el vacío donde se puede colocar el agua no en la forma del cántaro o en el material del que está hecho. El vacío todo lo puede porque lo contiene todo (Okakura, 1996, p. 12)

4.4. Lo imperceptible o intangible

Asociamos a la *nada* aquello que no podemos experimentar, aquello que se nos supone intangible, imperceptible, inasible, inalcanzable o abstracto, pero que aun así existe. Como abstracción semiótica convertida en arte, si nos retrotraemos unas pocas décadas, podemos encontrar en el *Zero* de Jasper Johns (1930) la intencionalidad de representar la no existencia mediante su símbolo presencial:

> Johns ha captado en su cuadro algo de la paradójica mística del cero, el vacío cuya presencia se siente, el número que es a un tiempo normal y absoluto (Ronnberg y Martin, 2011, p. 708).

El cero es uno de los logros más difíciles de comprender de la humanidad, representación de un valor nulo. Operaciones como la división por cero producen aterradores infinitos. El grafo de cero representa algo que no tiene forma física, es más tangible que la nulidad a la que alude. La copia es más real. O la descripción es más real, como en los certificados de autenticidad de Gonzalez-Torres y Garau.

Pero el cero sigue siendo un símbolo demasiado tangible. Quizás, retrocediendo un poco más en el siglo XX, Kazimir Malevic (1879-1935) resuma mejor la *nada* en *Beloe na belom* (1918, Blanco sobre blanco). Aparte de percibirse vagamente los bordes del cuadrado a través del uso de dos tonos de blanco, color de la pureza y lo infinito, casi se podría decir que en realidad es un cuadro sin pintar, un lienzo imprimado y poco más. La pintura clave del suprematismo es un cuadro vacío.

El cuadro de Malevic consta aún de materialidad, de pigmentos, de planitud, pero en su dificultad de percepción se nos antoja una representación de la *nada*. Otros artistas del siglo XX realizan ejecuciones similares de estas cuestiones, como Mark Rothko (1903-1970), con el ejemplo superlativo de su *Rothko Chapel* (1971) en Houston, una planta octogonal con catorce lienzos totalmente negros en sus paredes; Barnet Newman (1905-1970) con su *Vir, Heroicus, Sublimis* (1951) en un lienzo rojo dividido apenas por dos líneas verticales. Como constata Jeff Wall:

> Para nosotros, un nuevo lienzo no está en blanco, aunque sí lo estén un nuevo trozo de papel o un nuevo cartón pluma. Un nuevo lienzo ya es monocromático; es decir, ya es un cierto tipo de pintura (Wall, 2007, p. 125).

Si saltamos a lo espacial, nos encontramos con intentos de crear elementos apenas tangibles o que pretenden alterar su percepción. Tal es el caso de *Vertical Column of Accelerated Air* (1966-1967) de Michael Asher (1943-2012) que, recogiendo ideas propuestas por Klein, usa ventiladores industriales para crear paredes, cortinas y columnas de aire. Otra obra más reciente que destaca por usar tecnología actual para una propuesta similar es el *Invisible Labyrinth* (2005) de Jeppe Hein (1974):

> La obra es un laberinto imaginario sin paredes físicas que dirijan el movimiento de los visitantes. En cambio, la estructura del laberinto está organizada mediante señales infrarrojas. [...] lo que permite la creación de una nueva estructura de laberinto cada día. En la entrada, el visitante encuentra un tablero con esquemas impresos de los diferentes laberintos preprogramados realizados en distintos días de la semana, y unos auriculares con sensor de infrarrojos adjuntos, que reaccionan con una alarma vibratoria cuando una señal infrarroja, equivalente a una pared invisible (Hein, s.f.).

Volvemos al laberinto del vacío borgeano y a la *nada* como cuestión espacial, pero la idea subyacente implica la incapacidad de percepción del laberinto por parte del observador, y la modificación de esa capacidad, auditiva en vez de visual, del que lo experimenta. Tanto la idea de Carnevale como la de Hein consiste en convertir el espacio expositivo en un laberinto o cárcel, aunque Hein es mucho más lúdico y permite captar su percepción, aunque de manera alterada y resolver ese laberinto sin llegar al pánico ni a la vandalización.

Unas décadas antes, de forma contemporánea a Gonzalez-Torres (y con un título similar a sus obras), Tom Friedman (1965) plantea *Untitled (A Curse)* (1992), una escultura que consiste en un mero pedestal. Su materialidad termina ahí, y a primera vista podría denotar la ausencia de una escultura que debiera apoyarse en el plinto. Sin embargo, está ahí: una esfera intangible de once pulgadas de diámetro, flotando otras once pulgadas sobre el pedestal. La esfera contiene un maleficio pergeñado por una bruja. El encuentro de lo profano y lo sagrado, entre el pensamiento racional y el mágico se concreta en una obra cuya técnica es la conjunción de lo material y la *nada*, entre el objeto y el acto.

Ese conjuro imperceptible bien podría ser equivalente a la que sobrevuela los paisajes fotografiados por Peter Goin (1951) en su *Nuclear Landscapes* (1991): una serie de fotografías de paisajes nucleares desiertos donde las pruebas atómicas han lanzado su maldición radioactiva. En ninguna de las fotos se ve, pero se siente, esa letalidad invisible proveniente de lo más oscuro de la humanidad a la que Goin expuso su cámara y su cuerpo.

5. DISCUSIÓN

Podríamos disgregarnos hasta el infinito en ejemplos de distintas artes, culturas y épocas que reiteren la nada como constante conceptual de la humanidad. Constatamos por tanto que la nada es un tema simbólico y estilístico que forma parte de las preocupaciones del arte, y en concreto del arte contemporáneo desde distintas ópticas, artistas, ramas y corrientes, desde el minimalismo, la desmaterialización del objeto artístico, la representación de la ausencia, o las artes performativas.

6. CONCLUSIONES

Como mencionábamos, esta constatación no es por ello un alegato de una supuesta falta de originalidad, sino la constatación de que se pertenece a una larga tradición de la búsqueda de la representación de la *nada* o el uso de dicha representación como búsqueda de los límites del arte, de la sátira o la crítica del mundo artístico. En esta afirmación subyace una ironía más: con su intención provocativa de polémica, sorpresa, picardía y profana originalidad, corresponden a esa larga estela de obras que reiteran una provocación similar.

Por ello, el tema de la *nada* es heredado de corrientes artísticas y culturales anteriores, pero tratado a través de nuevos enfoques discursivos propios del arte contemporáneo.

En ese sentido, según los distintos tratamientos del arte contemporáneo, clasificamos la *nada* en lo inmaterial (la *nada* per se), La *nada* como vacío y ausencia (lo que no está ocupado por materia o lo que se ha vaciado de ella); la *nada* como espacio (la delimitación de la *nada* en un contenedor material) y la *nada* como invisible o intangible (lo que no se puede percibir, pero existe).

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecimientos a Patricia Hambrona García, del Diplomado en Arte Contemporáneo de la Sala Mendoza de la Universidad Metropolitana de Caracas, por propiciar el germen de esta investigación; a los

catedráticos de la Universidad de Sevilla Inmaculada Rodriguez Cunill, por su providencial guía sobre instalaciones contemporáneas, y Joseph Cabeza Lainez, por sus conocimientos arquitectónicos y de cultura asiática; finalmente a Fernando Infante del Rosal, de la Universidad de Sevilla, por sus aportaciones e investigaciones relacionadas con la estética en el arte.

8. REFERENCIAS

Art-Rite Auction House (2021, 18 de mayo). Asta di Arte Contemporánea. Asta 31. [Catálogo de subasta]. https://goo.su/wCfL

Art-Rite Auction House (2021, 12 de octubre). Asta di Arte Contemporánea. Asta 35. [Catálogo de subasta]. https://goo.su/w9m8f4

Berthier, F. (2007). El jardín zen. Gustavo Gili.

Borges, J.L. (2001) [1949]. El Aleph. Alianza Editorial.

Bourriaud, N. (2006) [1998]. Estética relacional. Adriana Hidalgo.

Cabeza Lainez, J. (2015). Semántica del jardín japonés o los senderos que se bifurcan. En M. Gras Balaguer y V.D. Almazán Tomás (Eds.), El jardín japonés: qué es y no es entre la espacialidad y la temporalidad del paisaje (pp.227-240). Tecnos.

Cage, J. (2010). John Cage Book of Days 2011. Art Publishers.

Carroll, L. (2009) [1874]. The Hunting of the Snark. An Agony in Eight Fits. The Floating Press.

Chiong, K. J. (2013). Words matter: The work of Lawrence Weiner [Tesis Doctoral, Columbia University]. Columbia Academic Commons. https://doi.org/10.7916/D8VM4KGT

De Prada, M. (2009). Arte y vacío: sobre la configuración del vacío en el arte y la arquitectura. Editorial Nobuko.

Ende, M. (1983) [1979]. La historia interminable. Círculo de Lectores.

Fontana, L. (1978). Manifiesto Especialista. Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano.

Goin, P. (1991). Nuclear Landscapes. The Johns Hopkins University Press.

Hein, J.(s.f.). Jeppe Hein - Invisible Labyrinth. Jeppehein.net. Consultado el 13 de noviembre de 2023. https://goo.su/Tbyjab

Hidalgo Jaén. C. (2017). La cama como vehículo de desnudez hacia la pasión y la muerte. En A. Castán y C. Lomba (Eds.), Eros y Thánatos. Reflexiones sobre el gusto III (pp. 647-656). Institución Fernando el Católico.

Karol, P. J. (2019). Permissive Certificates: Collectors of Art and Collectors of Permission. Washington Law Review 94(3), pp. 1175-1231. https://goo.su/BPfmYm

Lippard, L. R. (2004) [1973]. Seis años: la desmaterialización del objeto artístico de 1966 a 1972. Ediciones Akal.

Medina, C. y Alÿs, F. (2005). Cuando la fe mueve montañas/When Faith Moves Mountains. Turner Editores.

Melville, H. (2007) [1856]. Bartlevy, el escribiente. Nórdica Libros.

Moebius (2009). Inside Moebius: Tomo 1. Norma Editorial.

Okakura, K. (1996). El libro del té: la ceremonia del Té japonesa (Cha no Yu). Miraguano.

Perec, G. (2003) [1978]. La vida instrucciones de uso. Anagrama.

Rodríguez Cunill, I. (2003) [1999]. Multiplicidad y fragmentariedad en el arte contemporáneo a través de un análisis de instalaciones y videoinstalaciones [Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla]. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Ronnberg, A. y Martin, K. J. (Eds.) (2011). El libro de los símbolos: reflexiones sobre las imágenes arquetípicas. Taschen.

Stich, S. (1994). Yves Klein. Hatje Cantz Publishers.

Thierolf, C. (2013). John Cage: Ryoanji: catalogue raisonné of the visual artworks. Schirmer/Mosel.

Wall, J. (2007). Selected Essays and Interviews. The Museum of Modern Art.

Watts, A. W. (2003) [1958]. El Camino del Zen. Edhasa.

Weiner, L. (1968). Statements. Louis Kellner Foundation.

RELACIONES TIPOLÓGICAS EN LA BÚSQUEDA DE LA CREACIÓN VISUAL CONTEMPORÁNEA

CECILIA DEL CARMEN BURGOS GUERRERO
Universidad Veracruzana

1. INTRODUCCIÓN

La importancia de la interdisciplina en la creación artística contemporánea se forja en potenciar las capacidades creativas y expresivas del autor por medio de la experimentación e integración de los saberes, misma que sólo la imaginación y la creatividad pueden brindarle, causando de esta forma, que pueda plasmar las inquietudes residentes en su mundo interior que se manifiestan a través de sus sentimientos y sensaciones a partir de un enfoque integrador que se ve fortalecido en la interacción con diferentes disciplinas, no necesariamente artísticas. Es la resignificacion de los elementos constitutivos propios de esta área la que dialoga con determinados aspectos del individuo, a partir de las relaciones tipológicas que surgen en su proceso creativo.

Se llama **tipología** al **análisis y la categorización** de tipos. Los tipos, por su parte, son clases, modelos o ejemplos de algo. La tipología, de este modo, se emplea en diferentes ciencias con fines explicativos o expositivos.

Mediante la tipología, es posible distinguir elementos y agruparlos según sus características. Cuando se trabaja con las artes, se deben considerar esencialmente las principales características que todas ellas tienen en común: la capacidad de abrirse a uno mismo y a los demás; las dimensiones simbólicas y comunicativas que poseen; su fuerza emocional, etc. y que, bien tratadas, dan la posibilidad de embarcarse en un proyecto individual o grupal, en un proceso creativo que, en muchos casos, supone la participación en la búsqueda de sentido.

Esta necesidad de expresión resulta un importante medio de comunicación que favorece y facilitará el proceso evolutivo de cada estudiante, además de que le ayuda a equilibrarlo y aumentar su capacidad emocional, perceptiva, intuitiva y analógica, sirve como una estrategia de conocimiento que permite el desarrollo de la percepción entre las relaciones que existen entre forma, objetos y colores, así como también permite identificar las relaciones entre los fenómenos socio-culturales que rodean al individuo en cuestión, generando diversos enfoques de pensamiento y acción que ayudan a potenciar el conocimiento en lugares poco transitados por la didáctica tradicional proponiendo nuevos discursos a partir de la experiencia creadora.

Por lo tanto, resulta conveniente decir que al proporcionar todos estos beneficios, posee una gran relevancia dentro del contexto creativo, desarrollando en el artista las capacidades en ambientes presenciales o digitales. El futuro las artes puede ser próspero siempre y cuando las técnicas de analisis implementadas en el arte hasta ahora no se abandonen, sino que se renueven y también que se creen otras nuevas y mejoradas articulaciones que aseguren la correcta formación tanto de los espectadores como en los artistas.

Es un desafío poder articular el pasado con la actualidad, poder salir de la historia como tal y transformarla en una nueva mirada al presente. Recorrer lo ya hecho para encontrarle respuestas a lo que todavía se está haciendo. Es un trabajo. Es complicado, tanto para los creadores como para los propios espectadores o teóricos que guían el proceso.

Siendo la tipología la **ciencia** que estudia los **tipos o clases**, la diferencia intuitiva y conceptual de las formas de modelo o de las formas básicas. Es por esta razón que se utiliza mucho en términos de **estudios sistemáticos** en diversos campos de estudio para **definir** diferentes **categorías**.

Es un término que puede abarcar varios campos, debido a que muchos campos de la ciencia y varias áreas de conocimiento requieren un método de categorización. La tipología puede estar relacionada con la tipografía, la teología, la arquitectura, la arqueología, la psicología, entre otros.

Es ahí donde debemos enfocar nuestra mirada en descubrir tantas fasetas sobre el arte y sus diferentes manifestaciones. Tratando desde un constante revolver en el pasado para recuperar lo nuevo que aún no se ha dicho, no obstabte, son miles las voces que se ponen en juego. La palabra de los creadores con sus ideas y discursos contemporáneos, que se amalgama a la voz del espectador que desde su lenguaje no necesariamente verbal nos mueve, recordándonos otras formas de encarar el mundo, ya sea a través de la palabra escrita, reflexiones visuales o cualquier otra forma de expresión.

2. DISCUSIÓN

La interdisciplinariedad que presentan las tipologías no es solo necesaria, sino obligatoria: porque sabemos de la complejidad del ser humano y del conocimiento y porque en las propuestas artísticas actuales se diluyen las fronteras entre las distintas formas de expresión artística, en donde se suman discursos poéticos, políticos, científicos y humanistas, por nombrar algunos de los tantos diálogos que se entrelazan en las creaciones contemporáneas.

Sin embargo más que una "simple acumulación sumatoria" centrada en el "conocimiento formal y/o instrumental" –lo más habitual-, los creadores contemporáneos proponen un enfoque integrador de los diferentes saberes artísticos, ténicos, biológicos o experiementales en torno al proceso de creación.

El espacio y la forma son así, nociones fundamentales de las artes visuales pero también las matématicas y la retórica. En torno a estas cuestiones, podemos traspasar fácilmente las diferentes formas de expresión contemporánea. Podemos trabajar, por ejemplo, la altura desde lo transgresor, lo corporal o musical o plantear actividades en las que utilicemos otra forma analíticas como excusa, motivación o forma de conclusión.

El análisis tipológico permite la conceptualización y análisis empiríco, estableciendo la distinción y la interrelación entre contenido y dorma del objeto de estudio, modelo teórico y modelo metodológico, este proceso habitual como recurso de investigación, desde la sociología y que puede ser enlazado a las artes como una metodología que permite

acercarnos a las artes con nuevas formas de análisis, construcción de discursos y flexibilidad en la adaptación de los arquetipos como una posición de búsqueda de diálogo con el contexto contemporáneo que involucra a obras de artistas de diversas generaciones, generadas desde mentalidades muy distintas, con múltiples técnicas de expresión.

Así nace esta investigación como una instancia en que se abordan esas miradas particulares. El rol que ocupan los docentes al brindarles en los espacios académicos un marco de contención a través del diálogo reflexivo que los guien en su camino del conocimiento. Se trata de una mirada sagaz y pertinente acerca de nuestros nuevos roles sociales, los cuales sin quererlo cambian, reformulándose constantemente, en donde los diversos actores que componen el universo artístico, acentuan sus miradas particulares y sus formas expresivas.

FIGURA. 1*. Estudiantes participantes en Brigadas Universitarias de la Universidad Veracruzana realizando actividades comunitarias*



Mostrar la capacidad de los creadores contemporáneos por relacionar temas muchas veces alejados de su entorno, ubicándolos en un nuevo espacio dialógico, abriendo los caminos y dando un nuevo enfoque interdisciplinar de las manifestaciones artísticas ya existentes vinculado,

denunciando, generando nuevas conexiones y búsquedas de abarcan periodos históricos diversos y que se mantienen aún vigentes.

Transformar los pensamientos propios, coloquiales y efímeros en discursos académicos y sustentados en teorías e historias es un gran, gran desafío para el estudiante, acostumbrado a aprender y absorber los conocimientos pasivamente.

3. METODOLOGÍA

Según Kuhn, un paradigma es "un conjunto de valores y conocimientos colectivamente compartidos, es decir, utilizados directa o indirectamente por una comunidad" (Marín, 2007, p. 36). Las más comunes y afines a la tradición epistemológica son el positivismo (orientado a Erkleren) y la interpretación hermenéutica (orientada a Verstehen). Sin embargo, existe un tercer paradigma, llamado crítica social, que trasciende las barreras de la interpretación y la comprensión y busca la libertad y la liberación a través de la crítica del orden establecido. En este sentido, el paradigma subyacente de esta investigación es el paradigma sociocrítico, ya que pretende no sólo explorar, obtener datos y comprender la realidad del contexto de investigación, sino también promover el cambio social a través de su implementación (Melero, 2011).

Por tanto, es necesario pensar en las respuestas a las características del tipo de conocimiento que se estudia, así como en decisiones metodológicas que correspondan al paradigma de la situación. Sin embargo, el contenido del estudio muestra formas amplias de enseñar artes visuales.

En la época actual de saberes complejos y transdisciplinares, no basta una simple "acumulación sumatoria", estaremos haciendo más interesante el contenido escolar pero no trabajando la complejidad. Funcionar desde esta perspectiva –ya de por sí más enriquecedora- podría quedar "simple", de la misma manera que si nos centramos en construir solo "conocimiento formal y/o instrumental" (conocer y reconocer formas o sonidos, los distintos tipos de organización musical, desarrollar el grafismo, etc.)

De esta manera, defendemos la colaboración en el arte como un proceso creativo amplio de encuentros disciplinarios simples. Desde el punto que estamos planteando aquí, la cuestión de cómo clasificar una obra de arte como interdisciplinaria, multidisciplinaria o transdisciplinaria tiene que ver con la forma en que el arte se involucra en el proceso de su creación. Al igual que en las ciencias sociales, podemos decir que es fundamental tomar conciencia de las limitaciones epistemológicas que los investigadores observan en su metodología, enfatizando que en el caso del arte, el investigador será el artista y el método será el proceso creativo.

Las limitaciones epistemológicas, es decir, la profundidad y la relación del lenguaje artístico en el proceso creativo, son cruciales para determinar las categorías a las que una obra puede (o no) encajar, especialmente en relación con el proceso del lenguaje artístico. La colaboración (interdisciplinar, transversal o transversal) que lo hace único. En este sentido, se intenta clasificar los productos terminados que contienen diferentes lenguajes artísticos, como interactivos, múltiples o interdisciplinario, sería muy peligroso porque el observador no sería capaz de explicar el proceso de su creación. De ser así, determinar su desarrollo relativo será una cuestión importante a la hora de proporcionarles categorías. Como en el proceso de creación de una obra de arte, los matices y versiones que pueden existir de un estudio o práctica interdisciplinaria a otra son enormes. Por lo tanto, nos basamos en el artículo de Guy Palmad Interdisciplinarity and Ideologies (1979) para esbozar algunos aspectos prácticos del trabajo en equipos interdisciplinarios.

Trabajando con las artes hemos de tener en cuenta, y de manera fundamental, además, las características principales que todas comparten: la capacidad de apertura de uno mismo y hacia los demás; la dimensión simbólica y comunicativa que poseen; su poder emocional, etc. y que bien tratadas- dan la posibilidad de embarcarse en un proyecto personal o grupal, en un proceso de creación que suponen en muchos casos la implicación total de la persona, la implicación en una búsqueda de sentido.

Entonces, y desde esta perspectiva, podemos recuperar otros términos más interesantes para enlazar las artes: términos como simbolismo, imaginación, expresión, proceso creativo, comunicación, sentimiento y emoción, exploración, improvisación, experimentación, composición...

Es este enfoque integrador de los diferentes saberes artísticos, en torno al proceso de creación, lo que puede resultar especialmente interesante para la didáctica de las artes y para la pedagogía en general. "El desarrollo de capacidades como la observación, la imaginación, y la creatividad, así como la capacidad de análisis e interpretación de la realidad y la comunicación y expresión a través de los lenguajes artísticos", que son "características propias de la educación artística no pueden ser despreciadas en la tarea de formar e instruir de manera integral a las personas" (Díaz y Gutiérrez, 2001).

Es preciso tener en cuenta la educación artística desde una perspectiva psicológica - dados los procesos interactivos y afectivos que estas disciplinas movilizan-; psicomotriz, -en la que se integran todas las dimensiones del sujeto en el acto de expresión-; sociológica -por la interrelación de sujetos en pos de la realización de un producción común-; considerando su significación como rito social, la antropológica, - que implica las resonancias de la historia de la cultura del ser humano implícitas en todo hecho artístico-; y, por último, la cultural en tanto producto de la cultura humana, en particular de los grupos en los cuales está inserto el sujeto en su relación con la historia y con la identidad cultural de su comunidad". (Chávez, 206)

Las distintas artes tienen numeroso puntos en común que nos permiten construir puentes entre ellas. De hecho, existen muchas propuestas interdisciplinares de interrelación como vemos, pero, –quizás, por la "presión didáctica" propia de la docencia en el ámbito de lo formal, muchas están más centradas en el conocimiento de los "códigos", de los "saberes" disciplinares, que en el propio proceso de creación, un proceso en el que pudieran intervenir, -y de hecho, lo hacen-, las diferentes formas de expresión artística.

En este trabajo se indaga en el concepto de color como una construcción corporeizada que se realiza a partir de la experiencia en interacción con el entorno y el contexto. Desde la experiencia fenomenológica de la percepción de una cualidad sensorial a la que denominamos color hasta la categorización conceptual, pueden intervenir de manera conjunta varias modalidades sensoriales, así como también los estados emocionales, las situaciones ambientales y el contexto para otorgar un nombre al

color y realizar expresiones a través del lenguaje. Se abordan las relaciones entre el color y los tonos musicales, más precisamente entre la pintura y la música como experiencia estética. Haciendo hincapié en la cognición de la armonía en la música, las analogías que pueden establecerse entre los tonos de color y sonido en una composición permiten atribuir una dinámica de movimiento y orientación de los cuerpos en el espacio para pensar en la música de un modo imaginativo.

FIGURA. 2. *Proyecto educACCIÓN. Juntos por una comunidad más fuerte, como parte de las actividades del proyecto de Brigadas Universitarias de la Universidad Veracruzana*



Las analogías entre los colores y los tonos musicales implican una metáfora imaginativa entre dos dominios (visual y auditivo) de la experiencia estética. Más allá de contar con el análisis de los parámetros sonoros codificables en un partitura o de las conceptualizaciones técnicas de la teoría, muchas veces recurrimos a la metáfora para dar cuenta de nuestra experiencia con la música. Esto ocurre frecuentemente en la búsqueda de una experiencia consciente, al intentar establecer significados personales o compartidos, y al explicar nuestras reacciones, emociones o sensaciones que surgen de nuestra percepción de las cualidades sonoras de la música. A veces es difícil definir si éstas analogías se basan en universales o están mediadas por una construcción cultural (surgidas de las interacciones con los demás); sin embargo, podemos afirmar que éstas metáforas son producto de una cognición corporeizada, ya que implican mapeos con otros dominios sensoriales o experienciales de nuestros cuerpos en el ambiente.

El modo en que los colores presentan un dinamismo en el arte visual permite a través de los tonos realizar analogías para explicar la música. Para esto, la audición de la armonía y la tonalidad musical como una gestalt temporal abandona la percepción puntual y rescata sonoridades cualitativas emergentes como mezcla de tonos. Para realizar éstas interpretaciones, los colores no son considerados como asociaciones fijas entre dominios, sino que son imaginados de acuerdo a la experiencia del color que tenemos en la vida cotidiana y la posibilidad de experimentar la música como energía, movimiento en el espacio y emoción.

Las prácticas artísticas que articulan lo visual y diferentes manifestaciones artísticas en el proceso creativo o en la concretización de la obra. El proceso creativo es personal e intransferible. Se definen dos fenómenos básicos –migración o convergencia– y se desglosa el primero a fin de distinguir varios niveles de intercambio.

El análisis del proceso creativo en la producción artística plantea varias preguntas, como por ejemplo: ¿Qué es la creatividad? ¿Se ha estudiado el proceso creativo en la historia del arte? ¿Es un rasgo asociado con la inteligencia? ¿Qué implica el proceso creativo? ¿Cuáles son las características del proceso creativo? ¿Es el proceso creativo un proceso

cognitivo? ¿Qué circunstancias personales o sociales facilitan el proceso creativo?

FIGURA. 3: *Estudiante de la Licenciatura en Enseñanza de las Artes de la Universidad Veracruzana realizando cartel*



¿Tiene el proceso creativo una estructura determinada? ¿Cuál es el mecanismo psicológico del pensamiento creativo? ¿Existen fases o etapas en el proceso creativo? ¿Existen desencadenantes en el proceso creativo? ¿Cuál es la importancia del proceso creativo en la producción de arte? ¿El proceso artístico se comporta como otros procesos creativos? Entre otros. Todas estas preguntas muestran que el estudio de la creatividad y los procesos creativos es complejo y multifacético.

En el marco del sistema del arte, las prácticas creativas se transforman para encontrar soluciones a los problemas de la forma actual, problemas que las generaciones anteriores no han resuelto. Por lo tanto, el proceso creativo siempre comienza con algo y es impulsado por la atención y el conocimiento del artista, quien refina la forma para facilitar la comunicación con los demás.

FIGURA. 4. *Robert Peckham (American, 1785 – 1877), The Hobby Horse, c. 1840, óleo sobre lienzo, Gift of Edgar William and Bernice Chrysler Garbisch 1955.11.23*



El artista trabaja a través de un proceso de observación y discierne los aspectos de la forma que quiere mejorar para transmitir algo. El otro lado sigue siendo inaccesible, pero puede ser observado y elegido por otro artista como base para el proceso creativo. Por tanto, la historia del sistema del arte puede leerse como una historia de observaciones y diferencias, donde algunos autores eligieron ciertos desarrollos formales que otros ignoraron.

Hasta finales del siglo XIX, la historia no deparaba sorpresas, parecía que los artistas habían acordado desarrollar sólo un aspecto de la forma: el aspecto que verdaderamente representaba la realidad. Cuando Cézanne, Van Gogh y Gauguin empezaron a buscar el otro lado, Picasso lo descubrió y Duchamp lo aprovechó. A partir de ahora, sería una historia sin retorno: una revelación que demostró más que nunca el poder del artista no sólo para crear, sino también para observar y comunicar las emociones escondidas en las profundidades del universo. Entonces surgió la división renacentista entre el sistema artístico y el sistema social. El artista se convierte en un mediador, transportando potencialmente al forastero a un lugar desconocido para transmitir lo invisible. ¿Cualidades divinas? El papel del artista en la presentación artística y el escándalo del evento parecen confirmarlo: sólo él tiene la capacidad de realizar acciones decisivas, a modo de rituales de sacrificio, para confirmar la comunicación con el más allá.

El poder de la vanguardia que utilizó estos métodos desató un movimiento en 1968, y en los años siguientes la utopía social que justificaba su enfoque desaparecería. Pero la industria del entretenimiento, con la ayuda del posmodernismo, ha tomado esta práctica y la ha promovido con fines comerciales. Entonces pierden su significado: ya no sirven para desafiar el orden establecido ni anunciar uno nuevo. Como resultado, el sistema del arte comenzó a volverse contra sí mismo y se aisló más del sistema social: se volvió cada vez más difícil desde afuera entender lo que estaba sucediendo, cuáles eran las motivaciones y los valores. Se elimina la comunicación y los conocedores y curadores se convierten en las autoridades finales sobre la validez de una obra. La arquitectura lleva esto al extremo donde algunos de sus personajes se vuelven tan populares como estrellas de rock.

En el futuro, las civilizaciones cambiarán sus valores e intenciones. Por lo tanto, lo que era verdad ayer no lo es hoy, y lo que es verdad ahora no lo será mañana. La vida se renueva constantemente: quedarse quieto es morir. Un artista es alguien que ve el largo plazo, predice el futuro e incorpora sus predicciones a sus propuestas formales para transmitir emoción y mejorar la percepción. Esto significa transformar constantemente tu práctica creativa, no repetir logros pasados.

Autores como Wallas (1926; Fernández 2013; Smith, 2011), Guilford (1967), Gardner (1995; 2011), Csíkszentmihályi (1999; 1996), Walla 1926; Fernández D. 2013; Smith, S.M. 2011) entre otros vinculados a la psicología han analizado las principales características del proceso creativo destacando la importancia de los elementos vinculados a su análisis.

Con lo que respecta al análisis cognitivo del proceso creativo artístico, existen pocos estudios recientes para analizar específicamente las etapas vinculadas con este enfoque. Entre los que destacan son los estudios de Perry (1999), Nelson (2005), Reinders (Nelson B., 2005) y Nelson y Rawlings (2007). En el caso de México, se presenta escasa información de investigaciones sobre el tema.

El interés por el concepto de creatividad y el análisis de los procesos creativos en general permea todas las disciplinas de estudio; la necesidad de estudiar la creatividad para distintos y variados campos; desde la creatividad en la innovación empresarial y la resolución de problemas hasta la creatividad como secreto de la felicidad humana. La terminología semántica del concepto de creatividad es muy amplia. La creatividad se define como novedad, flexibilidad, divergencia, inteligencia, adaptabilidad, etc. Se estudia y aplica en un campo de estudio muy amplio como la psicología, los negocios, la educación, la publicidad, la política, el comercio y por supuesto el arte. que se considera de naturaleza creativa. La creatividad es una habilidad humana innata; significa realizar un proceso cognitivo psicológico mediante el cual se propone un nuevo concepto a partir de una idea; la capacidad de crear algo que no existe.

Los investigadores de la creatividad han desarrollado varios marcos teóricos para abordar este concepto. Cada enfoque, como cualquier modelo o paradigma, intenta explicar el fenómeno del comportamiento creativo a través de vías diferentes y a veces complementarias. Por ello, la creatividad ha sido definida y estudiada desde diferentes aspectos de la psicología, la cognición, la psicometría, el psicoanálisis, la perspectiva situacional o social. Cada enfoque proporciona una visión específica y diferente del tema. Los métodos psicológicos analizan las características psicológicas de las personas creativas; investiga las

características del proceso creativo desde un punto de vista cognitivo; los métodos psicométricos enfatizan la medición de conceptos; los métodos psicoanalíticos se basan en los principios analíticos de Freud; la perspectiva situacional enfatiza lo que estimula la creatividad, las condiciones sociales, etc. (Nelson, 2005).

Combinando los datos acerca del proceso compositivo y de las estrategias puestas en práctica por los artistas con análisis de obras, en especial acerca de los materiales y sus configuraciones, observamos dos tipos básicos de relación entre las artes involucradas: migración o convergencia. Con la expresión metafórica de migración, inspirada en cierto sentido de un artículo en el que Raquel B. Kreichmann (1992) analizaba las migraciones de sentido en la literatura, nos referimos al pasaje de un elemento, de una técnica, de una temática de un arte al otro. En segundo lugar, hablamos de convergencia –término que surge de la traducción más frecuente de Adorno– cuando se observa la interacción de dos o más artes en una misma obra. Podría decirse que en la ópera convergen tradicionalmente la música, la literatura, las artes visuales y las artes dramáticas. Esta convergencia puede derivar también, en muchos casos gracias a las nuevas tecnologías, en nuevos géneros artísticos como la video-danza, la instalación o la performance.

Cintia Cristiá en su artículo "Sobre la interrelación de la música y la plástica en los siglos XX y XXI: Una posible tipología a partir de casos provenientes del campo artístico argentino" reflexiona sobre el pasaje de un medio al otro, de un arte al otro, parecería realizarse en cinco niveles: emocional, material, morfológico, textural y conceptual. Si bien es evidente que se trata sólo de un esbozo teórico que debe ponerse a prueba y profundizarse, nos permitimos definir sus puntos básicos a continuación:

1. Nivel emocional

Es un primer nivel de intercambio, de tipo holístico. Escuchar una música determinada y pintar un cuadro "dejándose llevar" o intentando evocar el carácter de la pieza podría ser un ejemplo. Se trata de uno de los niveles más transitados en las experiencias pedagógicas que apuntan a la sensibilización artística.

2. Nivel del material

Se basa en la correspondencia o asociación entre pares de elementos constitutivos y/o de parámetros análogos, ya sea establecida a priori o realizada espontáneamente, fundamentada o arbitraria. Algunos pares de elementos que suelen asociarse son color y altura del sonido (por ej., los sonidos más agudos corresponden a colores más claros), color y timbre, o forma gráfica (básica) y tipo de sonoridad (básica). Por ejemplo, para Kandinsky (1991) un punto corresponde a un sonido puntual, mientras que una línea equivale a un sonido prolongado en el tiempo.

3. Nivel morfológico

Aquí se trata de imitar la macroforma –la estructura de una obra–, o bien la microforma – las configuraciones de los materiales– en un medio artístico diferente. Obviamente, se establecen ciertos paralelismos tácitos a nivel del material y de los parámetros muchas veces relacionados con la partitura y las convenciones asociadas a ella. No en vano la escritura musical es el punto de contacto entre música y plástica. Así, la asociación entre la posición de un signo en el pentagrama y la frecuencia del sonido (cuanto más arriba está ubicado el signo, más agudo será el sonido) suele utilizarse como base para la asociación de tipo morfológico (por ejemplo, una línea ondulante suele convertirse en una melodía que sube y baja por grados conjuntos). Relaciones de simetría o asimetría y articulaciones internas serían otros aspectos que pasarían de un arte a otro.

4. Nivel textural

Relacionado con el anterior, este nivel se refiere específicamente a la relación interna o sincrónica de los materiales entre sí.

5. Nivel conceptual

Finalmente, este es el caso en el que el pasaje de un campo al otro se realiza por intermedio de una idea o un concepto.

cuando escribe *De lo espiritual en el arte* (1911), Kandinsky manifiesta que, en su opinión, hay más cercanía entre las distintas disciplinas artísticas en ese momento que en épocas anteriores. Desde sus inicios,

ve en la música un modelo para la pintura debido a su inmaterialidad. Es decir, le parece tan auténticamente espiritual la forma en que compone y se expresa un músico, que según él los artistas plásticos deberían inspirarse en sus métodos. No en vano, concibe sus *Composiciones* -un primer paso hacia esta abstracción espiritual-, como espacios de forma y color que se mueven a un ritmo. Mediante sus experimentos con las artes escénicas, va a poder materializar plenamente ésta idea.

Kandinsky, habla por primera vez de la modernización de las artes escénicas en el capítulo VII de *De lo espiritual en el arte*:

"La danza futura, que situamos a la altura de la música y la pintura contemporáneas, automáticamente será capaz de realizar, como tercer elemento, la composición escénica, que será la primera obra de arte monumental. La composición escénica constará de tres elementos: 1) movimiento musical 2) movimiento pictórico 3) danza [...] Del mismo modo que los dos elementos principales de la pintura (las formas gráfica y pictórica) tienen una vida independiente y hablan a través de medios propios y exclusivos, y del mismo modo que la composición pictórica surge de la combinación de estos elementos y de sus cualidades y posibilidades, así surgirá la composición en la escena con la colaboración de los tres movimientos citados".

Conceptos como equilibrio, armonía, encuadre, los cuales implican la organización y confluencia de los elementos que conforman la obra, ya sea plástica, musical o escénica es un ejemplo del enlace tipoógico que se genera, tal es el caso de la música se entiende visto como el encadenamiento de acordes. En las artes plásticas del color, línea, volumen composición, etc. En las artes escénicas también existe la tipología al percibir las conexiones en la percepción del espacio, líneas, armonía, conceptos usados en otras áreas que la sucesión de movimiento, diálogo, música, escenografía, etc. Que permiten el acercamiento a dualidades intrínsecas, que muchas veces no son percibidas por pensar que son conocimientos específicos, pero que se pueden relacionar y explotar para crear nuevas propuestas artísticas.

La armonía y el equilibrio son dos de los aspectos más importantes del arte, y todo se basa en el peso visual que atrae nuestra atención hacia la obra.

Esta ponderación visual se basa en la psicología humana y en la forma en que equilibramos, encuadramos y entendemos lo que vemos. Armonía significa el orden y mezcla de los elementos que componen la obra, cualquiera que ésta sea. Por tanto, podemos ver cómo secuencias de acción, diálogos, escenografía y música conviven en armonía en dramas y películas; en las artes visuales se percibe a través del color, la línea y el volumen; en la música se percibe a través del ritmo de la combinación de acordes.

En la ópera, drama o ballet tradicional hay una serie de elementos (música, danza, narración, etcétera) o recursos artísticos que se emplean para representar una historia, cabe la posibilidad de centrarse en aspectos como el lenguaje musical, el movimiento de los actores y/o bailarines o el color, así como establecer relaciones de índole diversa entre ellos.

En arte, el equilibrio se relaciona con las cualidades que hacen que una obra de arte sea atractiva y armoniosa, afectando elementos como el tamaño y la ubicación de los detalles del fondo.

La armonía de la obra también significa que los valores alcanzados en los diferentes colores de la composición estén coordinados, que tengan partes comunes con los demás colores de la composición; es decir, el uso de modulaciones de iguales o diferentes tonos, pero en su integración se mantienen. Algunos tienen el mismo pigmento que otros.

Como se muestra en el ejemplo anterior, tenemos armonía de colores y podemos percibir tres colores:

- Color Principal: Color más neutro, que tiene mayor extensibilidad y sirve para enfatizar otros colores que componen una composición gráfica, especialmente los colores contrastantes.
- Complementario: Complementa el color anterior, color más fuerte y con valor, utilizado como animación o nota en negrita en cualquier elemento.
- Intermediario: Su función es actuar como intermediario y método de transición entre los dos primeros, generalmente en el círculo cromático, la situación es cercana al color principal. Respecto al color, si la sensación que queremos transmitir es cálida, podemos utilizar el morado como color principal, el

verde como tónico y el naranja como intermedio para crear una composición armoniosa. O si queremos hacerlo más fresco podemos elegir el azul turquesa.

FIGURA. 5. *Wassily Kandinsky. Estudio del color. Cuadrados con círculos concéntricos. 1913. Munich, The Städtische Galerie im Lenbachhaus*



En términos de equilibrio visual, se refiere al peso de la carga visual en el diseño de la obra, la secuencia de elementos en el espacio escénico o la estructura del lenguaje.

Una buena composición de una obra de arte se consigue mediante la armonía y el equilibrio entre dirección, peso y volumen, gracias al ejercicio psicológico de los poderes ópticos de percepción, que compensa las fuerzas perceptivas a las que está sometida. en la forma en que el público lo interpreta.

Es importante analizar el equilibrio y la armonía para entender la competencia entre elementos visualmente interesantes, para no caer en una composición completamente estática y simétrica, que, si son muy claros, restarán interés visual y la volverán completamente estática y

simétrica, composición, partes simétricas. Algo es aburrido y necesitamos darle una extensión y dimensión únicas.

4. CONCLUSIONES

Es un reto para los estudiantes y docentes que guían este proceso poder enlazar el pasado con el presente, rompiendo con la historia y transformándola en una nueva cara en el presente. Revisar lo que se ha hecho para encontrar respuestas a lo que aún se está trabajando. Explorar tantas perspectivas sobre el arte y sus diversas manifestaciones es abrumador. Es un negocio de excavar constantemente en el pasado para encontrar cosas nuevas no contadas. Como se alzan miles de voces de estudiantes con sus ideas y visiones contemporáneas. La voz del artista nos ilumina con su lenguaje, recordándonos otras formas de enfrentar el mundo.

Esta necesidad de expresión es un importante medio de comunicación que apoya y facilita la evolución de cada estudiante, además de ayudar a los estudiantes a equilibrar y aumentar su capacidad emocional, perceptual, de intuición y analogía, también se considera una estrategia intelectual que posibilita el desarrollo de conciencia de las relaciones que existen entre forma, objeto y color, así como la capacidad de identificar relaciones entre fenómenos Imágenes socioculturales que rodean al individuo en cuestión, creando diferentes enfoques de pensamiento y acción que contribuyen al conocimiento del lugar Menos amparado por recomendaciones didácticas tradicionales nuevo discurso a través de la experiencia creativa.

Por tanto, cabe decir que al aportar todas estas ventajas, la polifonía de las artes tiene gran relevancia en los contextos educativos, desarrollando las capacidades de los alumnos en entornos presenciales o virtuales. La interdisciplinariedad no sólo es necesaria sino imprescindible: porque conocemos las complejidades de las personas y los saberes y porque en las propuestas artísticas actuales se diluyen las fronteras entre otras formas de expresión artística.

El futuro del currículo de artes visuales puede prosperar siempre y cuando no se abandonen las técnicas de enseñanza-aprendizaje practicadas en las artes hasta ahora, sino que se renueven y se creen otras artes

nuevas y mejoradas escuchando diferentes voces interdisciplinarias para asegurar la precisión de la formación de estudiantes y académicos.

5. REFERENCIAS

Arnau, J. (2018). *Fundamentos de la vía media*. Alianza

Chávez, H. (2006), *Una Aproximación metodológica Interdisciplinaria en la Educación Artística.* Cenidiap, Discurso Visual Revista digital Nueva Época, N°7, Septiembre- Diciembre 2006. Recurso disponible online en: http://www.cenidiap.net

Cristiá, Cintia (2012). *Sobre la interrelación de la música y la plástica en los siglos XX y XXI: Una posible tipología a partir de casos provenientes del campo artístico argentino.* Trans. Revista Transcultural de Música, (16),1-44. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82224815004

De Michelli, M., Las vanguardias artísticas del siglo XX (A. Sánchez & P. Linares, Trads.), Madrid. Alianza Editorial. 2000.

Díaz, Ma. D. y Gutiérrez, R., *Música y Plástica: una investigación sobre las relaciones interdisciplinares en la educación artística*. Actas del Congreso Nacional de Didácticas Específicas (vol. 1). Granada, febrero de 2001. Granada. Grupo Editorial Universitario. 2002

Ferrer, E., *Los Lenguajes del Color*. Mexico, D. F. Fondo de Cultura Económica. 1999.

Palmade, G*., Interdisciplinariedad e ideologías*. Madrid. Narcea.1979.

Sánchez, J. A., *Dramaturgias de la imagen*, Ciudad Real. Universidad de Castilla- La Mancha. 2002

Tanco, M., *El concepto de color en la música. Experiencia corporeizada, analogía y pensamiento metafórico en la cognición musical. En F. Shifres, M. de la P. Jaquier, D. Gonnet, M. I. Burcet y R. Herrera* (eds.), Actas de ECCoM. Vol. 1 Nol, "Nuestro Cuerpo en Nuestra Música. 11o ECCoM", 315-321. 2013.

Tanco, M., *Relaciones entre color y armonía en la música y la pintura. La experiencia estética y conceptual mediante el uso de la analogía y la metáfora*. VII Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales (JIDAP), Facultad de Bellas Artes. La Plata. 2014.

Kandinsky, W.,De lo espiritual en el arte. Dieterich (trad.). Barcelona: Paidós, 1996.

Wagner, R., *La obra de arte del futuro.* (J. B. Llinares, & F. López, Trads.). Zaragoza.

Universidad de Valencia. 2000.

MOVIENDO EL CUERPO ENTRE GARABATOS Y LETRAS: MAYAÚTICA YMAA, UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN GRÁFICA[17]

LAURA F. GIBELLINI
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Los dibujos infantiles son la condensación del cuerpo en movimiento: implican la destreza de agarrar un lápiz y la voluntad de hacer marcas sobre una superficie previamente en blanco. En el desarrollo de un trazo, el pensamiento y el movimiento tienen lugar simultáneamente. Sin embargo, las niñas pequeñas no tienen ideas preconcebidas y su "pensamiento" está directamente relacionado con los procesos cognitivos que se ponen en marcha con la actividad manual -como sabemos, existe una correspondencia entre el uso de la mano y la conexión cerebral y así entre el desarrollo de la primera y del cerebro (Wilson, 2001)-. En este sentido el conocimiento se adquiere a través del contacto directo y. como sostendría Gibson (1979: 254). podríamos considerar el aprendizaje como la educación de la "atención": aquello a lo que prestamos atención mientras nos movemos en el entorno afecta y modela nuestra percepción y los procesos cognitivos implicados en ella.

Este proyecto plantea una reflexión acerca del aspecto performativo del dibujo y considera la línea, en su evolución desde el garabato infantil desordenado hasta la aparición de las primeras grafías inteligibles,

[17] El presente texto surge del Proyecto de investigación: *Artistic research: el laboratorio de dibujo y procesos gráficos como una práctica investigadora corporeizada.*
Financiado por la Comunidad de Madrid a través del Convenio Plurianual con la Universidad Complutense de Madrid, en su línea de Estímulo a la Investigación de Jóvenes Doctores, en el marco del V PRICIT (V Plan Regional de Investigación Científica e Innovación Tecnológica). PR 27/21-026.

como su objeto de estudio fundamental. En Occidente se aprende a escribir imitando la apariencia de las letras. Así, éstas se convierten en formas alejadas tanto de los caracteres pictográficos de los que derivan, como del movimiento corporal que conlleva su consecución y que es propio de sistemas de escritura como el chino. Se trata de pensar aquí qué implica el movimiento del cuerpo infantil en el proceso de creación de una marca (que puede ser uno de los principios definitorios del dibujo) desde el punto de vista cognitivo. De un modo implícito se pretende apuntar a cómo, desde el punto de vista educativo, surgen planteamientos reductivos y no holísticos que focalizan el aprendizaje de la escritura desatendiendo el desarrollo creativo más amplio. Como artista plástico mi aproximación a esta complejidad se realizará a partir del dibujo entendido como investigación, desde el seguimiento del grafismo infantil de mi hija entre los dos y cuatro años de edad, y mediante la producción y posterior análisis de una serie de dibujos propios realizados en relación a lo observado.

2. OBJETIVOS

Los objetivos del presente texto son:

- Reflexionar acerca de los modos en los que la generación de líneas se constituyen como maneras de expresar y compartir el mundo alrededor.
- Observar cómo estos modos de marcar derivan tanto del desarrollo cognitivo natural del ser humano como de los procesos educativos.
- Contemplar cómo el dibujo implica una forma encarnada de pensamiento, y cómo expone un proceso de pensamiento más que una imagen que surge como su resultado.
- Reflexionar acerca de protocolos de dibujo aplicables que surgen tanto a partir de la observación de los dibujos infantiles como de la reflexión de lo que implica la realización de marcas más o menos deliberadas.

– Apuntar cómo, lejos de favorecer el desarrollo integral y holístico de los primeros dibujantes, los procesos educativos favorecen un paradigma sesgado de acceso al mundo que influirá, también, en sus procesos cognitivos y en su desarrollo global más allá de su propia evolución o maduración gráfica y artística.

3. METODOLOGÍA

El presente proyecto se ha desarrollado paralelamente en sus dimensiones teóricas y prácticas. Por un lado se ha realizado un estudio de figuras relevantes tanto del desarrollo cognitivo del ser humano como del estudio de la evolución del dibujo infantil y de la iniciación a la escritura (comparando el paradigma educativo occidental con el chino). Por otro, desde la consideración del dibujo como un proceso de investigación gráfica susceptible de generar conocimiento, se han establecido una serie de protocolos de dibujo que han permitido el desarrollo de estos como una práctica investigadora.

4. DISCUSIÓN

4.1. LETRAS, FORMAS, GESTOS

Foucault planteaba, en *El Caligrama deshecho* (Foucault, 1981) cómo las palabras podrían ser entendidas como dibujos más que como vocablos, lo que posibilitaría la convivencia entre los signos lingüísticos y los plásticos. El psicólogo ruso Lev Vygotsky (mencionado en Ingold, 2005: 121) observó que los primeros dibujos infantiles más que dibujos son meras "indicaciones" donde el utensilio solo sirve para fijar un movimiento manual. En un momento dado las niñas descubren que las marcas que realizan son la manifestación de algo que, a su vez, tiene nombre. Así pues el componente notacional y la capacidad de nombrar están implícitos en el acto de dibujar. Cuando aprenden a escribir, las niñas copian la forma de las letras, pero eso no quiere decir que escriban. Una cosa es saber hacer la forma de las letras y otras es tener la capacidad de organizarlas de manera que tengan sentido dentro de un

sistema específico. Hace falta, por lo tanto, "aprender a ver", lo cual implica relacionar imágenes concretas con lo que ya se conoce. La escritura supone el descubrimiento de que las letras, como marcas prefijadas, pueden ser organizadas en combinaciones concretas que generan palabras, las cuales adquieren un significado. Este descubrimiento conlleva a su vez el nacimiento de la capacidad de leer: alguien que no sabe leer tampoco puede escribir.

Por contraste, es interesante observar cómo se aprende a escribir en la sociedad china. De acuerdo a Yuehping Yen (2005: 84-85) la caligrafía china es esencialmente "un arte de movimiento rítmico". Mediante la observación de la naturaleza los calígrafos chinos tratan de entender los principios de cada movimiento para así trasmitirlos mediante el pincel. No se trata tanto de generar marcas o contornos como de reproducir los gestos, ritmos y movimientos del mundo. En este sentido las palabras se recuerdan y adquieren sentido como gestos, no como formas, de modo que la marca física es una especie de derivado, de residuo casi accidental, del movimiento de la mano y del cuerpo. Existe pues un relación entre las fuerzas físicas desplegadas en la creación de una imagen y la forma resultante. Escribir implica una secuencia de acción-reacción, que asemeja el acto de escribir al de dibujar. Así, en la caligrafía china la persona y la escritura se "generan" mutuamente.

Según la psicología ecológica (Ingold, 2000: 166), la actividad perceptiva está vinculada al movimiento de todo un ser, incluidos la mente y el cuerpo, en su entorno. El conocimiento obtenido a través del intercambio con el entorno es eminentemente práctico: es una forma de comprensión ligada a la acción en la que está inmerso el perceptor. Esto resuena con la concepción china de la escritura, pero deja fuera a la occidental. En occidente, escribir y dibujar comparten componentes notacionales y, seguramente la mano que escribe no ha dejado nunca de dibujar, sin embargo el sesgo que introduce en la actividad cognitiva del ser humano es notable. De acuerdo con autores como Ingold, la capacidad del dibujo para constituir una forma de conocimiento surgiría de su potencial para relacionar imágenes nuevas y desconocidas con las que son perfectamente reconocibles por nuestro intelecto. El dibujo constituiría entonces el lugar de encuentro entre lo que ya se conoce y

lo que aún está por conocer. Así, el dibujo como conocimiento podría considerarse metafóricamente como una práctica relacional. La escritura, como imitación de un elemento artificial codificado, conlleva, al contrario, una práctica reductiva.

4.2. COGNICIÓN, DIBUJO Y ESCRITURA

Si tenemos en cuenta los estudios del desarrollo de la expresión plástica desde un enfoque evolutivo (Viktor Lowenfeld, 1962, Antonio Machón, 1961) veremos cómo la expresión gráfica infantil tiene que ver con la madurez del aparato motriz y de los sistemas cognitivos y psicoperceptivos de los niños y niñas. Sin embargo y de acuerdo a Arno Stern (1977), no es que los garabatos infantiles no pretendan expresar nada, es que lo que pretenden expresar no tienen nada que ver con lo que, como adultos, esperamos de ellos. Aquello que pretenden expresar está íntimamente ligado a una percepción corporal fundamental, que afecta a las dibujantes. La satisfacción de expresar esa sensación o esa percepción mediante imágenes es extraordinaria, como lo es posibilidad de mover el cuerpo y generar algo visible.

En su texto *La mano. De cómo su uso reconfigura el cerebro, el lenguaje y la cultura humana*, el neurólogo Frank Wilson (2001) realiza un recorrido por la evolución humana teniendo en cuenta el desarrollo de la constitución anatómica de la mano (el pulgar oponible que permite la precisión que nos distingue del resto de los homínidos) en relación con la configuración cerebral, que se dan en paralelo. Así mismo sabemos que el cerebro está formado por dos lóbulos simétricos pero funcionalmente distintos, que se encuentran interconectados.).

El hemisferio derecho, que es el primero en desarrollarse, está más familiarizado con las necesidades de nuestras primeras fases de la evolución y funciona de un modo holístico. Es capaz de integrar sentimientos, reconocer imágenes, apreciar la música, es no verbal y facilita las percepciones globalizadas que tienen en cuenta la multidimensionalidad de nuestros sistemas perceptivos.

FIGURA 1. *Mayaútica YMAA 2. Dibujo sobre papel.65x53 cm. 2023.*



Fuente: Mismo Visitante

En el hemisferio derecho se generan, más que en el izquierdo, emociones que se escapan de lo racional y expresiones que desafían a la lógica, definiéndose por cualidades no discursivas, no lineales ni secuenciales, sino que actúan 'todas a la vez'. Es el hemisferio donde residen los sueños, las aspiraciones y las metáforas. Por su parte el hemisferio izquierdo es complementario del derecho: es el que es capaz de hacer o

ejecutar algo concreto. Es en el que reside la simbolización, por la que conoce el mundo, la abstracción y el análisis y donde se desarrolla mayoritariamente el lenguaje, lo que permite sustituir las imágenes por conceptos (incluyendo los números) y establecer un desarrollo discursivo lineal y lógico/ racional (Shlain, 1998: 27 y siguientes).

A lo largo de la evolución del ser humano también las manos se especializaron y el ojo desarrolló funciones opuestas pero complementarias a través de los conos y los bastones. Los bastones, sensibles a la luz, permiten percibir cualquier movimiento y cambio de luminosidad, detectan la totalidad del campo visual y se asocian con un estado mental de contemplación. Los conos, además de percibir el color, son responsables de la visión focalizada y nítida, no favorecen la visión general ni periférica y corresponden a un estado mental de concentración, se asocian con el hemisferio izquierdo y con la capacidad de escrutinio. Por su parte, la mano izquierda, controlada por el hemisferio derecho, se convirtió en protectora: es la que normalmente sujeta a un bebé y la que protege. La mano derecha, controlada por el hemisferio izquierdo, es la que empuña la espada, selecciona los mejores frutos y la que ejecuta las acciones. Incluida la escritura. La selección natural, según Shlain (p.44) escogió la mano dominante para ser la agresora y es esa misma, dirá, la mano que escribe.

La lateralización cerebral, del ojo y de la mano, afectó irremediablemente al modo en que percibimos, manipulamos, simbolizamos y pensamos sobre el mundo. Según la distribución cerebral el aprendizaje de la escritura (y la lectura) supone el favorecimiento del hemisferio más racional, pragmático, focalizado y funcional, frente al que es integrador, creativo y tendiente a la divergencia.

Cuando el niño dibuja de modo libre canaliza la expresión de aquello que forma parte de sí de un modo más o menos inconsciente, y puede poner imágenes e integrar aquello que ha experimentado o le ha sucedido. A través del dibujo los niños dan sentido al mundo que les rodea, a la vez que lo configuran. Sin embargo, cuando los niños aprenden a escribir se exige de ellos una focalización que anula toda integración. En el sistema occidental los niños aprenden a escribir copiando letras; aprenden la importancia de no salirse de los límites, de centrarse, de

imitar una forma, de ser perfectos replicadores. Su vista también se focaliza y su mano se especializa, forzada a adquirir la destreza manual necesaria para tan intrincado aprendizaje. Lo que en el dibujo es espacialidad y dispersión en la escritura es linealidad, secuencialidad y efectividad. Lo que en el dibujo conlleva una expresividad corporal y gestual (véase la importancia y la satisfacción de los dibujos más tempranos) fundamental, que el niño y la niña ejercitan con la alegría del descubrimiento, se trunca con la escritura.

4.3. DIBUJAR, ESCRIBIR, HACER LÍNEAS

Hasta los siglos XV/ XVI los artesanos no se diferenciaban prácticamente de los artistas. Será aquí cuando surja la distinción entre obra de arte y artefacto, entre *tekhné* (de la que deriva tecnología) y *artem* o *ars* (aunque el significado original de ambos términos es prácticamente equivalente). A partir de entonces su actividad se estimará como técnica y dirigida a la replicación de algo, frente a la labor creadora o creativa de los artistas. Tim Ingold (2005:127 y siguientes) argumenta que fue la separación entre arte y tecnología del siglo XVII, así como el paso de la consideración del escritor como autor más que como escriba, donde radica la separación entre dibujo y escritura. Así mismo y desde la mitad del siglo XIX, la generación de líneas propias de la escritura se relegaron al espacio de la tecnología de modo que, si bien el dibujo siguió ligado a las bellas artes, la escritura se vinculó a la producción de textos, dejando el escritor de ser un hacedor de líneas (al contrario que el artista).

Es interesante pensar que los primeros amanuenses no escribían sino que imitaban letras, copiando formas que para la mayoría eran indescifrables. En la evolución de la generación del alfabeto, que pasa de ideogramas y pictogramas organizados de un modo no necesariamente lineal (como en la escritura cuneiforme de los sumerios, que progresivamente se va volviendo abstracta para expresar no solo elementos visibles sino también conceptos o ideas) llegamos a la invención de los fonogramas, de símbolos que indican el sonido de una palabra. El alfabeto, como la forma más artificial de escritura favorece, como no parece extraño, al hemisferio cerebral izquierdo. A aquel que fija, centra y organiza. Cada letra tiene un sonido específico y su significado emerge

solo cuando las letras se disponen en un modo secuencial siguiendo un determinado orden. Al contrario que los iconos, que a menudo derivan de imágenes de las cosas a las que se refieren, las palabras alfabéticas no tienen relación alguna con el objeto, ni con la acción que simboliza, ni con el movimiento que implica su generación.

FIGURA 2. *Mayaútica YMAA 3. Dibujo sobre papel.65x53 cm. 2023.*



Fuente: Mismo Visitante

La importancia del alfabeto radica en la sencillez con la que es posible aprenderlo con lo que ello implica en términos educativos, además de permitir sistematizar el conocimiento, pues cuanto más efectivo y sencillo sea un sistema de comunicación, más accesible será el conocimiento que trasmite. En las sociedades occidentales esto pasó por el entrenamiento y la domesticación manual hacia el aprendizaje de los gestos mínimos necesarios para "escribir" letras de un modo consistente. El objetivo no es aprender a dar vida y significado a los gestos sino a copiar, a reproducir, las formas de las letras. Así, al aprender a copiar las letras que componen el alfabeto occidental se pierde el contacto con el mundo alrededor, con el cuerpo y el entorno a favor de una aproximación limitada y limitante que pretende articular ese mundo dejando fuera gran parte de él (para empezar, al cuerpo). Este hecho conlleva una transformación de nuestra vinculación con lo físico que favorece el auge de seres descarnados en mundos inmateriales, con la pérdida que ello conlleva.

4.4. MAYAÚTICA. YMAA

Mayaútica (Gibellini y Horcajada, 2021) es un proyecto de investigación plástico que parte de diversas indagaciones en los dibujos tempranos de mi hija Maya. *YMAA* (fig. 1-5) es el modo en que la niña escribió su nombre por primera vez, con tres años. Aunque la letras no se encuentran en el orden adecuado, hecho que su maestra de educación infantil le recalcó, es evidente que para ella este escrito cumplía con los requisitos de ser capaz de nombrarla. Este hecho me llevó a preguntarme a cerca del modo en que Maya escribía, o mejor, dibujaba sus primeras letras, y a recopilarlas. En ese momento tanto las letras que identificaba como los garabatos, que no nombraba específicamente, fluían alternativamente ocupando todo tipo de superficies. Muchas de las letras aparecían en orientaciones no coherentes con nuestro alfabeto, como es el caso de una M invertida o una A horizontal, pero eran marcas reiterativas y claramente identificables.

FIGURA 3. *Mayaútica YMAA 1. Dibujo sobre papel.65x53 cm. 2023*



Fuente: Mismo Visitante

Fue entonces cuando inicié el proceso de vincular garabatos no identificables como letras, con marcas que sí lo eran (y sobre todo, que la niña definía como tales) con el fin de relacionar ambos procesos, aparentemente indistinguibles para Maya. En el proceso de emparejar las letras y los trazos sin nombre, las fui enfrentando teniendo en cuenta que, en muchas ocasiones, los últimos sucedían a las primeras como si una suerte de calentamiento previo de la mano fuera necesario para configurar letras.

Según Stern (1997), las primeras marcas infantiles indican lo que nunca antes se ha expresado, ni se ha formalizado ni visto, y no necesitan ser

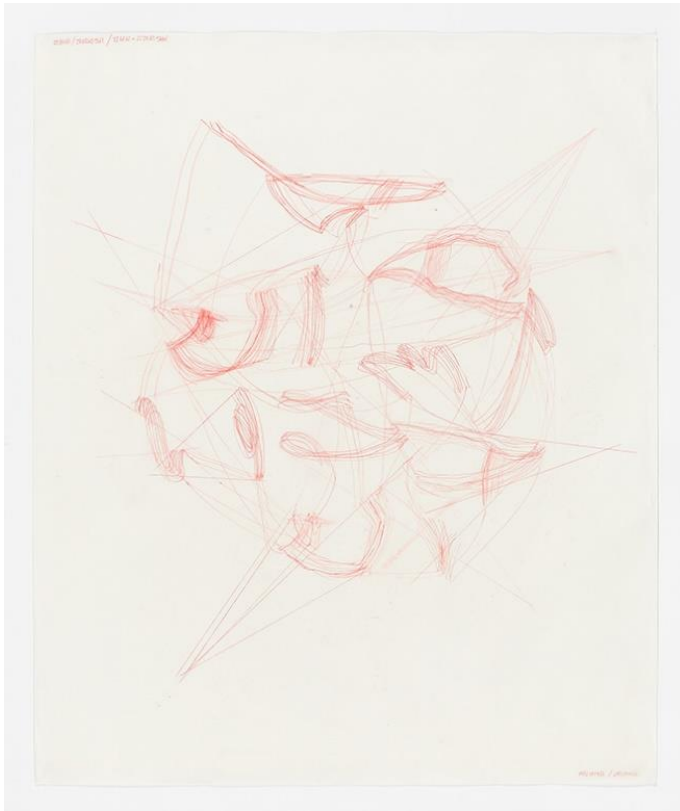
comprendidas por un observador externo (ni tampoco es ésta la expectativa del niño). Se trataría de la expresión de experiencias embrionarias que derivan de la memoria orgánica, y no de la formulación de impresiones o acontecimientos vividos. Muchas de esas experiencias embrionarias se relacionan con los límites espaciales percibidos dentro del útero materno y en el momento del nacimiento, y se traducen en trazos que se organizan alrededor de las partes superior o inferior del papel, que forman embudos o flechas y que evolucionarán hacia círculos, cuadrados y otras formas geométricas y espaciales a medida que el niño crece. Esto es fundamental, ya que nos permite extraer y analizar los garabatos independientemente de lo que podamos concluir de ellos. Es precisamente la novedad y la ingenuidad de la expresión lo interesante, porque esta novedad es compartida por individuos y culturas completamente diferentes, ya que tales huellas preceden a cualquier forma de culturización y socialización. Esta es la razón por la que he trasladado las consideraciones de las marcas de Maya al espacio que las rodea, buscando la plasmación, como explicaré un poco más adelante, de lo tri-dimensional. Es en ese espacio donde tiene lugar la novedad específica, ya que los movimientos de Maya son únicos, mientras que las marcas son el residuo de gestos que derivan de experiencias preconscientes compartidas por todos los seres humanos, lo cual emite a la codificación implícita que supone el dibujo. Siguiendo este hilo podemos considerar el dibujo como una forma sensible de modelado, o el modelado de cierta sensibilidad.

En una fase siguiente del proceso de trabajo, los signos fueron transcritos con detalle a un papel mayor, manteniendo su disposición y orientación espacial, y escalados, aumentándose su tamaño sin modificar la forma. Posteriormente y a partir de la consideración de los trazos como residuos gestuales que la autora realiza con todo su cuerpo y que, por lo tanto, son susceptibles de existir en el espacio tridimensional, procedí a aplicar las normas de la perspectiva cónica o lineal, utilizada en la representación artística, sobre los trazos. Con ello buscaba visualizar lo que ocurría alrededor de un gesto y que conlleva una marca que tiene lugar en un espacio que se codificaba ahora como tridimensional.

Así, el proceso de construcción de significado (mediante el dibujo) que parte de una marca tiene un resultado metafórico pues el objeto cognitivo resultante (el propio dibujo) hace referencia a una realidad externa o a una experiencia concreta. En este caso se trata de una metáfora que es gráfica y que favorece la aparición de aquello que no se conoce (todavía). Las estrategias o protocolos puestos en marcha para dicha construcción gráfica y metafórica, que son culturales y performativas, son aquellas que el ser humano ha desarrollado para poder desplegar el dibujo como un modo de conocimiento, como es el caso de la perspectiva, la escala o la comparación. En el caso concreto de la perspectiva, ha sido usada de un modo fundamental en los dibujos con el fin de emular la consecución de un gesto original que, lejos de ser plano, es espacial. La perspectiva, como se sabe, es parte del sistema escópico occidental y responsable de que entendamos las imágenes como verosímiles. Tal y como delinea Pavel Florenski en *La perspectiva invertida* (2010), la historia de la perspectiva no sigue criterios de evolución sino de concepción del mundo y del sujeto.

En un momento dado me di cuenta de que estaba buscando evidencias, no marcas, de lo que podría haber ocurrido mientras Maya dibujaba, todo lo cual permanecía invisible. Y lo invisible, como sabemos, está relacionado con lo pensable: lo que carece de imagen sigue sin ser reconocido y, por tanto, es impensable. Es en lo impensable donde reside el potencial de la novedad y, por tanto, la posibilidad del cambio. Así, decidí transcribir todas las evidencias del gesto de Maya utilizando papel carbón coloreado. Este método me permitió desvincularme del dibujo y, al mismo tiempo, sumergirme en el mero movimiento de la marca. El movimiento se liberó entonces de cualquier intención más allá del mero oscilar de la mano, lo que me permitió conectar con el gesto de Maya como un ser completo que se mueve en su entorno. Volviendo a algo ya dicho: es el movimiento el que provoca una percepción específica que afecta a nuestra comprensión de lo que nos rodea. Incluido lo invisible. Quizá, después de todo y como dice Donald Davidson, "Nunca hacemos más que mover el cuerpo: el resto depende de la naturaleza" (en Morris, 1993:619).

FIGURA 4. *Mayaútica YMAA 4. Dibujo sobre papel.65x53 cm. 2023*



Fuente: Mismo Visitante

5. CONCLUSIONES

De todo lo expuesto hay un hecho que parece emerger con contundencia: el paso del dibujo a la escritura supuso el abandono del cuerpo a favor del ojo. Un ojo descarnado que es capaz de focalizarse de tal modo que deja al mundo fuera de sí. De acuerdo a Jonathan Crary (1990:19) el sentido del tacto era un componente conceptual de la visión, una parte integral de la teorías de la vista de los siglos XVII y XVIII, hasta que en el siglo XIX los sentidos se disociaron y el tacto y la vista se separaron definitivamente. En el desarrollo evolutivo del dibujo parece haber una tendencia semejante: lo que inicia como un placer motor fundamental, que se despliega en el tiempo y en el espacio,

se va sustituyendo por la necesidad de representar aquello que el ojo ve en un determinado momento, algo que es cuantificable y contrastable, pasando a ser la representación fidedigna de la realidad el motivo fundamental del dibujo. Es interesante ver cómo los adultos dibujan cómo lo hacían de niños cuando dejaron de dibujar y, en muchas ocasiones, se deja de dibujar a edades muy tempranas. Sin embargo, es interesante recordar también cómo el último estadio evolutivo del dibujo implica el retorno al placer motor, el abandono de la mímesis y la búsqueda de abstracción. Una abstracción que, al contrario que la alfabética, no aparece prefijada por un código artificial sino que implica la expresión íntima del sí mismo.

En su charla "Thinking Through Making" Tim Ingold (2012) utiliza el término correspondencia, que ya formaba parte de su vocabulario habitual y que retomará subsecuentemente, para referirse al modo en que una obra de arte nos permite percibir el mundo y, a su vez, responder a él. Así cada parte "correspondería", como si enviara cartas, a la otra. El "pensar mediante el hacer" implica que el pensamiento no se proyecta sobre la materia sino que conlleva un modo de hacer continuado en que los materiales y el pensamiento se entrelazan. Dibujamos y aprendemos dibujando pero no sólo del elemento dibujado sino del hecho de dibujar en sí. De esta manera existe una correspondencia continua entre el hacer y el conocer, entre lo material y lo conceptual. El conocimiento surgiría entonces del interior de esta relación y estaría en continuo movimiento, en el proceso de ser, siempre, otra cosa.

Así, las líneas que van de un gesto a otro en *Mayaútica. YMAA* generan una malla donde cada conjunto de elementos y relaciones está formada por otra serie de elementos, o líneas, que podemos seguir llevando hacia cualquier dirección de un modo caótico, más cercano al alboroto de los primeros garabatos infantiles que al ordenamiento lineal de la escritura.

Cuando Lessing (1985 [1767]) argumenta la diferencia entre la poesía y la pintura para desbancar la máxima "Ut pictura poesis" distingue entre la temporalidad de una y otra. La poesía, dirá, o la palabra escrita, es susceptible de describir una secuencialidad y la consecución de un hecho o acción tras otra. En este sentido la poesía es eminentemente lineal. Sin embargo, dirá Lessing, la pintura debe contentarse con pintar

acciones simultáneas (1985, p.149). Es decir, a la palabra escrita le corresponde una linealidad que se asocia con el desarrollo progresivo de un hecho o acción, mientras que a la pintura le corresponde la capacidad de representar aquello que ocupa más de un estadio temporal y por lo tanto se manifiesta como multidimensional. En este sentido a la poesía podría atribuírsele un tiempo cronológico, medible y cuantificable. En cambio el tiempo de la pintura sería kairológico, es decir un tiempo indeterminado en el que todo sucede, o es susceptible de suceder. Sería el tiempo de la oportunidad. El dibujo, que no la escritura, abre, justamente, espacio a esa oportunidad. Con la vinculación de las diferentes marcas de la niña y su emulación tridimensional se buscaba conjurar la posibilidad de que algo no anticipable ocurriese.

En *Aire y sueños* Gaston Bachelard (1988) consideraba cómo la imaginación no es la facultad que forma imágenes sino que deforma lo que percibimos de manera que nos libera de las imágenes inmediatas y las cambia. Podríamos concluir que en la imaginación de aquello que no está preconcebido por un pensamiento ya pensado es donde reside la posibilidad de que surja algo nuevo.

En el caso de *Mayaútica. YMAA* (Figs. 1-5) se parte de las leyes de perspectiva y se ha simulado la tridimensionalidad del gesto infantil de marcar un papel de un modo coherente desde el punto de vista de nuestro sistema escópico. La simulación de la existencia de un espacio tridimensional alrededor de una marca plana posibilita la repetición de los trazos, la consecución no lineal sino simultánea y multidimensional de un gesto gráfico y la eliminación de la cualidad bidimensional del dibujo en el papel. Se hace palpable entonces la cualidad exomática de la que habla Horcajada (2023): el gesto dibujado, a partir de su marca, que es ahora múltipe, sale de su planitud para tornarse cuerpo.

Finalmente, los trazos se unen con aquellos con los que habían sido emparejados mediante líneas que los vinculan, generando una especie de malla de nodos y conexiones donde se da una correspondencia, un co-(r)responder, un responderse el uno al otro, fundamental. Así, las líneas no aparecen tanto como conectores que van de un punto a otro cómo como elementos que describen un movimiento de

correspondencia de un elemento al siguiente o al anterior, y así sucesivamente y alternativamente, de un modo transversal.

FIGURA 5. *Mayaútica YMAA 5. Dibujo sobre papel.65x53 cm. 2023*



Fuente: Mismo Visitante

Esta transversalidad nos remite a la necesidad de enmarcar el espacio conceptual y procesual del dibujo como una forma de tanteo que, sin embargo, se encuentra inserta en los condicionamientos socio-culturales y económicos de cualquier práctica (artística). Así, el dibujo podría constituirse como una forma de conocimiento enactivo que, siguiendo el trabajo de María Zambrano, implica la necesidad de incluir el conocimiento somático, que combina la complejidad de la experiencia

vivida (y que es corporal), con el intelecto. A través de este trabajo se ha querido ensayar la posibilidad de generar un artefacto cognitivo, un dibujo, que apele y necesite a la totalidad del cuerpo y del sistema perceptivo, para su comprensión.

6. REFERENCIAS

Bachelard, G. (1988). Air And Dreams, An Essay on the Imagination of Movement. Dallas: The Dallas Institute Publications.

Berger, J. (1985)[1976]. Drawn to that Moment. The White Bird, Hogarth Press.

Borgdorff, H. (2012). "Boundary Work: Henk Borgdorff interviewed by Michael Schwab". En Dombois, F., Meta-Bauer, U., Mareis, C. & Schawb, M. (eds.). Intellectual Birdhouse –Artistic Practice as Research. Koening Books

Crary, J. (1990). Techniques of the Observer. On Vision and Modernity in the Nineteenth Century. The MIT Press.

Deleuze, G. (2008). Pintura. El concepto de diagrama. Cactus.

Elo, M. (2019). Paradoxes of Artistic Research. En Sixto, R. & Fullaondo, U. (eds.). Piscina. Investigación y práctica artística. Maneras y ejercicios. Universidad del Pais Vasco (UPV / EHU), pp. 59-76.

Foucault, M. (1981). Esto no es una pipa. Ensayo sobre Magritte. Anagrama.

Florenski, P. (2010). La perspectiva invertida. Siruela.

Gibellini, L & Horcajada, R. (2022), 'Mayautics', Drawing: Research, Theory, Practice, 7:1, pp. 125–37. https://doi.org/10.1386/drtp_00083_1

Gibson, J.J. (1979) The ecological approach to visual perception, Boston: Houghton Mifflin

Horcajada, R. (2023) Dibujar la complejidad. El diagrama en la investigación artística dentro de la academia. Ñawi: arte diseño comunicación, Vol. 7, núm. 1, pp. 35-50. www.doi.org/10.37785/nw.v7n1.a2

Hallam, Elizabeth & Ingold, Tim (eds.). (2016). Making and Growing. Anthropological Studies of Organisms and Artefacts. Routledge.

Ingold, T. (2000). The Perception Of The Environment. Essays On Livelihood, Dwelling And Skill. London: Routledge

Ingold, T. (2005). The Life of Lines. Routledge

Ingold, T. (2012). Thinking through Making. Institute for Northern Culture. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Ygne72-4zyo

Ingold, T.(2016). “La creatividad que se experiencia”. Innovación e Investigación en Arquitectura y Territorio. Nº 5. Universidad de Alicante., s.p.

Ingold, T. (2016). Lines a Brief History. Routledge

Latour, B. (1998) “Visualización y cognición: pensando con los ojos y con las manos”. La balsa de la Medusa, 45-46, pp.77-128.

Lessing, G. E. (1985). Laocoonte o sobre los límites de la pintura y la poesía. Orbis.

Lowenfeld, V. & Lambert, W. (1961). Desarrollo de la capacidad creadora. Kapelusz.

Machón, A (2009). Los dibujos de los niños. Génesis y naturaleza de la representación gráfica. Cátedra.

Morris, R. (1993). Writing with Davidson: Some Afterthoughts after Doing "Blind Time IV: Drawing with Davidson". Critical Inquiry, Vol. 19, (4), 617-627.

Shlain, L. (1998). The Alphabet Versus The Goddess. The Conflict Between Word And Image. Penguin.

Stern, A. (1977), La expresión. Ediciones de Promoción Cultural S.A.

Stern, A. (2017). Del dibujo infantil a la semiología de la expression. Introducción a otra mirada sobre el trazo. Samaruc

Van Alpen, E. (2008). Looking at Drawing: Theoretical Distinctions and Their Usefulness. En Garner, S. (ed.), Writing on Drawing: Essays on Drawing Practice and Research. Intellect Books

Wilson, F. (2001). La mano. De cómo su uso reconfigura el cerebro, el lenguaje y la cultura humana. Tusquets.

Wesseling, J. (2019). Artistic Research at The Academy of Creative and Performing Arts, Leiden University. Sixto, R. & Fullaondo, U. (eds.). Piscina. Investigación y práctica artística. Maneras y ejercicios. Universidad del Pais Vasco (UPV / EHU), pp. 31-39

Yen, Y. (2005.) Calligraphy and Power in Contemporary Chinese Society. Routledge

Zambrano, M. (1997). Claros del bosque. Barcelona. Seix Barral.

Referencias en línea

Thinking through Making. YouTube, Pohjoisen kulttuuri-instituutti, Institute for Northern Culture 31 Oct.
2013, https://www.youtube.com/watch?v=Ygne72-4zyo. Último acceso 8 Feb. 2023

PARADIGMAS PARA LA INVESTIGACIÓN EN ARTE. ANÁLISIS DE SUS CRITERIOS DE VALIDEZ

CARLOS NAVARRO MORAL
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La investigación en arte abarca una amplia gama de ámbitos de estudio. En primer lugar, se pueden destacar los estudios llevados a cabo en relación con la investigación en el campo de la historia del arte y su evolución a lo largo del tiempo (Peréx-Agorreta, 2012). En segundo lugar, se puede hacer referencia a la investigación dentro del ámbito de la crítica artística, en la que se encuentran investigaciones que reflexionan sobre las obras artísticas y su conexión con distintas variables contextuales, sociales o políticas (Dibangou, 2016). En tercer lugar, también hay que hacer referencia al campo de la investigación basada en arte, la cual abarca el tipo de investigaciones en las que se utiliza el arte como instrumento para la generación de conocimiento, para la solución de problemas, y para el cambo y la justicia social, poniendo en marcha investigaciones con enfoques colaborativos, participativos y críticos (Finley, 2018; Leavey, 2018; McNiff, 2018). Finalmente, y, en cuarto lugar, se pueden destacar las investigaciones en conexión con la creación artística, en la que el propio proceso de creación artística es considerado un proceso de investigación (Vera-Cañizares, 2020). Cada uno de estos ámbitos de estudio están sustentados en paradigmas de investigación y aproximaciones teóricas diferentes para dar fundamento epistemológico y metodológico a sus formas distintas de proceder. De cada una de estos paradigmas o aproximaciones teóricas de investigación surgen criterios de validez específicos para determinar lo que se considera valido o no dentro de parámetros de investigación consensuados y aceptados desde la academia.

El propósito de este trabajo es realizar un análisis de los principales paradigmas que pueden dar fundamento a la investigación dentro del amplio campo del mundo artístico, tanto el positivista-cuantitativo como del cualitativo, y entresacar sus criterios de validez y fiabilidad. Para ello, se comenzará exponiendo los criterios de validez del paradigma positivista-cuantitativo, el cual ha marcado la tendencia para valorar lo que se considera una investigación adecuada o no a lo largo de la historia de la investigación en la ciencia social, y que, de alguna manera, está también presente de en las líneas de investigación dentro estudio del campo artístico. A continuación, se pasará a exponer los criterios de validez del paradigma cualitativo, haciendo un repaso de algunos de sus variantes más destacadas como son los paradigmas y aproximaciones teóricas de línea constructivista, crítica, participativa, sistémica, pragmática, evocativa y artística, las cuales son también armazones conceptuales y metodológicos ampliamente utilizados para dar fundamentos a la investigación dentro del mundo artístico. Los fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de cada una de estas aproximaciones ofrecen distintas visiones para el estudio de la realidad artística. Esto hace que mantengan criterios de validez diferenciados. La reflexión sobre cada uno de ellos nos puede mostrar la amplitud de formas y recorridos que pueden hacerse para llevar a cabo una adecuada investigación en arte, siguiendo los parámetros de lo que se considera adecuado y válido dentro de los estándares y cánones de investigación actuales.

2. CRITERIOS DE VALIDEZ EN EL PARADIGMA POSITIVISTA

El paradigma positivista se fundamenta en la premisa de que la obtención del conocimiento valioso y verdadero puede ser obtenido, únicamente, a través de la aplicación de un modelo cuantitativo de medición precisa de los fenómenos estudiados. Este método es considerado objetivo, libre de valor, y progresa mediante observaciones y datos obtenidos sin sesgos subjetivos. Se parte del supuesto de que las observaciones son objetivas, por lo tanto, pueden ser investigadas mediante un método científico de modelo cuantitativo. Para controlar la calidad en la investigación de modelo cuantitativo los investigadores utilizan una

serie de criterios de fiabilidad y validez. La validez se refiere a la solvencia o calidad de las conclusiones obtenidas de la investigación, mientras que la fiabilidad se refiere a la extensión en la cual los descubrimientos pueden ser repetidos en estudios similares.

En relación con la fiabilidad de las investigaciones cuantitativas hay que considerar que existen dos principios básicos para establecer la fiabilidad en el modelo de investigación cuantitativo (Blaykie, 2003; Cea D'Ancona, 2001; Creswell, 2003; Hall, 2020; Kaplan, 2003; Neuman, 2003). Los principios son los siguientes:

- Estabilidad. Se refiere a la extensión en la cual la medida no cambia sobre en el transcurso del tiempo.
- Equivalencia. De refiere a la extensión en la cual la medida o el resultado obtenido produce resultados similares mediante mediciones alternativas del mismo concepto.

En relación con el tema de la validez hay que partir diciendo que la validez en la investigación cuantitativa presenta distintos tipos. Campbell y Stanley (1966) fueron los primeros en hacer una distinción entre validez interna y externa, pero todos los autores que estudian la validez de la investigación cuantitativa consideran esta diferenciación (Blaykie, 2003; Cea D'Ancona, 2001; Creswell, 2003; Hall, 2020; Kaplan, 2003; Neuman, 2003).

- Validez interna. Se refiere a la extensión en la cual el estudio de investigación permite que las relaciones causa-efecto puedan ser fundamentadas a partir de los descubrimientos del estudio. Para que esto sea logrado, se necesita un control sobre las condiciones bajo las cuales los datos son recogidos. Este control debe de ser maximizado al extremo de tal manera que todos los factores que puedan determinar o influir en los resultados o descubrimientos obtenidos deben ser cuidadosamente controlados (Hall, 2020). Para Cea D'Ancona (2001) la validez interna hace referencia a la posibilidad de establecer relaciones de causalidad entre variables (dependiente e independiente) para eliminar o controlar otras explicaciones

alternativas. Se refiere a la extensión en la cual la medida no cambia en el transcurso del tiempo.

– Validez externa. Se refiere a la extensión en la cual los descubrimientos de un estudio de investigación pueden ser generalizados a otras poblaciones o escenarios. Esto es logrado recogiendo muestras al azar desde la población para incluirlas en la investigación. Las muestras de datos recogidas de forma aleatoria garantizan que los descubrimientos puedan ser generalizados a la población desde dónde se ha seleccionado la muestra. La validez externa representa la posibilidad de generalización de los resultados de una investigación en distintos contextos y situaciones temporales y espaciales. La muestra de la investigación debe haber sido correctamente seleccionada, pues la muestra representa a pequeña escala la población de la que se ha extraído, y, por tanto, la muestra es un aspecto esencial para considerar a la hora de hacer referencia a las posibilidades de alcanzar una validez externa. Si la muestra ha sido adecuadamente seleccionada y es representativa de la población, esto permitirá que los resultados de la investigación pueden generalizarse y hacerse extensibles a la población de referencia. Los procedimientos de selección de la muestra ya sean aleatorios o probabilísticos, deben quedar asegurados para poder llegar a una generalización de los resultados y conseguir una validez externa.

– Validez de conclusión estadística. Se basa en la adecuación de la utilización de las técnicas de análisis estadístico utilizadas. La validez de conclusión estadística debe estar fundamentada en una muestra adecuada, con un tamaño de muestra superior a 100 casos, y con técnicas de análisis estadístico-multivariables que exigen una determinada proporción de casos por variables introducidas en el análisis (Lynch, 2013). Cuando los estudios consiguen garantizar niveles de fiabilidad y validez adecuados, aplicando estos criterios y tipos de fiabilidad y validez, las investigaciones pasan de ser meramente descriptivas a ser investigaciones explicativas y predictivas de las

situaciones y fenómenos estudiados, con lo cual se garantiza la utilidad y generalización de los resultados obtenidos en la investigación.

3. CRITERIOS DE VALIDEZ EN EL PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVO

Los conceptos de calidad en la investigación cualitativa y los criterios de validez en metodologías de investigación cualitativas son más controvertidos que los criterios de validez de paradigma cuantitativo, debido a las tendencias relativistas que lo caracterizan, así como al amplio rango de aproximaciones y teorías que pueden fundamentar una investigación de tipo cualitativo (Patton, 2015).

Se pueden encontrar así grandes diferencias según el tipo de aproximación desde la que se plantea un estudio de investigación cualitativo, como por ejemplo desde una aproximación constructivista, pragmática, transformativa, hermenéutica, simbólica, etc. Algunos investigadores actuales insisten en recurrir a los conceptos de validez y fiabilidad utilizados en la investigación de modelo científico cuantitativo y considerarlos como criterios apropiados para la investigación cualitativa (Neuendorf, 2017), pero otros consideran que es más adecuado desarrollar unos criterios de validez y fiabilidad ajustados al paradigma cualitativo (Morse, 2015; Roller y Lavrakas, 2015). Lincoln y Guba (1985) desarrollaron una serie de criterios para evaluar la credibilidad de la investigación cualitativa, las cuales son diferentes de los usados en investigación cuantitativa, pero, de alguna manera, intentan ser equivalentes con los utilizados en la investigación de modelo científico-positivista. Hay otros investigadores, como es el caso de Denzin (2009, 2010, 2011), el cual considera que hay que abandonar todos los intentos de desarrollar una serie de criterios para la investigación cualitativa específica, ya que la investigación cualitativa no sigue ningún patrón establecido. Por tanto, los intentos por aplicar unos criterios de calidad tienden a forzar la investigación cualitativa dentro de un formato común. Pero un formato rígido y establecido no se acepta en la investigación cualitativa.

Según Hall (2020) la aproximación de Lincoln y Guba (1985) es la que tiene una mayor aceptación dentro del mundo académico actual. A partir de los criterios originariamente elaborados por Guba (1981), Lincoln y Guba (1985) desarrollaron aún más el concepto de grado de confianza (trustworthiness) en la investigación cualitativa, el cual se concreta en los siguientes principios:

- Criterio de Credibilidad - La extensión en la cual los distintos puntos de vista de todos los participantes en la investigación han sido incluidos. Las estrategias para lograr la credibilidad de la medida también pueden ser alcanzadas mediante la utilización de procedimientos de muestreo adecuado, mediante la utilización de procedimientos de triangulación, de cristalización, o mediante la comprobación del análisis realizado utilizando distintos investigadores. Se debe conseguir un encaje entre la visión de los distintos participantes en la investigación: los investigados y los investigadores. Este criterio tiene una gran asociación con el criterio de validez interna utilizado en la investigación de modelo cuantitativo.

- Criterio de Transferibilidad – La extensión en la cual los descubrimientos pueden ser aplicados a otros escenarios. Las estrategias para conseguir la transferencia se logran asegurando la selección de participantes de la investigación, los cuales deben ser casos típicos que puedan ser extrapolados a otros contextos similares. Este criterio guarda una analogía con el criterio de validez externa de la investigación de modelo cuantitativo. Se refiere a la extensión en la cual la medida o el resultado obtenido produce resultados similares mediante mediciones alternativas del mismo concepto.

- Criterio de confianza – La extensión de la cual la investigación es conducida de manera consistente. Las estrategias para ganar la confianza sería asegurarse de que los investigadores han sido entrenados correctamente para recoger los datos y tienen las competencias necesarias para llevar a cabo una adecuada investigación. Además, para asegurar el cumplimiento de este

criterio, los procesos seguidos para llevar a cabo la investigación deben haber sido lógicos, deben ser fácilmente documentados, rastreables y fácilmente hechos públicos. Este criterio guarda una analogía con el criterio de fiabilidad del modelo de investigación de tipo cuantitativo.

- Criterio de confirmabilidad – Este es un criterio que presenta una analogía con el criterio de objetividad de modelo de investigación cuantitativo. Reside en la extensión en la cual los descubrimientos reflejan la situación real, más que el punto de vista del investigador. Para asegurar la confirmabilidad-objetividad de la investigación cualitativa se pueden utilizar las estrategias de revisión por pares, lo cual proporciona una valoración independiente en la investigación.

Según Morse (2015), aunque el criterio de confiabilidad (trustworthiness) en la investigación cualitativa es adecuado, se debe intentar conseguir una validez y fiabilidad igualmente precisa que la que se consigue al aplicar los métodos de investigación científicos de carácter cuantitativo cuando se llevan a cabo investigaciones de tipo cualitativo. Para ello considera que se pueden utilizar las siguientes técnicas o estrategias de comprobación de miembros, triangulación de los datos y codificación múltiple de datos.

- Comprobación de miembros. Esta estrategia consiste en proporcionar a los sujetos que están siendo investigados los resultados que se están obteniendo de la investigación y la discusión que se está elaborando. A partir de su lectura se debe obtener un comentario de los participantes en relación con la exactitud del análisis realizado. Esta estrategia tiene la intención de proporcionar un medio para identificar cualquier error por parte del investigador.

- Triangulación de los datos. Triangular los datos se refiere a analizar los datos a partir de dos métodos diferentes e independientes para cerciorarse de que una conclusión similar es alcanzada a partir de distintos medios. Con esto se pretende alcanzar una conclusión más válida y fiable que una

conclusión alcanzada desde un solo método de investigación. También se suele utilizar la recogida de datos desde distintos sujetos o fuentes de información para finalmente triangular la información recogida. Esto permite dar más validez y fiabilidad a los resultados.

– Codificación múltiple de datos por distintos codificadores. El análisis y la codificación de los datos es realizada por más de un investigador. Se establece un sistema de análisis-codificación (sistema de categorías y códigos) consensuado. A continuación, se procede al análisis de los datos siguiendo el mismo sistema de codificación por dos evaluadores/as-investigadores/as distintos. Esto permite establecer un acuerdo acerca del sistema de análisis y garantiza más validez y fiabilidad al estudio. Desde este procedimiento para garantizar la calidad del estudio cualitativo realizado se debe exigir que la codificación de los datos sea conducida por más de un codificador. Tener más de un codificador de los mismos datos puede contribuir a superar la subjetividad inherente al proceso de codificación. La fiabilidad de inter-codificadores, es un camino para medir el acuerdo entre codificadores. Esta fiabilidad es lograda a partir de proporcionar a los dos codificadores el mismo sistema de códigos y una identificación y definición clara de cada código, así como mediante una comparación de la codificación realizada. El acuerdo entre codificadores se consigue mediante un cálculo de la proporción de las veces en que un código idéntico es asignado al mismo segmento de datos por los dos codificadores. Si se produce una fiabilidad Inter-codificadores del 70% esto sugiere que existen problemas con el esquema de codificación.

Cuando se intentan medir conceptos sociales también se utilizan los criterios de validez de contenido, de constructo y de criterio. La validez de contenido se refiere si la medición/investigación llevada a cabo sobre un tema o concepto recoge todas las áreas importantes de este concepto y no olvida ninguna de ellas. La validez de constructo, relacionada con la validez de contenido, se pregunta acerca de si la medición

que se realiza sobre el concepto es acorde y compatible con teoría desde la cual el concepto se deriva (Hall, 2020).

4. CRITERIOS DE CALIDAD CUALITATIVOS SEGÚN DISTINTAS APROXIMACIONES TEÓRICAS

Ya que la investigación cualitativa puede hacerse desde distintos paradigmas o aproximaciones teóricas de investigación, se debe tener presente que cada paradigma o aproximación teórica mantiene una serie de criterios de validez y fiabilidad propios. Patton (2015) proporciona una serie de criterios de calidad según el paradigma o aproximación teórica desde el que se realiza la investigación de modelo cualitativo: constructivista, artístico-evocativo, participativo-colaborativo, teoría social-crítica, teoría de sistemas y teoría de la complejidad, y paradigma pragmático.

4.1. CRITERIOS DE CALIDAD DESDE LA APROXIMACIÓN CONSTRUCTIVISTA

El paradigma constructivista se fundamenta en la premisa de que "la verdad es construida" (Patton. 2015, p.299). A partir de esta premisa se comprende cómo la aproximación constructivista demanda diferentes criterios, los cuales deben ser diferentes a los de la ciencia social tradicional. Schwandt (2000) considera que existen cuatro criterios para plantear las investigaciones desde un paradigma constructivistas, similares a los criterios establecidos como criterios válidos de la investigación cualitativa general: credibilidad, transferibilidad, dependencia, confirmabilidad (Lincoln y Guba, 1985). También se utilizan los criterios propuestos por Morse (2015), las cuales hacen referencia a la triangulación, la utilización de intercodificación, y a la verificación de los resultados por los miembros que participan en la investigación.

4.2. CRITERIOS DE CALIDAD DESDE LA APROXIMACIÓN ARTÍSTICA Y EVOCATIVA

> "Desde esta aproximación artística-evocativa, la verdad, además de ser *construida* es algo visceral, palpable, sensual, desgarrador, hormonal, cognitivo, catártico, lirico, contextual, evocador, fugaz, universal y debatible. En otras palabras, la verdad es arte" (Patton, 2015, p.687)

Desde esta perspectiva se enfatiza a un ser humano que piensa y siente. Se adopta una aproximación cualitativa, pero no desde la racionalidad y lógica de la perspectiva constructivista anterior, sino que va más allá para adentrarse en el análisis de las emociones y de los procesos emotivos que se producen en los seres humanos en la interacción con los procesos artísticos. Se parte de la premisa de que las personas se mueven por la emoción, incluso se llega a adoptar la premisa de que las personas son sus emociones (Sousa, 2017). Para comprender a una persona, es necesario comprender sus emociones. Las emociones dirigen las acciones de las personas y los estados de ánimo son los caminos para revelar el mundo de una persona (Denzin, 2008)

Pero a la vez esta perspectiva evocativa y artística hace al hombre pensar desde otra mirada. Las investigaciones de IBA integran el arte y la ciencia (Borgdorff, Peters y Pinch, 2020; Leavy, 2009, 2011, 2018b). Desde la perspectiva de investigación cualitativa artística y evocativa, se han llevado acabo grandes estudios cualitativos que intentan evocar, tanto a la comprensión (cognición) humana, como al sentimiento humano (emoción).

Los criterios artísticos-evocativos se focalizan sobre la estética, la creatividad, la vitalidad interpretativa y la voz expresiva para reflejar el mundo interior y las emociones. Los análisis cualitativos orientados artísticamente buscan implicar a aquellos que reciben el trabajo, conectar con ellos, mover al público, provocarlos, y estimularlos mostrando el análisis realizado sobre el proceso de construcción. Los resultados son síntesis creativas que se esfuerzan por proporcionar la dimensión sentimental, la cual se considera igualmente importante que la dimensión cognitiva. Tal tipo de investigación cualitativa es explícitamente sensual y emocional (Denzin, 2008).

Desde esta aproximación creativa y evocativa no se utiliza la estrategia de triangulación para dar validez a los datos, sino que se utiliza la estrategia de cristalización. La socióloga Laurel Richardson (1997) introdujo la cristalización como un criterio de calidad en la investigación cualitativa artística y evocativa, reemplazando a la triangulación como criterio de validez. Según Richardson (1997), el elemento principal para la validez en las investigaciones postmodernas no es el triángulo, un

objeto rígido, fijado, en dos dimensiones. En vez de un triángulo Richardson utiliza el símil de cristales reflejando formas simétricas y repitiendo patrones con variedad de formas infinitas interconectadas que se transforman de manera multidimensional.

Para conseguir el rigor y la validez en un proceso de cristalización lo importante es mostrar las visiones y opiniones de la gente que participa en la investigación de manera diversificada, pero a la vez de manera personificada, aunque sea imperfecta. No se trata de conseguir un producto final inmaculado e impecable, sino un producto que muestre las distintas perspectivas de una misma realidad.

4.3. CRITERIOS DE CALIDAD DESDE LA APROXIMACIÓN PARTICIPATIVA Y COLABORATIVA

Las investigaciones cualitativas participativas y colaborativas se caracterizan por seguir unos principios básicos de validez y fiabilidad que las distinguen de otros tipos de aproximaciones (Brydon-Miller, et al., 2011; Kemmis y McTaggart, 2000):

- Principio de participación. El camino correcto para investigar un fenómeno de interés es hacerlo con la gente implicada y afectada por este fenómeno. Esto significa hacer la investigación con la gente como algo opuesto a hacer la investigación para la gente. Esto significa considerar a los sujetos a investigar compañeros que investigan juntamente con los investigadores, más que considerarlos como sujetos de investigación.

- Principio de implicación. Los datos que se recogen serán mejores si la gente desea participar, comprende la naturaleza de la investigación, está de acuerdo con la importancia del estudio. Si se utiliza el principio de implicación las entrevistas serán más ricas y detalladas, las observaciones serán abiertas y estarán garantizadas, los documentos estarán fácilmente disponibles, en definitiva, los datos serán mejores.

- Reciprocidad - los investigadores toman datos que llegarán a publicaciones, pero aquellos en los que se focaliza la investigación deben de salir también de alguna manera beneficiados,

como, por ejemplo, aprendiendo habilidades, aprendiendo a pensar más sistemáticamente, etc.

- Utilidad - en este equipo de investigación los descubrimientos deben de ser útiles y deben ser usados por los participantes en la investigación así que los descubrimientos deben de servir a la comunidad que es investigada.

Este tipo de investigación se rige por el criterio de validez interpersonal (Kirkhart, 1995). Esta validez se refiere a la extensión en la cual el evaluador es hábil para relacionar efectiva y significativamente a los individuos en el escenario de investigación. Se produce mediante la creación de actividades y condiciones para conducir una positiva interacción entre los participantes. El factor interpersonal está relacionado con crear, gestionar, y finalmente dirigir la dinámica interpersonal que hace la investigación colaborativa posible.

4.4. CRITERIOS DE CALIDAD DESDE LA APROXIMACIÓN DE LA TEORÍA CRÍTICA

Existe una línea de investigación crítica especialmente dirigida a cuestionar las injusticias sociales para mejorar las condiciones y los derechos humanos y esclarecer las desigualdades de poder económico y social, la cual tiene sus raíces en la teoría marxista de lucha de clases y las luchas raciales de los años 1960. Es una práctica política en la que se conecta la teoría con la acción. La suposición es que el conocimiento será usado en el proceso del cambio social por medio de la gente que conoce o comprende su situación. Desde una aproximación crítica la investigación cualitativa se diseña bajo una forma de análisis crítico dirigida al cambio social y político. De esta manera se adquiere una posición activista. El cambio crítico en la investigación se dirige a criticar las condiciones existentes y a través de esta crítica conseguir el cambio. El compromiso es ir más allá de lo que se tiene por sentado, mostrar las injusticias e incrementar la comprensión de la estructura de poder en la que se asienta la sociedad (Bhavnani, Chua y Collins, 2014; Kincheloe y Mclearn, 2000).

En este tipo de estudios el tipo de validez que se utiliza es la llamada "validez de consecuencia". El criterio es el cambio crítico producido mediante la investigación. Se pueden valorar las consecuencias sociales de sus resultados y comprobar su credibilidad y utilidad. La validez de consecuencia se pregunta por evaluar quién se beneficia y quien es dañado por la investigación, hasta qué punto los resultados, las mediciones realizadas, los métodos empleados son beneficiosos o dañinos para el grupo investigado (Shepard, 1993).

4.5. CRITERIOS DE CALIDAD DESDE LA APROXIMACIÓN DE LA TEORÍA DE SISTEMAS Y DE LA COMPLEJIDAD

Desde la teoría de sistemas se entiende que en la realidad se pueden distinguir unos sistemas finitos o complejos. El sistema finito es fácil captar y dar sentido, la meta está clara, y las reglas son conocidas, como puede ser el sistema para el juego del futbol o el baloncesto. Es un sistema con unos límites muy claros, reglas bien establecidas y patrones de actuación regulados. De forma paralela existen procesos sociales que viven los seres humanos con sistemas claramente establecidos. Cuando todo el mundo está de acuerdo en las reglas, y en las consecuencias, el sistema es fácilmente analizable. Pero, como destaca Patton (2015) "también ocurre que existen realidades complejas, que jugamos a juegos infinitos y muy complejos en los cuales los límites no están claros o no existen, las reglas no son explícitas, sino que están ocultas, y la meta no es ganar, sino mantenerse en el juego que se está jugando. Las reglas pueden cambiar sin conocerse que se han cambiado, e incluso pueden llegar a ser contradictorias. Existen además compañeros y oponentes, y es difícil conocer quién es quién pues puede cambiar inesperadamente" (Patton, 2015, pp. 693-694).

Las situaciones dinámicas caracterizadas por la incertidumbre, el cambio y la adaptación rápida, pueden ser investigadas mediante un diseño de investigación cualitativa, tomando como referentes la teoría de sistemas (Senge, 1993) y la teoría de la complejidad (Stacey, 2012). Estas teorías ofrecen criterios para decidir si los estudios de sistemas complejos tienen o no validez. En concreto, los criterios en los que se basan para decidir si los estudios en los que se aplica la teoría de sistemas y

la teoría de la complejidad son adecuados reside en preguntar por el grado en que permiten capturar, describir, analizar, y hacer un mapa del sistema de intereses, interrelaciones, y perspectivas para dar respuesta a la emergencia de las actuaciones que surgen dentro del sistema. Se debe por tanto documentar el proceso no lineal que sucede en el proceso de interacción y de relaciones entre los participantes del sistema, los cambios del sistema y sus implicaciones. Los procesos explicativos no lineales del sistema deben responder a las preguntas: ¿cómo y porqué este sistema funciona y cómo lo hace? ¿Cuáles son los límites del sistema y las interrelaciones del sistema? ¿Cómo esta dinámica no lineal de los sistemas complejos adaptativos puede ser capturada, iluminada y comprendida?

4.6. CRITERIOS DE CALLIDAD DESDE LA APROXIMACIÓN DE TEORÍA PRAGMÁTICA

El paradigma pragmático se pregunta expresamente por la utilidad de las cosas como una preocupación primaria. Los criterios estándar que se utilizan desde este paradigma pragmático son los criterios de utilidad, factibilidad, propiedad y exactitud, los cuales encajan dentro de los conceptos de calidad en investigación de tipo mixto (Patton, 2015).

Tasakkori y Teddlie (1998) y Teddlie y Tashakkori (2011) consideran que es necesario emplear los estándares de calidad de la investigación cualitativa y cuantitativa pero también los estándares que combinan los métodos cualitativos y cuantitativos en el estudio. Estos autores distinguen dos familias de criterios para evaluar la calidad de la investigación de métodos mixtos que las denominan como: Calidad de diseño y rigor interpretativo. Este criterio está asociado directamente con el rigor del diseño llevado a cabo desde el origen del estudio hasta su finalización, con lo cual debe existir una comprobación adecuada en el grado de coherencia y lógica existente desde la pregunta de investigación, la selección de la muestra, el procedimiento de recogida de datos, y análisis de datos seguido para llevar a cabo la investigación (Harrison, Reilly y Creswell, 2020). El rigor interpretativo tiene una serie de criterios que surgen de los procesos de inferencia que se realizan en los estudios de método mixto. La posibilidad de alcanzar el criterio de "rigor

interpretativo" depende de manera estrecha de la calidad del diseño de investigación. El rigor interpretativo se compone de cuatro componentes, desde el proceso de diseño de la investigación hasta el proceso de escritura del informe de investigación, en el que señalizan de manera precisa los procesos de convergencia y divergencia interpretativa:

- Idoneidad del diseño (adecuación) - ¿los métodos utilizados son apropiados para responder a las preguntas de investigación?
- Fidelidad del diseño - ¿los procedimientos utilizados son adecuados para capturar el significado, los efectos o las relaciones buscadas en la investigación?
- Consistencia interna del diseño - ¿los componentes del diseño encajan juntos de manera adecuada?
- Ajuste analítico - ¿son los procedimientos utilizados para los análisis adecuados para responder a las preguntas de investigación?

5. CONCLUSIONES

Dada la diversidad de tipos de investigación dentro del mundo del arte que se han destacado en el apartado introductorio, investigación sobre historia del arte, crítica del arte, basada en arte, o investigación sobre creación artística, los investigadores deberán seleccionar de los distintos paradigmas y aproximaciones teóricas expuestas en este capítulo la que les parezca más apropiada. Deberán seleccionar de entre los paradigmas, positivista-cuantitativo, cualitativo, constructivista, participativo, social-crítico, evocativo-artístico, sistémico-complejo y pragmático, los criterios de validez que mejor se ajusten al tipo de investigación que van a desarrollar. El criterio de confiabilidad, o grado de confianza (trustworthiness), se plantea como el criterio más apropiado para fundamenta gran parte de la investigación basada en arte y en creación artística, aplicada a sus distintas variantes constructivistas, evocativa-artística, social-críticas, sistémicas-complejas, o pragmáticas, así como para las investigaciones del ámbito de la creación artística, mientras que los

estudios realizados dentro del ámbito de la investigación en historia y crítica del arte podrían aceptar criterios de validez y fiabilidad cuantitativos de validez externa y generalización. De todas formas, hay que concluir que el criterio de la confiabilidad (trustworthiness), mantiene un predominio en la investigación dentro del mundo del arte, y se argumenta que los conceptos tales como la validez y la fiabilidad no son apropiados para la investigación cualitativa. Al proponer el criterio de confiabilidad como sustituto a los criterios de validez y fiabilidad cuantitativos, se está construyendo la idea de calidad de investigación en el mundo del arte gira en torno a los principios de credibilidad, transferibilidad, confianza, y confirmabilidad para dar validez a la investigación en arte.

6. REFERENCIAS

Bhavnani, K., Chua, P y Collins, D. (2014). Critical approaches to qualitative research. En P. Nathan & P. Leavy (Eds). The Oxford Handbook of Qualitative Research, (p.165-178). Oxford University Press.

Blaikie, N. (2003). Analizing quantiative data. Sage.

Borgdorff, H., Peters, P. y Pinch, T. (2020). Dialogues between artistic research and science and technology studies. An introduction. En H. Borgdorff, P. Peters & T. Princh (Eds.), Dialogues between artistic research and science and technology studies, (pp. 1-16). Routledge.

Brydon-Miller, M., Kral, M., Maguire, P., Noffke, S. y Sabhhlok (2011). Jazz and the banyan tree. Roots and riffs on participatory action research. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds). The Sage Handbook of Qualitative Research, (pp. 387-400). Sage.

Campbell, D. y Stanley, J. (1966). Experimental and quasi-experimental design for research. Rand and McNally.

Cea D'Ancona, M.A. (2001). Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación. Síntesis.

Creswell, J.W. (2003). Research design. Quantitative, qualitative and mixed method approaches. Sage.

Denzin, N. (2008). Interpretative biography. En G. Knowles & A. Cole (Eds.). Handbook of the arts in qualitative research, (pp. 117-125). Sage.

Denzin, N. K. (2009). The elephant in the living room: or extending the conversation about the politics of evidence. Qualitative Research, 9(2), 139–160. https://doi. org/10.1177/1468794108098034

Denzin, N. K. (2010). Moments, Mixed Methods, and Paradigm Dialogs. Qualitative Inquiry, 16(6), 419–427. https://doi.org/10.1177/1077800410364608

Denzin, N. (2011). The politics of evidence. En N. Denzin y &. Lincoln (Eds). The Sage Handbook of Qualitative Research, (pp. 645-657). Sage.

Denzin, N. (2018). The pragmatics of publishing the experimental text. En P. Leavy (Ed.), Handbook of arts-based research, (pp. 673-688). The Guilford Press.

Dibangou, A. (2016). Historia de la crítica del arte: evolución y fundamentos ideológicos. Hermeneutic, 14, 1-20. https://publicaciones.unpa.edu.ar/index.php/1/article/view/198/183

Finley, S. (2018). Multimethod arts-based research. En P. Leavy (Ed.), Handbook of arts-based research, (pp. 477-492). The Guilford Press.

Guba, E. (1981). Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries. Educational Communication and Technology Journal, 29(2), 75-91.

Hall, R. (2020). Mixing methods in social research. Qualitative, quantitative and combined method. Sage.

Harrison, R., Reilly, T. y Creswell, J. (2020). Methodological Rigor in Mixed Methods: An Application in Management Studies. Journal of Mixed Methods Research, 14(1), 1–23. DOI: 10.1177/1558689819900585341

Kaplan, D. (2004). The Sage handbook of quantitative methodology for the social sciences. SAGE

Kemmis, S. y McTaggart, R. (2000). Participatory action research. En N. Denzin & Y Lincoln (Eds). Handbook of Qualitative Research, (pp. 567-605). Sage.

Kincheloe, J. y McLaren, P. (2000). Rethinking critical theory and qualitative research. En N. Denzin & Y Lincoln (Eds). Handbook of qualitative research, (pp. 279-313). Sage.

Kirkthart, K. (1995). Seeking Multicultural Validity: A Postcard from the Road. American Journal Evaluation, 16(1), 1-12. https://doi.org/10.1177/109821409501600101

Leavy, P. (2009). Methods meets art. Arts-based research practice. The Guilford Press.

Leavy, P. (2011). Essentials of trans-disciplinary research: using problems-centered methodologies. Left Coast Press.

Leavy, P. (2018a). Introduction to arts-based research. En P. Leavy (Ed.), Handbook of arts-based research, (pp. 7-21). The Guilford Press.

Leavy, P. (2018b). Criteria for evaluating arts-based research. En P. Leavy (Ed.), Handbook of arts-based research, (pp. 575-586). The Guilford Press.

Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). Naturalistic inquiry. Sage.

Lynch, S. (2013). Using statistics in social research: A concise approach. Springer.

McNiff, S. (2018). Philosophical and practice foundations of artistic inquiry. Creating paradigms, methods, and presentations based in art. En P. Leavy (Ed.), Handbook of arts-based research. (pp. 22-36). The Guilford Press.

Morse, J. (2015). Critical Analysis of Strategies for Determining Rigor in Qualitative Inquiry. Qualitative Health Research, 25(9) 1212–1222. DOI: 10.1177/1049732315588501

Neuendorf, K. (2017). The content analysis guidebook. London: Sage.

Neuman, W.L. (2011). Social research methods: qualitative and quantitative approaches. Pearson Education

Roller, M y Lavrakas, P. (2015). Applied qualitative research design. The Guilford Press.

Patton, M. (2015). Qualitative research & evaluation methods. Sage.

Perakyla, A. (2019). Validity in qualitative research. En D. Silverman (Ed.), Qualitative research, (pp.447-462). Sage

Peréx-Agorreta, M.J. (2012). Métodos y técnicas de investigación histórica. UNED

Schwandt, T. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry. Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. En N. Denzin & Y. Liincoln (Eds.). Handbook of qualitative research, (pp. 189-213). Sage.

Senge, P. (1993). La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente. Gránica.

Shepard, L. (1993). Evaluating test validity. Review of Research in Education. 1-January. https://doi.org/10.3102/0091732X019001405

Sousa, D. (2017). How the brain learns. Sage.

Stacey, R. (2012). Tools and techniques of leadership and management. Meeting the challenge of complexity. Routledge.

Tashakkori, A. y Teddlie, C. (1998). Mixed methodolgy: Combining qualitative and quantiative approaches. Sage.

Teddlie, C. y Tashakkori, A. (2011). Mixed methods research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds). The Sage Handbook of Qualitative Research, (pp. 285-299). Sage.

Vera Cañizares, S. (2021). La investigación en creación artística. En B. Mazuecos Sánchez & M. J. Cano Martínez (Coord.), Artes visuales y gestión del talento, (pp. 12-26). Enredarts

TIEMPO INVASIVO Y LA CREACIÓN DE LA ESCENA COMO LUGAR INMATERIAL DE LAS IMÁGENES

GERARDO ROBLES-REINALDOS
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo analiza la noción de imagen y tiempo desde un enfoque singular, entendiendo la creación de la escena como elemento clave en la producción artística y de la apreciación estética. La investigación está destinada a configurar un ámbito de reflexión y creación artístico desde un paradigma de acontecimiento estético en el que la imagen forma parte de una dialéctica entre escena y escenario desde la que se contempla el lenguaje como motor de representación.

La representación mediante imágenes es una constante a lo largo de la historia de la humanidad. La producción de imágenes como paso previo a la naturaleza de la realidad es en la actualidad el acto creador más importante del artista visual y que adquiere un poder sobre en el desarrollo estético. En este trabajo nos adentramos en la constitución de la experiencia como forma singular de realidad y la configuración del espacio. Se establecerá las entidades que intervienen en el proceso de recepción estética: escena, escenario y sujeto. El distanciamiento temporal entre escenario y escena respecto al sujeto. Así mismo identificaremos las claves esenciales por las que en el ejercicio de comprensión de la realidad se construye la escena como entorno interior de las imágenes proyectadas. Después presentaremos una estructura fenomenológica de la imagen proyectada y concluiremos sobre las posibilidades de expansión que contribuyen en la evolución de los estudios visuales.

1.1. Contextualización previa.

La aportación que se realiza en este estudio propone una perspectiva divergente y amplificada sobre la representación de las formas en el proceso creativo así como su percepción dejando de lado la subjetividad centralista cartesiana (cogito, ergo sum); el punto de partida de esta investigación es el estudio del hecho creativo desde el paradigma de la escena. Lo que se ha venido denominando como "arte" es entendido desde esta investigación en síntesis como eje central del desarrollo humano que subyace en todas sus manifestaciones. Por lo tanto, debemos entender la experiencia artística como fundamento epistemológico (del conocimiento), axiológico (valores) e identitario: *"en su calidad de herramienta evolutiva, el arte no puede sino perseguir una meta más ambiciosa. ¿Cuál? La obvia: ayudarnos a sobrevivir y, más aún, hacernos auténticamente humanos."* (Volpi, 2011, p.8). Y para ello el cuerpo se sirve de la cognición y comprender la realidad desde un aspecto, es que nos interesa, que es emocional. Es a través de los sentidos como conectamos con el exterior. Ellos nos reubican en un espacio vital que nos rodea:

> La «sensibilidad» cubre un amplio grupo de contenidos: lo sensorial, lo sensacional, lo sensitivo, lo sensato y lo sentimental junto con lo sensual. Incluye casi todo, desde el mero choque físico y emocional hasta la sensación misma, esto es, la significación de las cosas, presente en la experiencia inmediata. (Dewey, J., 2008, p.25)

Si desde la estética de la Recepción ya se pronunciaban en la ruptura sobre la autonomía del objeto estético. Esto fue motivado por la puesta a debate de la figura del lector ante la obra, así como Eco también planteara en su *Obra Abierta*, la presencia de un visor sensible se hace más que necesaria esencial. Los objetos estéticos hoy no solo participan en la representación de la escena como totales sino también en la transpiración parcial que el sujeto hace al arbitrio de sus emociones, completando estas su totalidad singular.

En la experiencia estética clásica se produce un cruce de la contextualización social en el discurso artístico así como su relevancia como valor histórico en el que se circunscribe la obra como encapsulada, latente y a la espera de ser activada por el intérprete, contemplada. El objeto

aislado queda congelado como un fragmento en la memoria del individuo y como tal pertenece al régimen estructurado y cronológico que los historiadores han consensuado.

En el mundo de las formas los intérpretes actúan configurando un escenario, que se establece entre las relaciones, o lo que sería lo mismo, las formas puestas a discurso por los actuantes. Sobre los límites adelantaremos que no participan de la existencia dualista clásica, aunque esta cuestión se tratará más tarde. En el escenario la influencia del tiempo es continua y regular. Un tiempo universal, mecánico y lineal donde se alojan las narraciones, los discursos y la literatura. El escenario es el lugar donde existe las imágenes materiales, no como una posibilidad sino como una realidad de facto. Es necesario recordar que el mundo de las imágenes, concepto transversal en nuestra disertación, las acciones no solo ocurren en el escenario, sino que lo hacen evolucionar en el contexto de la experiencia artística y en su caso la creación de la escena en el imaginario del sujeto.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como objetivo analizar el concepto de temporalidad desde sus diferentes frecuencias en el arte contemporáneo y la creación de la escena como lugar inmaterial donde ocurre el imaginario y percepción estética. El tiempo entendido como dimensión encapsulada retiene una multitud de posibilidades pendientes de ser formalizadas como experiencia estética, y el artista el cual idea el escenario y lo pone en discurso ante el espectador. Una dimensión referida al tiempo de consumo estético de la propuesta planteada por el artista. Realizaremos un recorrido teórico para comprobar como este encapsulamiento es fraccionado por el participante en un ejercicio de apropiación en el proceso creativo e interpretativo de la pieza escenario.

3. METODOLOGÍA

El enfoque metodológico de la investigación tiene una dimensión cualitativa y se centra en la interpretación y el estudio de la imagen y el hecho artístico en el contexto contemporáneo. Esta metodología

involucra un análisis y revisión de aspectos subjetivos y contextuales a través de textos críticos y teóricos que nos permita una exploración en profundidad para determinar el concepto de tiempo invasivo, la creación de la escena y el lugar que ocupa en la memoria.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

4.1. Entre imaginarios en la cultura visual. Los objetos proyectados

La sociedad contemporánea está alienada por el poder de las imágenes y las economías de la visión son determinadas no solo en lo cultural sino de una manera globalizadora por los poderes políticos y sociales sobre los territorios y las personas. Existe un sistema de dominio prevalente que utiliza las imágenes como herramienta de control y la técnica como alienación de los individuos a un consumismo voraz. En la cultura visual son los objetos los que identifican los imaginarios. El poder de las imágenes gira alrededor de la construcción de la escena en nuestro interior.

El sentido de la vista nos permite ver lo material de manera literal. Este proceso esencial por el cual nos relacionamos con la realidad exterior asienta el principal canal de comunicación del sujeto. Por tanto, ver significaría la capacidad de recepción visual fisiológica a través de la visión. Pero el verdadero papel perceptivo sucede con la interpretación de lo visto. Es un proceso complejo en el que interviene diferentes elementos conceptuales que completan el hecho visual.

Representar la realidad es una necesidad innata en tanto que nos ubica e integra en ella. Pero la representación visual se produce desde fuera hacia dentro. Un proceso de captación y adaptación fisiológico que precede a la mirada y la posibilita. La representación, precisa de una orientación y conducta como es la *mirada* y se establece desde la atención. Dirigir la mirada significa poner la atención en un lugar específico respecto del resto. La mirada es dinámica y precisa de recorrer el campo visual de la obra de arte a modo narrativo.

El salto cuántico radicó en que trasladó la mirada a la imagen y, con la mirada, al sujeto que mira. “El arte del Renacimiento se veía a sí mismo como «arte», y, por ende, como una disciplina y un oficio con competencia teórica, precisamente porque se presentaba como una ciencia aplicada que había hecho suya una teoría matemática de la percepción visual.” (Belting, 2012, p.9)

La mirada constituye el vehículo lector de la visión. Mantener la mirada se refiere poner en foco o nitidez un lugar desde la referencia del visor. Así pues, una disposición motivada habilita que la mirada fluya. Es necesario una motivación, una alerta, para que la experiencia estética se produzca ante la obra de arte. El ejercicio de la mirada se procesa como una interpretación interna que hace el sujeto sobre la recepción visual exterior de los objetos estéticos. Esta interpretación construye entorno a los objetos proyectados nuestra percepción o visualidad particular de la obra artística.

Vemos, pensamos, imaginamos, ideamos, proyectamos y representamos. Dichas acciones nos confieren una humanidad social que es transpirable en el tiempo y va dejando los rescoldos de su paso en el camino de la historia. Los objetos estéticos singulares actúan como preservadores temporales y materializan los acontecimientos que el artista ha extraido de su tiempo cotidiano. Los objetos proyectados son impermeables, desde su materialidad referida, sin embargo, permeables al paso del tiempo. La heterocronía temporal es una cualidad emancipadora de la obra de arte y que la preserva como idea latente inmaterial. El artista contemporáneo actúa como creador de imaginarios, evolucionando las ideas y trazando puentes entre la imaginación y los objetos proyectados.

Hacerse a la idea significa comprender una estructura abstracta desde la mirada, y configurarse un concepto singular del hecho, un objeto. “Sin embargo, siendo dibujo, pintura y escultura, estrategias para la formalización de ideas, no son éstas, pues, las que pueden cambiar o modificar nada por sí mismas, sino el pensamiento que las soporta.” (Alcalá, 2011, p.43). Los singulares son memorizados y pueden articularse como símbolos, formas u objetos. Se configuran los lenguajes narrativos visuales o textuales que actúan en el mundo exterior e impregnan de –color– las sociedades.

El ejercicio de imaginar consistiría en esencia en un proceso de creación interior fascinante en el cual puede intervenir agentes externos como la realidad percibida. Es decir, proyectar mentalmente sucesos, situaciones o cosas que no están presentes en la realidad o simplemente no existen como tal. Construir un imaginario comprende idear un conjunto o sistema relacional de elementos que coexisten con propiedades temporales y caracteres distintos. La formación de este conjunto de elementos puede surgir desde un individuo o desde la acción de un colectivo. Por ejemplo, cuando hablamos del imaginario social, nos referimos al conjunto de relaciones que crean en el colectivo una identidad de conjunto y solo existe en la imaginación de los que lo participan. Desde lo físico, los objetos materiales serían aquellos testigos potenciadores de la experiencia artística la cual toma a los objetos proyectados para su narratividad. Para imaginar no es preciso estar en conexión con la realidad, sino simplemente en escucha interna. Imaginamos constantemente de forma pasiva e inconscientemente, pero podemos intensificar este fenómeno por motivaciones dirigidas hacia determinados contextos. Tenemos una imaginación latente y otra que reacciona a los impulsos emocionales, ambas son innatas. Mientras que la primera está más cerca del conocimiento, la segunda lo está de la emoción.

En la creación de las ideas, la imaginación interviene contantemente como motor productor de abstracciones. Idear es formalizar una abstracción como conjunto conceptual definido que tiene por finalidad la construcción de su constructo u objeto real análogo. Es decir, que en el proceso de evolución de las ideas interviene un impulso de proyección concreta hacia la realidad colectiva. Los objetos son proyectados hacia la realidad mediante las representaciones. El dibujo es el acto representativo más ambivalente y productivo en el proceso de las ideas. Lino Cabezas, en "Dibujo y construcción" realiza un análisis sobre la esencialidad del dibujo como vehículo de proyección de las ideas:

> una de las características singulares de los dibujos es la de servir para identificar la génesis de un proyecto, desde la idea primera que puede dejar la huella sobre papel, y el proceso siguiente desarrollado en diferentes etapas que permiten visualizarse a modo de páginas superpuestas de un texto escrito. (Cabezas, 2011, p. 11)

Proyectar estaría referido al proceso de acción interno de lo pensado y su modo de llevarlo a cabo en el exterior. Este ejercicio provoca un solapamiento de la pantalla interior con la realidad exterior, y siempre es hacia fuera. En contraposición con la mirada, proyectar significaría actuar, resolver desde el interior un suceso externo. Los objetos proyectados en la cultura visual no mantienen relaciones materiales preconcebidas sino que se establecen como parte del proceso estético intencionado.

4.2. Mirada, experiencia y representación. La constitución de los objetos proyectados en la escena.

La experiencia es un fenómeno innato dinámico e introspectivo, intrincadamente vinculado con la percepción individual, la búsqueda de significado y la apreciación de lo sublime. La experiencia no es meramente un evento pasivo, sino un diálogo activo entre el individuo y su mundo, un proceso continuo de construcción y reconstrucción de la realidad. La experiencia como resultado del aprendizaje individual, conocimientos y habilidades conforma el tamiz con el que construimos, conocemos y reconocemos nuestra realidad.

Desde la estética moderna, para Baudelaire (De Azúa, 2021), que vivió en una época de gran transformación social e industrial, la realidad ha sido reemplazada por un conjunto de signos que representan la realidad. La experiencia estética debía estar íntimamente vinculada a la experiencia de la vida moderna llena de experiencias sensoriales intensas y constantes por lo que el artista tendría la capacidad de reflejarlas en sus obras. Merleau-Ponty (1994), en "*Fenomenología de la percepción*", afirma: "La percepción es mi acceso a la verdad y el medio por el cual la presencia del otro y del mundo me es revelada" (p. 407). Esta perspectiva fenomenológica destaca la experiencia como el medio para acceder a realidad del mundo, interpretado desde el filtro de nuestras percepciones sensoriales y cognitivas.

Así pues, la experiencia estética precisaría de un contexto o entorno a partir del cual pueda construirse una sensación estética escenificada.

> la experiencia misma, tiene una cualidad emocional satisfactoria, porque posee una integración interna y un cumplimiento, alcanzado por un movimiento ordenado y organizado. La estructura artística puede ser

> inmediatamente sentida y en este sentido es estética. Lo que es aún más importante es que esta cualidad, no solamente es un motivo significativo para emprender una investigación intelectual y para hacerla honestamente, sino que ninguna actividad intelectual es un acontecimiento integral (una experiencia) a menos que esta cualidad venga a completarla. (Dewey, 2008, p.45)

Respecto a la mirada del lector, esta se direcciona hacia el escenario con el deseo de ver motivado por un interés predispuesto. El ejercicio de ver, como cualquier otro órgano sensorial se basa en la captura de información del exterior. Esta propiedad innata y esencialmente de supervivencia y preservación del cuerpo biológico. Es importante su consideración a la hora de componer la mirada, ya que lleva implícita una intencionalidad, dirección, o motivación. A diferencia que la visión que ejerce una labor inmanente de reconocimiento, distinción o diferenciación de los objetos externos respecto a nosotros y para ello utiliza estrategias cognitivas complejas. Siguiendo a Dufrenne sobre el objeto estético y la obra de arte:

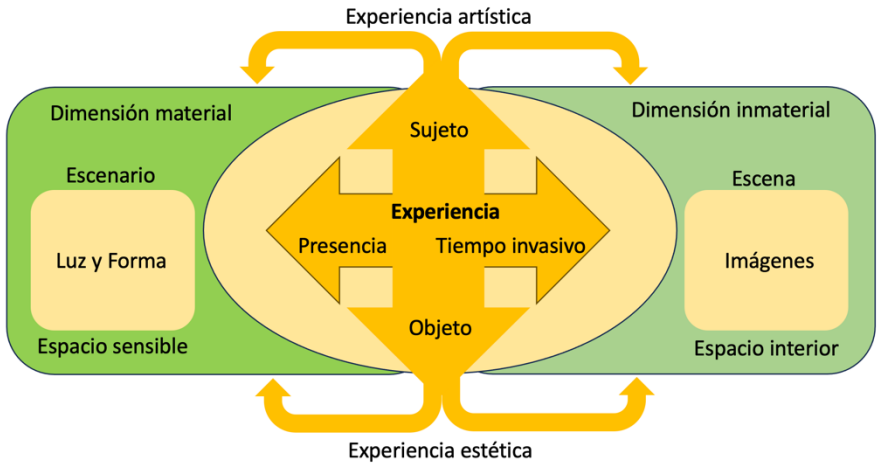
> Lo que es irreemplazable, lo que constituye la sustancia misma de la obra, es lo sensible que sólo es dado en la presencia, es esta plenitud musical en la que nos dejamos embargar, esta conjunción de color, de cantos y acompañamiento orquestal de la que tratamos de captar hasta el más pequeño matiz, siguiendo todo su desarrollo. (Dufrenne, 1982, p.51).

Por tanto, la experiencia estética no aparece en el objeto artístico, ni tan siquiera en la figura del artista como productor sino en el espectador actuando desde la propia recepción, es quien vincula la propuesta, disposición y formalización externa con su propia presencia conformando una experiencia propia, única y esencial en el que el tiempo invade lo cotidiano. La obra de arte se configura con el público: "El objeto no existe en su existencia propia más que con la colaboración del espectador, y el mismo artista debe hacerse espectador para acabar su obra." (Dufrenne, 1982, p.55).

El sujeto se hace idea de su escena desde la propia interpretación del escenario concreto. Retiene una experiencia estética única a modo narrativo lineal pero subjetivo, en su relación con el colectivo. En primer lugar, debemos definir por un lado el sujeto, el escenario (exterior concreto) y el tiempo o duración relacional. En este esquema visual que se

esboza (Fig.1) sobre la estructura de la experiencia se determina la tercera característica que vincula el sujeto al escenario, que es el tiempo relativo al mismo.

FIGURA 1. *Esquema visual sobre la estructura de la experiencia*



Fuente: Esquema desarrollado por el propio autor

El escenario, pudiera ser la obra propuesta por el artista, plegada o empaquetada, quizás contemplativa desde fuera, y en un tiempo encapsulado, pendiente de formalización. El artista, planifica y propone con los concretos objetivos su discurso narrativo, donde la subjetividad y los niveles de interpretación y comprensión determinarán la experiencia estética.

El tiempo, como entidad relativa, sucede con la presencialidad, la participación del sujeto o colectivo en el escenario. Que es referido al transcurrir entre los coexistentes y los elementos propuestos por el artista. De hecho, se presenta encapsulado, metafóricamente por supuesto, porque dicho estado es referido al periodo de latencia en el que el escenario no está habitado. El tiempo encapsulado es referenciado a un tiempo mecánico y desvinculado de la materia, simplemente axiomático, pero con expectativas propias preestablecidas por el artista en el proceso creativo, donde los concretos pueden aparecer como ideografías relacionadas y abstractas liberadas de su forma cotidiana, con el

objetivo de que producir múltiples lecturas en el sujeto, tanto desde la expectativa como individuo así como la convivencia con el grupo o colectivo social formado en la conjunción entre escenario sujeto y temporalidad. La experiencia, como indicábamos anteriormente es el producto de relacionar: espacio y tiempo, la escena y el sujeto. Los tres formalizan cualquier experiencia, pero en su singularidad está que sean retenidas en la memoria u olvidadas.

La relación espacio temporal describe el modelo de referencia al que se vincula la escena y el sujeto. El modelo viene definido tanto por la motivación del sujeto, interés, compromiso y capacidad de análisis descriptivo. Por tanto, un sujeto no comprometido difícilmente formará su idea correcta del todo. Pero un sujeto activado, motivado y despierto por el interés si que estará predispuesto a la intervención, y por ello a la experiencia.

La escena, en este trabajo se considera desde dos visiones paralelas, objetiva y subjetiva. La primera objetiva es referida al lugar perceptivo resultante de relacionar al sujeto con el modelo espacio temporal y el motivo de relación. En lo subjetivo la escena sería el conjunto de elementos que habilitan al sujeto a construir una narrativa como experiencia en la que el mismo sujeto es el principal visor, también llamada escena viva.

La representación estética viene dada por tres entidades indisolubles entre sí en la práctica: sujeto, objeto y escenario de expectativas. El escenario se describe como la configuración que aglutina la concepción espacial en el tiempo construido entre las relaciones que cohabitan. No obstante, la interpretación del escenario depende del punto de partida, o cono escópico del visor en último término. En todo caso el ejercicio de habitabilidad y coexistencia del colectivo, modulan, alteran o direccionan en determinados grados de intensidad la visión del individuo desde la colectividad. De este modo queda claro que en la construcción del imaginario del individuo se interrelacionan las motivaciones y expectativas propias con las del resto de individuos, interpretados como colectivo. Estas últimas, colectivas, actuarían como pantalla homogénea o escenario en el que se inscribe el sujeto, y es precisamente en la

socialización donde se construye el imaginario colectivo en el que los individuos se proyectan y son identificados.

4.3. Habitando la escena a través de los límites de la imagen.

De todo lo expuesto anteriormente se deduce que existe una intensa relación entre la escena, el escenario y las imágenes. Ahora bien, la cuestión fundamental consiste en situar estos elementos en el hecho artístico. Esta situación dentro del hecho artístico habita en un logos contextual.

La *escena* comienza con la conciencia de un yo que constituye el punto central de un círculo cuya periferia estará ocupada por el escenario, que es todo aquello que no es el *yo*, es decir todos los objetos del mundo exterior que nos circunda. El yo es el sujeto de todos los actos que realizamos a través de nuestro cuerpo; la escena por lo tanto no se puede desvincular del escenario al que es inherente lo que se denomina un *sí mismo*, de un cuerpo actuante.

La atención del sujeto se direcciona hacia el escenario porque las cosas materiales le hacen señales que este debe interpretar. La atención es dirigida por el yo desde la escena y regula toda la actuación en el escenario.

La atención ha hecho evolucionar la escena, durante la prehistoria el hombre estaba orientado a la periferia de la escena, es decir al escenario ya que estaba sujeto a la urgencia de la necesidad de supervivencia y para ello debía permanecer atento a la periferia material perceptible a través de los sentidos. El centro de la escena se sitúa siempre allí donde direcciona su atención quedando todo lo demás fuera de la percepción. En nuestra percepción, hay un primer instante en el que las cosas carecen de límites, no hay contornos que permitan discriminar las cosas. Sin embargo, inmediatamente llega el orden, los contornos o límites que dan lugar a las formas que aquietan y fijan las cosas desde el centro de la visión hasta los bordes, surge entonces un esquema perceptivo. Este límite es la línea que termina el círculo, de este modo la escena quedaría identificada como la circunferencia, un espacio interior, íntimo y privado ya que en el no hay nada que no sea un yo, no hay objetos, ni otros sujetos del exterior.

La atención dirige, trama una red de relaciones interna entre las cosas, La escena ha permanecido como inconsciente hasta el siglo XVIII, el hombre tenía puesta su atención hacia afuera, en el exterior de sí mismo, esta es también la situación de la escena propia del sujeto. Por lo tanto, la posición de la percepción era un *fuera de sí* por la urgencia de las necesidades y los peligros exteriores, lo que supone que el yo habitaba e interpretaba el mundo desde el escenario. Es un yo que no se separa de las cosas, sino que es desde los objetos, va a los objetos o mejor dicho, es siempre acción ejecutiva, esta disuelto en esta acción, la escena articulaba la proyección de las imágenes de forma inconsciente. Traspasaba sus fronteras ignorándolas, al igual que la luz que no se detiene en el cristal de la ventana.

El sujeto productor está en un éxtasis momentáneo, lo que implica que no tiene conciencia del tiempo ni del *yo*. La producción y el desarrollo de la escena como dispositivo por parte del sujeto introduce al menos cinco distancias de carácter estético, ontológico, antropológico y epistemológico que van a atravesar toda la práctica y el pensamiento del arte:

1. Diferencia la realidad de la ficción.
2. Separa el espectáculo del espectador/actor.
3. Distancia a la temporalidad humana (línea de tiempo individual) de la temporalidad cíclica.

Cada una de las llamadas *distancias* descritas anteriormente enuncia un desarrollo en las capacidades del cerebro producido por la invención de la escena. La primera de ellas permite generar ficciones a través de la voluntad y verlas como tal, y por lo tanto, poder anticipar el futuro o contrastar las experiencias con el pasado. Además de la facultad de elaborar proyectos y desarrollar las potencialidades de las cosas u objetos del escenario. La segunda es una distancia epistemológica derivada de la anterior, ya que al ser conscientes de la representación del mundo también se nos hacen conscientes sus límites. Articula la conciencia del yo diferente a la unidad, la escena es una distancia que es el «yo». Esta distancia posibilita que la atención deje de ser solamente periférica para

direccionarla hacia la escena o lo que es lo mismo hacia el interior del «sí mismo», por ello las imágenes son fundamentales en la construcción de la identidad tanto subjetiva como intersubjetiva.

Y por último quedaría la distancia entre la temporalidad del yo entendida como línea de tiempo individual y la de lo proyectado sobre la cual hay otro tiempo. Dicho tiempo individual es encarnado en la escena y desplegado en el escenario.

Por lo tanto, hay en la producción de la escena algo que direcciona la atención al interior, este direccionamiento proviene primariamente del escenario y especialmente de las causas que desde este motivan al sujeto a ejecutar la introspección. Los objetos del escenario se nos presentan como fragmentos de una totalidad siempre mayor.

> Un objeto es una sección, es una porción definida en un espacio abierto de coordenadas físicas. Pensar en un objeto como sección en la masa indiferenciada de estratos materiales hace difícil una distinción convencional entre el contexto y su propia e inherente estructura, hace difícil asociar formas a límites y refuerza, a la vez, la noción de diversidad constitutiva. (Baldeweg, 1992, p. 2)

Toda imagen presupone ya una forma y un contenido como indica Enaudeau:

> El espacio, que deja de envolver al ojo por todas partes, es proyectado sobre un escenario, un cuadro, un plano, rectángulo recortado que separa al ojo de lo que le hace ver. La representación es como el vidrio de una ventana, que sólo se abre hacia el otro lado si de este lado se inmoviliza el ojo en un punto fijo. (Enaudeau, 2000, p. 9-10)

Lo esencial de esta definición es que toda imagen al provenir de la percepción constituye límites. Siempre a la hora de considerar la imagen debemos considerar un yo ejecutivo cuya atención va evolucionando dentro de la dinámica escena-escenario y es a través de esta dinámica como se explica el fenómeno de producción de la escena y de las imágenes. Cada objeto es para la percepción un fragmento, una sección, hay, por lo tanto, una esencial línea de fractura, en el escenario falta siempre una parte. Este hecho implica una estructura, es decir, unos elementos completan a otros y por lo tanto la imagen supone un cierto orden, disposición o relación en estos elementos. Un orden que viene dado por la percepción, que pone a su vez los límites de dicha

representación. Cada objeto produce reflejos en los demás, como sostenía Anaxágoras, en cada imagen existen virtualmente las demás. Así como el yo de la escena es reflejo del escenario y este es reflejo de la escena, la imagen como reflejo participa más o menos de los objetos que la originan.

> Así como una piedra tirada al agua deviene centro y causa de muchos círculos, y como el sonido se difunde por círculos en el aire, así cualquier objeto, situado en la atmósfera luminosa, se difunde a sí mismo en círculos y llena el aire circundante de infinitas imágenes de sí mismo, y aparece todo por todo y todo en cada parte. (Racionero, 2007, p.92)

Cuando percibimos una imagen, esta se compone de todo aquello que percibimos sin embargo el escenario no es un espejo de blancura pura, si lo fuese la luz viajaría perpetuamente como una pura vibración y no sería posible descubrir ninguna imagen, ni tampoco recibirla. La escena no solo refleja lo presente y por lo tanto no puede pensarse de forma *rasa*, ya que esta supone un sincretismo configurado por una serie de diversos planos o capas que se deben analizar realizando un ejercicio de arqueología.

La imagen representa algo y así nos lo hace presente, como señala Corinne Enaudeau (2000) comentando la función del escenario en el teatro: "El teatro concentra en el escenario la paradoja de la representación. Representar es sustituir a un ausente, darle presencia y confirmar la ausencia." (Enaudeau, 2000, p.1).

No existen por lo tanto los límites que imponía la existencia dualista clásica entre lo interior y lo exterior, lo que existe en la imagen es una retroalimentación continua, la línea divisoria entre lo interior y lo exterior solo existe desde la geometría cartesiana, escena y escenario forman una unidad dinámica y simbólica. Si en lugar de escena y escenario hubiese un solo elemento este sería ilimitado y no tendría sentido hablar de una representación. La imagen tiene la misma naturaleza que el símbolo, como indica Regis Debray:

> El símbolo es un objeto de convención que tiene como razón de ser el acuerdo de los espíritus y la reunión de los objetos. Más que una cosa es una operación y una ceremonia: no la del adiós sino la del reencuentro (entre viejos amigos que se han perdido de vista) Simbólico y fraternal son sinónimos: no se fraterniza sin tener algo que compartir, no se simboliza sin unir lo que era extraño. (Debray, 1994, p.53)

Los límites de la imagen son los límites entre escena y escenario y estos no están ni en la escena, ni en el escenario, ya que la escena tiene que ser limitada por el escenario y el escenario por la escena. Escena y escenario se aproximan para convivir y al mismo tiempo se distancian para no confundirse. En la estructura de la imagen siempre falta el ser fundamental y este grita desde los objetos, el eco de este *ser* se refleja en los objetos como una ausencia, se reconoce por el hueco que deja como innumerables reverberaciones, múltiples potencias o posibilidades virtuales. Cada objeto se quiebra en innumerables imágenes. Los contornos o límites de cada imagen se describen definiendo la línea de fractura, el papel de la escena es el de reflejar este ser que falta en las imágenes.

La relación entre escena y escenario es una sucesión de reflejos que se puede traducir por lo pronto como una línea, una serie infinita de puntos; el noúmeno, el ser en sí, el objeto infinito rebasa este límite.

1. No podemos representar el todo ilimitado, podemos representar la imagen de elementos o partes del todo dentro de unos límites.

2. La respuesta a lo posible es el hecho, el objeto presente.

3. Solo podemos conocer y representar desde un *yo* que no es sino el reflejo de una proyección.

Escena y escenario actúan como soporte matriz y como soporte receptor, los objetos son como signos que tienen oculto en su interior su sentido tras su materialidad, los objetos arrojan tantos sentidos como el interprete quiera darles. La imagen se configura dentro de la vivencia de la unidad dinámica escena-escenario donde los objetos son presentes como signos enigmáticos fijados dentro de un borde por la atención. Cuando la escena se hace consciente para el sujeto, esta aparece como signo lingüístico de su propia narración, la escena consiste en intimidad, de un yo consigo mismo. El espectador/actor toma contacto consigo mismo, de su ver, oír, tocar, etc, el espacio interior no está ni totalmente cerrado, ni totalmente abierto sino que es una zona de ambigüedad e incertidumbre.

Escena y escenario se proyectan, una se refleja en otra, hay trasvases entre la virtualidad y la realidad del exterior, sin embargo estas transferencias constantes son traducciones que nunca son equivalentes entre sí y tampoco son equivalentes a aquello que traducen, lo inmaterial recibe una impronta de lo material así como lo material recibe una impronta de lo inmaterial pero esta impronta no es equiparable con el sello o soporte matriz que la genera. Por ello Degas sostenía que la forma no equivalía al dibujo: "Le decía: «Pero al final ¿Qué es lo que entiende usted por Dibujo?». Él (Degas) Respondía con su célebre axioma: «El Dibujo no es la forma, es la manera de ver la forma»." (Valery, 1999, p. 72). El lenguaje necesita siempre para desarrollarse de los pronombres personales (yo, tú, él, etc) que se vinculan o se distancian mediante el propio lenguaje; sin embargo, la imagen es la condición de posibilidad del lenguaje. Todo lenguaje tiene como sustrato la imagen:

> Pienso a veces que la misma (o análoga) progresión en la escritura que hubo entre los egipcios: - (de la figura al emblema, también de la figura a la imagen de la cosa cuyo nombre hablado comienza por el sonido que se trata de escribir- de estas figuras a su simplificación, etc.-a los caracteres-) se ha producido en el utillaje verbal y retorico. (Valery, 2007, p.125-126)

La imagen es siempre el resultado de un ver activo que va más allá de la geometría analítica cartesiana para atender a los objetos mirándolos como signos. La imagen es antes que nada un acontecimiento donde la imagen se presenta alterando la percepción del espectador. La experiencia del usuario de la obra de arte es necesaria para que el escenario propuesto adquiera sentido, el artista trabaja a partir de la escena y esto es algo fundamental, él ha habitado esta escena.

La escena por tanto se construye en el interior ante escenario, habitamos las imágenes en el espacio inmaterial de la escena. Buscamos más allá de los objetos del escenario, acaso nos refugiamos en las imágenes de la escena, las imágenes nos devuelven como un misterioso acorde interior y exterior al mismo tiempo. Es precisamente a través de las imágenes como logramos esta conexión entre lo que es interior, intimo, privado e inmaterial y aquello que es exterior, perceptible para los sentidos y material.

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones obtenidas sobre el estudio realizado parten desde referencias al conceptualismo en el que la idea liberaba al objeto de su funcionalidad, deslocalizándolo de la cotidianidad y dotándole de otras posibilidades de lectura ulteriores. Pero, aunque en el proceso o discurso estético si se manifestaba la presencialidad de un tiempo invasivo, este consistía en un inserto temporal dilatado por el espectador. Este último utilizaba como punto de partida el objeto deslocalizado pero conservando las connotaciones que le son propias al objeto para iniciar el proceso de diálogo entre la idea y su significación nueva.

El tiempo o duración de la experiencia estética se distingue del cotidiano, es un tiempo invasivo. El objeto estético se convierte en nuevo símbolo representacional de la propuesta. La imagen no está en el cuadro sino en nuestro cerebro.

El artista interviene en la experiencia estética del sujeto, modulando la obra como punto de partida desde donde comenzar la narrativa o discurso artístico. El sujeto se hace idea de su escena desde la propia interpretación del escenario concreto. Retiene una experiencia estética única a modo narrativo lineal pero subjetivo, en su relación con el colectivo. La imagen materia no tiene valor material por sí sola sino en su relación con la memoria íntima del usuario y el contexto en el que sucedió.

6. REFERENCIAS

Alcalá, J. R. (2011). La piel de la imagen. Sendemá.

Baldeweg, J.N, (1995). El objeto es una sección. La geometría complementaria. Circo.

Belting, H. (2012). Florencia y Bagdad. Una historia de la mirada entre oriente y occidente. Akal/Estudios visuales.

Cabezas, L. (2008). El dibujo como invención. Idear, construir, dibujar. Cátedra.

Cabezas, L. (coord..) y otros (2011). Dibujo y construcción de la realidad. Arquitectura, proyecto, diseño, ingeniería, dibujo técnico. Ed. Cátedra.

De Azúa, F. (2021). Baudelaire y el artista de la vida moderna. Debate

Debray, R. (1994). Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente. Paidós.

Dewey, J. (2008). El arte como experiencia. Paidós.

Dufrenne, M. (1982a). Fenomenología de la experiencia estética. Vol.1 El objeto estético. Fernando Torres Editores.

Dufrenne, M. (1982b). Fenomenología de la experiencia estética. Vol.2 La percepción estética. Fernando Torres Editores.

Eco, U. (1992). Obra abierta. Planeta Agostini.

Enaudeau, C. (2000). La paradoja de la representación. Paidós Ibérica.

Merleau-Ponty, M. (1994). Fenomenología de la percepción. Planeta Agostini.

Racionero, L. (2007). Leonardo da Vinci. Folio.

Valéry, P. (1999). Teoría poética y estética. Visor.

Valery, P. (2007). Cuadernos 1894-1945. Galaxia Gutenberg.

Volpi, J., (2011). Leer la mente. El cerebro y el arte de la ficción. Alfaguara.

MÉTODOS DE DIGITALIZACIÓN EN EL ARTE

CARLOS HERNÁNDEZ ARCAS
PEDRO ALONSO UREÑA
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Gracias a la digitalización es posible convertir una forma física en un medio digital, es decir, posibilita la transformación de una forma física en un modelo digital. La acción de escanear permite por lo tanto de manera sencilla transformar, por ejemplo, un objeto físico en una imagen digital (Fernandes, 2016). En este sentido, cabe indicar que el escaneo tridimensional (3D) supone una herramienta imprescindible en el campo de diversas disciplinas como las bellas artes. Permite la puesta en marcha de proyectos de restauración y de difusión del patrimonio cultural, entre otros (Alencastro et al., 2019). Así, el escaneo tridimensional (3D) se ha convertido en una herramienta importante en proyectos de restauración y difusión del patrimonio cultural. Por lo tanto, ha quedado de manifiesto que la imagen tridimensional posibilita documentar el patrimonio cultural ya que a través de modelos virtuales es posible registrar aspectos, como, por ejemplo, la textura de los objetos (Webb, 2017).

Cabe mencionar que las tecnologías han permitido la obtención de datos tridimensionales, mediante equipos ópticos digitales de alta precisión y técnicas de visión, impulsando de esta manera el uso de las mismas a través del escaneo tridimensional (Celani y Cancherini, 2009). Si bien podemos clasificar dichas tecnologías en función de la distancia de acción: cortas, medias y largas (para el escaneado de edificios, por ejemplo). Del mismo modo podemos encontrar dos tipos de técnicas de escaneo en 3D. Por un lado, la técnica de contacto que habitualmente utiliza sensores o sondas de forma manual o automática, que permite, a

través de la presión en diferentes puntos del objeto, ser utilizada sobre todo en distancias cortas. Por otro lado, encontramos las técnicas sin contacto. Dichas técnicas pueden ser fácilmente agrupadas en función de la tecnología: la comparación entre imágenes de un objeto mediante diferentes puntos, el análisis de la luz estructurada y mediante la obtención de medidas polares a través del objeto. Si bien es cierto, la gran mayoría de las técnicas existentes de escaneado 3D permiten combinar dos de las tres que se han comentado.

Precisamente, cabe poner de manifiesto que los métodos sin contacto poseen innumerables ventajas (Luro y Borges, 2022; Rocha, 2016). Podemos destacar algunas como, por ejemplo, el hecho de que permite la visualización del objeto desde diferentes ángulos, posibilita el acceso a la imagen de forma simultánea por varios usuarios, etc. A través de tecnologías digitales es posible, por ejemplo, la digitalización de bienes culturales. Para ello los procesos más comunes son: *Light Amplification by Stimulated Emission Radiation* (Láser), luz estructurada y fotogrametría.

Coelho (2018) afirma que la digitalización a gran escala de obras es posible gracias a los avances en las tecnologías de escaneo 3D utilizando equipos de escaneo láser, escáneres portátiles o fotogrametría, combinados con algoritmos de extracción de información espacial y también procesando mallas poligonales para obtener modelos muy detallados.

La fotogrametría digital es conocido como el método de escaneo automático consistente en tomar fotografías desde diversos ángulos permitiendo la extracción de puntos homólogos, mediante algoritmos que usa el software, en las imágenes captadas sobre los que es posible calcular y reconocer formas, contornos e incluso la profundidad. Asimismo, a través de la fotogrametría podemos encontrar el ejemplo del Museo Metropolitano de Arte de Nueva York que incorporó el escaneo 3D permitiendo que el público pudiese aplicarlo a la colección expuesta (Rocha, 2016).

Por lo tanto, en la digitalización de objetos ha cobrado gran protagonismo el uso de la fotogrametría. Se trata por lo tanto de una combinación de algoritmos de la información espacial y de la información procesada de mallas poligonales para obtener modelos con gran detalle. Si

bien cabe mencionar que la combinación de las tecnologías de escaneo 3D junto a las impresoras 3D ha posibilitado la conservación digital de objetos de gran relevancia para la historia. Posibilita su estudio, el análisis de los detalles e incluso la realización de experimentos virtuales sin ocasionar daño alguno a la pieza física (Coelho, 2018).

Del mismo modo, la fotogrametría ha cobrado un papel relevante en el registro del patrimonio cultural, así como en la reconstrucción digital, como, por ejemplo, en el caso de las estatuas monumentales de los Budas de Bamiyán en Afganistán que fueron destruidas y que podría, gracias a dicho método, llevarse a cabo una reconstrucción de forma física de las mismas en un futuro, ya que se trata de un método relativamente fácil de acceder y con resultados de gran calidad (Grün et al., 2004; Rocha, 2016).

El escaneo en 3D permite grandes avances en la investigación, la docencia y por lo tanto en la innovación. Se trata de una herramienta que dada su versatilidad es aplicada en diversas áreas del conocimiento. Permite capturar digitalmente la superficie de un objeto (es decir, las coordenadas X, Y y Z) para de este modo visualizarlos desde distintos ángulos. Gracias al escaneado en 3D es posible obtener réplicas o gemelos digitales de los objetos. Además, posibilita no solo la creación de prototipos sino también da la posibilidad de modificarlos digitalmente, posibilitando incluso la obtención de una copia a través de impresoras 3D. El acceso de la digitalización al servicio del conocimiento permite por lo tanto la conservación del patrimonio cultural además de la posibilidad de conservar diversos objetos con gran valor cultural para la humanidad (Muniz et al., 2018).

Para llegar al punto en el que nos encontramos actualmente ha sido necesario un avance en la investigación en el campo de las tecnologías. Ha sido por lo tanto necesario no solo la implementación de las herramientas de modelado 3D sino también la mejora de las mismas. Si bien cabe indicar que todo ello ha sido fruto de los avances de proyectos de investigación de gran calado a nivel internacional. Proyectos centrados sobre todo en la importancia del escaneo 3D de patrimonio cultural partiendo de la investigación previa con la finalidad de que emerjan nuevos usos, pero sobre todo reduciendo los costes y aumentando la calidad de

producción. Gracias a dichos programas se ha logrado un mayor alcance y generalización del uso del escaneado 3D (Muenster, 2022).

Del mismo modo es necesario tener en cuenta que gracias a los diversos softwares de edición 3D como, por ejemplo, Blender® se puede realizar a posteriori una retopología o postproducción digital, es decir, una corrección de la malla. Blender® se trata de una multiplataforma que funciona en Linux, Windows y Macintosh que permite la creación 3D gratuita y de acceso abierto. Es compatible con todos los procesos de 3D: modelado, montaje, animación, simulación, edición de videos, etc. (Blender, 2024)

De este modo a nivel docente el uso de los modelos 3D del patrimonio cultural posibilitan el acceso a diversos escenarios, es decir, tanto entornos formales como informales. Esto permite por lo tanto que a través de una reconstrucción tridimensional sea posible mediante la investigación llevar a cabo una evaluación de las fuentes, preservando el estado físico, esto es, la posibilidad de utilizar réplicas que posibiliten su análisis y estudio sin causar ningún daño al objeto físico. Además, esto da la posibilidad de recopilar la mayor información disponible de una pieza e incluso detectar falsificaciones. Otro gran aspecto de interés es la importancia de la posibilidad de monitorear el patrimonio cultural. Se trata por lo tanto de un amplio abanico de posibilidades en las diversas áreas de conocimiento dada la usabilidad y versatilidad del escaneo 3D (Muenster, 2022).

A pesar de todos los hallazgos y posibilidades cabe mencionar que sigue siendo necesario ahondar en la utilización del escaneo 3D en la docencia. Para ello es necesario que el estudiantado conozca dichas herramientas de escaneado a través de la formación para de ese modo posibilitar que tanto los escáneres como las impresoras 3D formen parte no solo de las aulas sino también del espacio de trabajo personal (Luro y Borges, 2022).

Entre los diversos ejemplos de proyectos de digitalización mediante escaneos en 3D de colecciones de bustos, estatuas y esculturas en museos encontramos el proyecto de digitalización *The Uffizi* que reúne una importante colección artística de Florencia, el Museo del Louvre o el

Museo Británico, entre otros (Coelho, 2018). Incluso varios sitios en la web y plataformas permiten la visualización de contenidos que han sido escaneados en 3D. Esto permite el acceso a la cultura al usuario desde cualquier lugar del mundo (Coelho, 2019). Podemos mencionar por ejemplo la Plataforma *Sketchfab* que gracias a una colaboración de varios países y de diversas organizaciones culturales pone a disposición del usuario réplicas en 3D de objetos culturales e históricos como puede ser un ánfora griega del Museo de Arte de Cleveland (Luro y Borges, 2022). Por lo que es posible encontrar el acceso online a importantes fondos históricos, arqueológicos, antropológicos o etnográficos a través de escaneos 3D. Inclusive suelen incluirse vídeos que documentan tradiciones o muestran reconstrucciones del patrimonio arquitectónico o de la historia (Luro y Borges, 2022). Asimismo, podemos encontrar réplicas históricas o moldes que posibilitan la investigación de materiales sin comprometer la integridad del objeto (Rocha, 2016). Además, podemos encontrar en la web la posibilidad de realizar recorridos virtuales e incluso experiencias de realidad virtual de modelos 3D (Luro y Borges, 2022).

La disponibilidad de aplicaciones fotogramétricas, mediante herramientas de modelado en 3D de código abierto y fáciles de usar, ha supuesto un aumento de la generación del contenido 3D (Muenster, 2022). Se trata por lo tanto de escaneos de usuarios de forma colectiva que, en diversas plataformas o blog, permiten acceder a una gran cantidad de objetos en 3D con gran valor histórico e incluso en algún caso inaccesibles hoy en día. Por lo tanto, en poco tiempo se han ido recopilando grandes colecciones de escaneos de objetos y de espacios en 3D que la que los usuarios ponen a disposición de otros usuarios dicho contenido digital (Flyn, 2019). Por ejemplo, podemos encontrar la herramienta Polycam®. Se trata en este caso de una herramienta de escaneo 3D que permite su uso en dispositivos Android, iOS e incluso en la web. Permite de forma gratuita el escaneo lidar, la fotogrametría y el acceso a modelos 3D. De este modo los usuarios pueden crear y compartir modelos en 3D. Se trata de una colaboración entre usuarios. La herramienta está integrada por usuarios de diversas disciplinas lo que si cabe le permite una mayor versatilidad. A través de la fotogrametría los

usuarios toman fotografías de un objeto o de un lugar con la finalidad de crear posteriormente el modelo 3D. El escaneo lidar permite crear modelos 3D con gran precisión gracias a la utilización de un láser para medir la distancia y la profundidad del objeto (IaTools, 2023).

Por otro lado, se ha dejado patente que la digitalización en 3D tiene un papel relevante en las bibliotecas académicas puesto que abre un nuevo servicio al usuario. Se hace por lo tanto necesario que dichas instituciones exploren mecanismos para articular el uso de la digitalización tridimensional. Se trata de explorar dichas opciones teniendo en cuenta que no supone una gran inversión en equipos frente al servicio que puede prestarse. Se trata por lo tanto de que las bibliotecas surjan espacios que posibiliten la creación de objetos a través de la estimulación y del desarrollo de la creatividad. Del mismo modo se da cabida a la innovación y a la investigación académica y científica a través del intercambio de obras (Reuscher, 2014). No obstante, cabe reseñar que la copia física de un libro es algo insustituible y con un valor muy diferente. Por lo que no estamos aludiendo al hecho de sustituir el libro de forma física, sino que converjan ambos vehículos de comunicación y al mismo tiempo de forma física y tridimensional (Phelps y Keinan-Schoonbaert, 2016).

A través de una imagen tridimensional el usuario puede examinar la globalidad de una obra. La tecnología permite por lo tanto disponer de un registro digital que posibilita la documentación y preservación del objeto. Así, los museos, las instituciones, etc. pueden utilizar las imágenes y modelos tridimensionales de sus objetos de colección. Esto permite al usuario una visión intocable del objeto, pero global, es decir, permite acercarse por completo a la misma. Podemos encontrar el caso, por ejemplo, de manuscritos hebreos (Phelps y Keinan-Schoonbaert, 2016).

La fotogrametría permite a través de un software especial la construcción de la tercera dimensión mediante el seguimiento de la cámara a lo largo del objeto físico. Se trata de un método relativamente fácil de usar y accesible que puede ser utilizado tanto por personas expertas como personas no especialistas. Dados los avances de los que disponemos es posible incluso realizarlo a través de un teléfono móvil (Phelps y

Keinan-Schoonbaert, 2016). Entre algunas de las aplicaciones existentes podemos destacar Scann 3D® y Qlone®. Scann 3D® permite capturar y reconstruir modelos 3D a través de la fotogrametría para su uso en teléfonos móviles inteligentes y tabletas. Permite por lo tanto que el dispositivo móvil se convierta en una herramienta independiente que convierte imágenes en modelos 3D. A través de la herramienta se permite el procesamiento de las imágenes. Los modelos obtenidos se pueden almacenar, compartir y editar con otras personas. De otro lado, Qlone®, al igual que la anterior, permite crear y editar modelos 3D a partir de objetos reales. La propia aplicación posee herramientas de edición lo que permite exportarlos archivos 3D e incluso imprimirlos en impresoras 3D (Qlone, 2023).

Si bien hemos puesto de manifiesto la relevancia del escaneo 3D a través de diversos métodos incluso a través de teléfonos móviles en las diversas disciplinas. No obstante, apenas se han realizado estudios que permitan análisis comparativos entre las diferentes aplicaciones e incluso entre dispositivos con la finalidad de analizar los resultados obtenidos. Por este motivo, se hace necesario a través del presente estudio ahondar en un análisis comparativo acerca de diferentes aplicaciones y dispositivos.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal del estudio consistió en llevar a cabo una comparativa y un análisis acerca de las diferentes aplicaciones y dispositivos para obtener el modelo digital más adecuado en cada caso.

3. METODOLOGÍA

Primeramente, fue necesaria la formación de cada uno de los implicados en el proyecto para el correcto uso y funcionamiento de las herramientas digitales destinadas a la obtención de los modelos. Algunas aplicaciones y software que complementasen, mediante la técnica de fotogrametría, los resultados y nube de puntos que se pudiera obtener como producto y que ayudará en el proceso de escaneado y comparativa de las diferentes herramientas.

Seguidamente, para poder obtener una digitalización y comparativa eficaz entre los distintos modelos seleccionados se obtuvo la licencia de varias aplicaciones móviles. Algunas de ellas fueron Scann 3D® y Qlone®. Estas dos aplicaciones usan la fotogrametría para la identificación de los volúmenes. En este caso, con la aplicación Qlone® se obtuvieron mejores resultados y más precisos en figuras o piezas de pequeño formato inferior a 10 centímetros.

Es necesario destacar que la aplicación antes mencionada, en su versión de prueba, requería de unas plantillas con el fin de detectar la figura que se pretendía escanear. Sin embargo, en la versión de pago de la misma esas plantillas dejaban de ser necesarias haciendo esta herramienta más versátil. También permitía exportar los archivos en formatos STL (modelo sin texturas), OBJ (modelo con las texturas separadas en JPG) y FBX (modelo con las texturas integradas). Todos estos formatos compatibles con el software de edición 3D Blender® permitían realizar a posteriori una retopología o postproducción digital, es decir, una corrección y simplificación de la malla.

No obstante, tras comprobar los resultados se optó por continuar con la comparativa mediante la aplicación Polycam® (Fig. 1) obteniendo unos resultados más precisos sin la necesidad de usar una plantilla que detectase el objeto. De esta forma, la malla resultante requirió de un menor postprocesado haciendo prácticamente innecesaria una retopología o simplificación de la malla resultante.

Es necesario destacar que la herramienta Polycam® se ayudada de los sensores de profundidad que algunas marcas como Samsung®, Huawei® o Apple® incorporan en sus dispositivos de modelos pro. En este caso, las marcas que usaban el sistema operativo Android incorporaban el sensor de profundidad TOF (*Time Of Flight*), una herramienta basada fundamentalmente en haces de luz infrarroja. Por otro lado, el sistema operativo iOS incorporaba el sensor de profundidad LIDAR (*Light Detection And Ranging*) basado en un láser que proyectaba en línea recta y devolvía la información midiendo de esta forma la distancia frente al objeto.

***FIGURA 1**. Escaneado 3D mediante fotogrametría*



Fuente: elaboración propia

Para la puesta en marcha fue necesario disponer de varios dispositivos móviles con sistema operativo Android de diferentes marcas, así como de otro dispositivo con sistema operativo iOS. Por otro lado, para el escaneado 3D de modelos de mayor tamaño fue necesario contar con escáner portátil de luz estructurada con el fin de establecer una comparativa efectiva en herramientas de digitalización.

Otros materiales necesarios fueron plantillas que ayudaran en la correcta colocación y lectura de los modelos de cara a la digitalización de los mismos y plantilla giratoria.

En cuanto a los modelos, se usaron figuras de pequeño formato inferiores a 5 centímetros, así como personas que, de forma voluntaria, quisieron comprobar la eficacia con cada una de las herramientas y diferentes tamaños y complejidad.

Para el correcto desarrollo del estudio fue necesario contar con la colaboración de estudiantes del Grado en Bellas Artes de la Universidad de Murcia (Fig.2). Para ello se solicitó su consentimiento y su participación fue voluntaria a lo largo de todo el proceso. Asimismo, se solicitaron los permisos pertinentes.

***FIGURA 2**. Uso del escáner de luz estructurada*



Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

En modelos de pequeño formato se logró una mayor definición en aplicaciones para dispositivo móvil dotado con sensor de profundidad tipo LIDAR analizando los resultados obtenidos con el uso de la herramienta Polycam® que combinaba la técnica de fotogrametría y sensores de profundidad. De esta forma mejoró la digitalización del volumen y generación de la malla en objetos de menor formato logrando así la herramienta más adecuada para este tipo de modelos.

Sin embargo, para obtener una mayor definición y detalles superiores en modelos de mayor envergadura se consiguieron mejores resultados con el uso de escáner de luz estructurada portátil, dotando a la nube de puntos generada de mayor volumen y precisión incluso para detalles

como el pelo o los pliegues de la ropa. Véase en las figuras 3 y 4 un claro ejemplo de ello.

***FIGURA 3**. Resultado obtenido con escáner de luz estructurada llevados al software de edición 3D Blender®*



Fuente: elaboración propia

***FIGURA 4.** Resultado obtenido con escáner de luz estructurada llevados al software de edición 3D Blender®*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

El escaneado 3D ha cobrado en los últimos años una principal relevancia en multitud de campos como la arqueología, la ingeniería civil, la industria del cine y los videojuegos, la topografía y la preservación del patrimonio cultural, entre otros (Luro y Borges, 2022; Muenster, 2022). No obstante, la técnica de la fotogrametría ha emergido como una alternativa que no solo ha contribuido a la reducción de costes, sino que también ha ampliado considerablemente las posibilidades en la digitalización mediante escaneado 3D de volúmenes aplicados en la producción artística (Coelho, 2018).

En el campo de las Bellas Artes se ha puesto de manifiesto que la fotogrametría supone grandes avances tecnológicos (Alencastro, et al., 2019). Así, las nuevas tecnologías permiten desempeñar acciones impensables hace unos años. No solo es posible digitalizar una obra, sino que permite conseguir un gemelo digital en 3D de un objeto físico sobre el que poder trabajar (Muniz et al., 2018). No estamos hablando que la digitalización supla las labores realizadas en un taller, sino que lo que ha de compensarlas y complementarlas. Se trata, por lo tanto, de ampliar los horizontes dotando de una realidad extraordinaria al campo de las bellas artes. Esto posibilita sacar el máximo provecho a las obras ya creadas.

Tras examinar los resultados obtenidos podemos afirmar que la digitalización mediante fotogrametría es muy versátil en el ámbito artístico, permitiendo la obtención de una réplica digital de obras de arte de cualquier formato (Muenster, 2022; Rocha, 2016). La utilización de modelos de pequeño formato permitió una mayor definición en aplicaciones para dispositivos de teléfonos móviles dotados con sensor de profundidad tipo LIDAR analizando los resultados obtenidos con el uso de la herramienta Polycam® que combinaba la técnica de fotogrametría y sensores de profundidad. Esto permitió la digitalización del volumen y generación de la malla en objetos de menor formato posibilitando así una herramienta de elección en dicho tipo de moleos.

No obstante, si se persigue alcanzar un mayor nivel de detalle en el volumen de la malla resultante, los escáneres de luz estructurada consiguen una mayor definición en cualquier modelo. Ello ha podido

ponerse de manifiesto en la visualización de detalles como el pelo o los pliegues de la ropa (Coelho, 2018; Webb, 2017).

Es necesario destacar que cada uno de los tipos de escáner, por su propia naturaleza y los sensores que usan, requiere de un análisis previo. Los brillos que se producen durante el proceso de digitalización pueden provocar huecos en la nube de puntos generada. Por otro lado, las sombras duras o el color negro pueden producir errores de interpretación en la malla resultante. Recordemos que el color negro es la ausencia de luz y, por lo tanto, a la hora de interpretar los volúmenes con sensores láser, por ejemplo, la información procesada no será del todo precisa.

Por lo tanto, los dispositivos móviles permiten una mayor autonomía y movilidad, pero es necesario adaptar la técnica de digitalización para lograr los resultados más adecuados en cada caso (Phelps y Keinan-Schoonbaert, 2016). De esta forma, dependiendo del modelo que pretendamos escanear lograremos una mayor precisión con escáner de luz estructurada adaptando el tipo de escáner al tamaño y la complejidad de nuestro modelo.

Finalmente, se hace necesaria una formación previa tanto en el uso de herramientas como en los principios básicos de los diferentes tipos de escáner y cómo actúan. El entender o comprender cómo recoge la información del modelo y la traslada a un volumen 3D es de vital importancia a la hora de conseguir unos resultados óptimos.

Entre las limitaciones encontradas podemos aludir al hecho de que se ha limitado a una comparativa con determinadas herramientas. Si bien sería de interés ampliar la comparativa a otras herramientas existentes con la finalidad de analizar los resultados.

6. CONCLUSIONES

Se realizó un escaneado 3D mediante fotogrametría partiendo de un mismo modelo de pequeño formato y de rostros reales. Asimismo, se analizaron los resultados en tres aplicaciones y dispositivos tanto Android como iOS dotados de sensores de profundidad tipo TOF (Time of Flight) y LIDAR (Light Detection and Ranging). Si bien el proceso de fotogrametrización permite por lo tanto una comprensión de la relación

existente entre las imágenes importadas en el software y de este modo inferir la estructura rígida del proyecto en puntos 3D y la posición de cada una de las cámaras.

Por lo tanto, se realizó la digitalización con escáner de luz estructurada portátil de cada una de las piezas.

Tal y como se ha puesto de manifiesto, el escaneo 3D permite grandes avances en la investigación, la docencia y en la innovación. Del mismo modo ha quedado de manifiesto que el uso de la fotogrametría ha cobrado especial relevancia en la digitalización de objetos.

Si bien queda de manifiesto la relevancia del escaneado 3D posibilitando el uso de herramientas fácilmente accesibles y de bajo coste.

De esta forma es necesario que las instituciones permitan soluciones virtuales a través del escaneado 3D lo que sin duda redundará en beneficios de los usuarios y por ende en la conservación del patrimonio.

8. REFERENCIAS

Alencastro, Y. O., Dantas, P. V. F., Silva, F. P. y Jacques, J. J. (2019). Do-it-yourself 3D digitizing tools in preservation of cultural heritage. Interações, 20(2), 435-448. https://doi.org/10.6084/m9.figshare.9599195.v1

Blender (2024). Blender 4.0. https://www.blender.org/

Celani, G. y Cancherini, L. (2009). Digitalização tridimensional de objetos: um estudo de caso. Anais do Sigradi, 309-311.

Coelho, A. (2018). Visita virtual Galeria Uffizi. https://www.virtualuffizi.com/es/visita-virtual.html

Fernandes, M. (2016). Valorização do fundo antigo da Biblioteca do Ministério dos Negócios Estrangeiros: projecto de digitalização (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa). https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/27903/1/ulfl233805_tm.pdf

Flyn, T. (2019). Over 100,000 Cultural Heritage 3D Models on Sketchfab. Sketchfab blog. https://sketchfab.com/blogs/community/over-100000-cultural-heritage-3d-models-on-sketchfab

Grün, A., Remondino, F. y Zhang, L. (2004). Photogrammetric Reconstruction of the Great Buddha of Bamiyan, Afghanistan. The Photogrammetric Record, 19, 177-199. https://doi.org/10.1111/j.0031-868X.2004.00278.x

IaTools (2023).Polycam. https://iatools.es/polycam/

Luro, M. y Borges, M. M. (2022). Humanidades Digitais e Digitalização Tridimensional (3D): algumas considerações. Revista Estudos do Século XX, (22), 49-66. https://doi.org/10.14195/1647-8622_22_3

Menéndez-Varela, J., L. y Gregori-Giralt, E. (2017). La construcción de una identidad profesional de estudiantes universitarios de arte a través de proyectos de aprendizaje-servicio. Arte, Individuo y Sociedad, 29(3), 417-443. https://doi.org/10.5209/ARIS.55249

Melendreras Ruiz, R., Marín Torres, M. T. y Sánchez Allegue, P. (2020). Flujo de trabajo para la digitalización 3D mediante fotogrametría de las tallas de madera policromada del Santísimo Cristo de la Sangre y su ángel. Erph, 27, 52-83. http://dx.doi.org/10.30827/erph.v0i27.424

Muenster, S. (2022). Digital 3D Technologies for Humanities Research and Education: Na Overview. Applied Sciences, 12, 2426. https://doi.org/10.3390/app12052426

Muniz, G., Silva, F. y Kindlein Júnior, W. (2018). Design, tecnologia e patrimônio: digitalização tridimensional como ferramenta de preservação de elementos de prédios históricos. Gestão e Tecnologia de Projetos, São Carlos, 13(2), 53-66. https://doi.org/10.11606/gtp.v13i2.138358

Phelps, K. y Keinan-Schoonbaert, A (2016). The Digital Life of a Hebrew Manuscript In British Library. https://www.bl.uk/hebrew-manuscripts/articles/the-digital-life-of-a-hebrew-manuscript

Qlone (2023). Qlone. https://www.qlone.pro/

Reuscher, J. (2014). Three Dimensional (3-D) Scanning Within Academic Libraries: Exploring and Considering a New Public Service. Pennsylvania Libraries Research and Practice, 2(1), 64-70. https://doi.org/10.5195/palrap.2014.56

Rocha, G. (2016). Tecnologias digitais e património cultural móvel: propostas de aplicação da digitalização tridimensional e da fabricação digital à coleção de escultura da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa). https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/30288/2/ULFBA_TES_1031_1.pdf

Spínola-Elías, Y. y Obradó-Santaoliva, E. (2019). La realidad virtual en la enseñanza artística universitaria: Pedagogías de nuevos discursos. En Z. Calzado Almodóvar, G. Durán Domínguez y R. Espada Belmonte, Arte, educación y patrimonio del siglo XXI. (pp. 1011-1023) Universidad de Extremadura.

Webb, E. (2017). Reflected Infrared and 3D Imaging for Object Documentation. Journal of the American Institute for Conservation, 56(3-4), 211. https://doi.org/10.1080/01971360.2017.1359463

INTERACCIONES CON RESINAS FOTOSENSIBLES PARA LA PRODUCCIÓN ARTÍSTICA MEDIANTE VOLÚMENES TRIDIMENSIONALES

Pedro Alonso Ureña
Carlos Hernández Arcas
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

La creciente accesibilidad y la versatilidad de las máquinas de fabricación aditiva, comúnmente conocidas como impresoras 3D, han desencadenado una revolución en la forma en que los artistas materializan sus obras. La accesibilidad de estas herramientas proporciona a los artistas un medio innovador para materializar sus obras que pueden beneficiarse de la elaboración de piezas con materiales como fotopolímeros (resinas), polvos cerámicos y metálicos, papel, alimentos (chocolate, azúcar o alimentos encapsulados), plásticos en forma de filamentos, etc. Ese gran abanico de posibilidades materiales, tienen en común, un proceso de trabajo que requiere previamente generar volúmenes diseñados digitalmente en 3D para posteriormente ser materializados capa a capa.

Con el continuo desarrollo y mejora de los procesos de impresión 3D, junto a la gran versatilidad de las máquinas utilizadas, estas tecnologías han experimentado una expansión significativa. Su utilidad se extiende más allá del ámbito artístico y de diseño, abarcando áreas específicas como la medicina, el sector aeroespacial, la automoción, la joyería, la moda, la arquitectura, la educación y la repostería. Esta diversificación de aplicaciones digitales abre una nueva puerta de producción de objetos, permitiendo a casi cualquier individuo la posibilidad de diseñar y fabricar su propia pieza, partiendo de un modelo digital que se concreta posteriormente como un objeto físico.

Esta investigación se enfoca en el análisis de materiales innovadores, especialmente en las resinas líquidas curables por radiación, también conocidas como fotopolímeros. Estos materiales, provenientes de la industria química, desempeñan un papel fundamental para la producción de volúmenes tridimensionales partiendo de un modelo digital. La incorporación de estos nuevos materiales requiere de un estudio previo para garantizar su entendimiento y adecuación en el contexto de la práctica artística. Además, se pretende interrelacionar disciplinas como la pintura y la escultura, fusionando lo tradicional con las posibilidades vanguardistas que ofrece la impresión 3D.

Al abordar específicamente los procesos de impresión 3D por adhesión, esta investigación se sumerge en el análisis detallado de los fotopolímeros y su aplicación en la creación de esculturas. Este enfoque se justifica por la disponibilidad de materiales y tecnologías que operan bajo este sistema, abriendo nuevas perspectivas y desafíos en la intersección entre arte y tecnología.

1.1. Definición de impresión 3D

Hoy en día, la mayoría de los métodos de impresión en 3D se originan a partir de un nexo en común: crear un objeto capa a capa partiendo de un modelo digital. La expresión "Impresión 3D" es el término común con el que se le conoce al proceso de manufactura por adición y prototipado rápido. Los dispositivos encargados de la impresión leen la forma de un modelo digital y comienzan con la impresión siguiendo alguno de los métodos definidos para producir un objeto tridimensional sólido (Warnier et al., 2014).

A lo largo de los siglos, han existido numerosos procesos de manufactura destacando el método por sustracción o el de moldeo. La sustracción se aplica cuando partimos de un bloque sólido y eliminamos material hasta conseguir la forma deseada (escultura en piedra o madera tradicional), mientras que el moldeo se basa en calentar el material de trabajo y aplicarlo en los moldes (cara positiva y negativa), para que una vez enfriado el material y adquirida la forma deseada, pueda ser retirado. Pero las impresoras 3D, trabajan completamente diferente ya que sus procesos aditivos parten de la solidificación controlada del

material. Este revolucionario sistema se basa en la construcción de elementos mediante la adición de capas milimétricas que se van sumando de un modo controlado a través del ordenador.

La constante comparativa respecto al método de escultura tradicional, no hace más que subrayar unos procesos de ejecución totalmente diferentes. La escultura tradicional conlleva una serie de limitaciones como la utilización de materiales de trabajo o herramientas costosas necesitando siempre un sistema de sujeción complejo. Incluso en sistemas de fabricación más modernos, como las máquinas de control numérico computarizado (CNC), que trabajan mediante la idea tradicional de la sustracción, se llegan a perder entre un 60-70% del bloque original, convirtiéndose en viruta o chatarra (3D Printing Industry, 2015). Como respuesta a esto, la impresión en 3D no desperdicia prácticamente nada de material de trabajo, solo utiliza lo estrictamente necesario, ya que su funcionamiento aditivo de capa por capa reduce los fallos, salvo en algunos métodos que necesitan la realización de estructuras de soporte.

Este margen de error tan reducido corrobora la polivalencia de este funcionamiento puesto que su fabricación por adición solo sigue un patrón en 3D, mientras que, en la sustracción, cualquier error o cambio que se quiera realizar conlleva un nuevo proceso de reestructuración de la pieza para poder continuar con el trabajo. En cualquier caso, no todo tiene por qué entenderse como ventajoso, dado que también podemos decir que se pierde la esencia de la fabricación tradicional basada siempre en la realización del trabajo a mano. Una de las limitaciones que de momento presenta esta tecnología, es el material empleado ya que se delimita a la utilización de plásticos y variantes de este con los que se realizan prototipos rápidos para luego crearlas mediante otros procesos. Aunque también cabe mencionar que actualmente se están utilizando impresoras que trabajan con metales como el acero o el titanio, cerámica, cristal o incluso alimentos como el chocolate o ingredientes de comida rápida para elaborar hamburguesas o pizzas. Otra desventaja sería el tiempo de realización en caso de querer desarrollar una producción amplia de piezas a nivel industrial, puesto que el trabajar milímetro a milímetro hace que este proceso sea bastante preciso respecto al modelo 3D del que se parte, pero a su vez lento de elaborar.

Por último, hay que mencionar que poco a poco esta tecnología se ha expandido hasta el punto de que ya no está limitada a la realización de diseños industriales o procesos de fabricación. Ahora también es posible enfocar esta tecnología de impresión 3D a la pequeña empresa e incluso particulares.

1.2. Usos y aplicaciones

Los orígenes de la impresión en 3D, inicialmente concebida para el prototipado rápido y la aceleración de las primeras fases del desarrollo industrial, han evolucionado de manera significativa. Aunque los prototipos siguen siendo una aplicación fundamental, las mejoras continuas en el proceso y la extraordinaria versatilidad de las máquinas de impresión en 3D han ampliado sus utilidades a diversos campos. Además de su aplicación en la industria, ahora encontramos usos destacados en la joyería, medicina, juguetería, sector aeroespacial, automoción, etc.

En el ámbito de la repostería, la impresión en 3D ha encontrado una aplicación única al emplear materiales perecederos y componentes alimenticios para la creación de nuevos materiales de impresión. Esta innovación permite a los chefs y pasteleros explorar formas y diseños que antes eran difíciles de lograr con métodos tradicionales. Por otra parte, la constante evolución de materiales y aplicaciones en las máquinas de impresión en 3D ha alcanzado límites que hasta hace poco eran impensables. Otro ejemplo destacado se encuentra en el campo de la medicina, donde esta tecnología se utiliza para la fabricación de prótesis, implantes y reconstrucciones personalizadas. La capacidad de adaptar las soluciones de impresión 3D a las necesidades específicas de un paciente ha revolucionado la forma en que se abordan ciertos problemas médicos, proporcionando soluciones más precisas.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de la presente investigación es el de contextualizar los distintos tipos de fotopolímeros y su reacción dentro del rango de longitudes de onda ultravioleta (UV) en el ámbito de las Bellas Artes, con un enfoque específico en la escultura. Este propósito implica la

recopilación exhaustiva de documentación, referencias e investigaciones tanto a nivel artístico como industrial. Por otro lado, se busca comprender que el conocimiento intrínseco del material va más allá de sus propias características físicas.

2.1. Objetivos generales

- Investigar las propiedades físicas y comportamientos de los fotopolímeros como materiales adaptables para la creación de esculturas tridimensionales, centrándose en su aplicabilidad mediante procesos aditivos.
- Identificar cómo la introducción de fotopolímeros en la impresión mediante sistemas DLP pueden aportar beneficios estéticos, técnicos y creativos en la creación de piezas, considerando aspectos como la calidad, los detalles y la flexibilidad que ofrecen estos materiales.
- Examinar cómo el uso de fotopolímeros en la producción artística, particularmente a través de la fabricación aditiva, impacta en el panorama artístico contemporáneo, considerando posibles innovaciones conceptuales y tecnológicas.
- Analizar cómo la impresión 3D contribuye al desarrollo de la presente investigación artística por medio de distintos tipos de fotopolímeros en comparación con otros materiales tradicionales utilizados en escultura.

2.2. Objetivos específicos

- Contextualizar cómo la introducción de la impresión 3D con materiales como fotopolímeros ha transformado históricamente los procesos artísticos, reemplazando métodos manuales con herramientas automatizadas.
- Definir un marco metodológico que permita abordar de manera efectiva el análisis de los procesos constructivos en la producción artística a través de la impresión 3D con fotopolímeros, anticipando los resultados esperados.

– Proponer nuevas perspectivas y recomendaciones para artistas, investigadores y profesionales de las Bellas Artes que deseen integrar los fotopolímeros en sus obras, fomentando una dualidad entre el conocimiento teórico adquirido y su aplicación en el ámbito escultórico.

3. METODOLOGÍA

La comprensión de las propiedades físicas y mecánicas de un material representa un parámetro fundamental en la creación de piezas escultóricas para que perduren en el tiempo. El material de estudio empleado es una mezcla de monómeros, oligómeros y foto indicadores que se conforman en un material polimérico (resinas fotosensibles), que a diferencia de otros sistemas de impresión que parten de un polímero termoplástico que se calienta hasta conseguir una temperatura de fusión óptima para la creación de la pieza, la fabricación mediante adhesión con resina fotosensible se basa en la fotopolimerización inducida por una fuente de luz.

En este contexto, los fotopolímeros (constituidos por resinas fotosensibles) presentan ventajas sustanciales en términos de proceso de fabricación. La fotopolimerización permite la creación de piezas tridimensionales mediante la solidificación controlada de la resina al ser expuesta a la luz visible o ultravioleta, ya que solo se produce en zonas que han sido expuestas a la luz. Esta metodología asegura precisión en la formación de detalles y posibilita la creación de esculturas con propiedades físicas y mecánicas específicas.

A lo largo de este estudio, el foco principal consiste en caracterizar minuciosamente el comportamiento de los fotopolímeros, evaluando no solo su capacidad para mantener la forma y los detalles, sino también sus propiedades como la resistencia y durabilidad. Este análisis sistemático es esencial para asegurar que las piezas escultóricas resultantes no solo sean fieles al modelo digital, sino también resistentes para trabajarlas produciendo moldes y mediante apretón sobre otros materiales como las pastas refractarias.

Partiendo de esta premisa, en el método de trabajo llevado a cabo en esta investigación, se integran los sistemas de fabricación CAD/CAM (Diseño Asistido por Computadora/Fabricación Asistida por Computadora) utilizando siempre un modelo 3D previo, para garantizar su adecuación a los procesos de fabricación subsiguientes. Una vez definido el proyecto, identificando con precisión los objetivos y requisitos específicos para su creación, se llevaron a cabo simulaciones virtuales con el propósito de anticipar y detectar posibles errores de malla. Posteriormente, se procedió a la materialización de las obras empleando múltiples fotopolímeros mediante el sistema de fabricación LCD (proyección de LED mediante una pantalla LCD) con la máquina Anycubic Photon Mono y analizando aspectos como el grado de viscosidad, los tiempos de exposición o la velocidad de impresión.

En la fase de materialización de las obras, se emplearon diversos fotopolímeros, y se llevó a cabo un análisis exhaustivo de variables clave como el grado de viscosidad, los tiempos de exposición y la velocidad de impresión. Estos parámetros fueron meticulosamente ajustados para lograr resultados escultóricos precisos y satisfactorios. El uso de múltiples fotopolímeros permitió una exploración creativa de texturas y características específicas en las esculturas, añadiendo un componente adicional de expresión artística a la metodología.

Esta metodología con carácter cualitativo, desde la fase conceptual hasta la materialización, busca no solo la eficiencia técnica sino también la expresión artística, fusionando de manera única la tecnología actual con la creatividad escultórica en el contexto de las Bellas Artes.

Sin embargo, hay que señalar que todos los procesos de impresión en 3D se dividen en fases de trabajo que deben llevarse a cabo antes de la impresión, y también, posteriormente a la finalización de la pieza, se presenta la posibilidad de generar diversos tipos de acabados que se abordarán en los resultados:

Fase 1: Diseño Asistido por Computadora (CAD): este proceso se inicia con la creación de un modelo tridimensional mediante un software de diseño, en este caso Blender. Cuando el modelo esté bien definido y contenga toda la información necesaria, se exporta en un formato adecuado, por lo general en STL (Standard Triangle Language), el cual

describe la superficie de un modelo 3D sin representación del color del modelo, textura o atributos comunes a los modelos de CAD (Computer Aided-Design), para que el software que nos permite hacer el "rebanado" o *slicing* pueda detectarlo. También se optó por emplear archivos de uso libre previamente descargados en formato STL. Al utilizar un sistema LCD monocromático de 6 pulgadas, no es necesario que el modelo contenga texturas.

Fase 2: Ajustes de malla: en este segundo apartado lo que se realizó fue revisar si la malla de los modelos 3D presentaban alguna irregularidad para la impresión, es decir, que no tenga vértices separados. Se deben evitar objetos *non-manifold*[18] para que el programa pueda hacer correctamente el *slicing*. Otro proceso a tener en cuenta en esta segunda fase es la *decimation* o "teselación", cuya función permite reducir el poligonaje interno de un volumen y en consecuencia reducir de un modo muy eficiente el peso de nuestro modelo; todo ello sin perder nada del detalle. Por último, con el software Meshmixer se realizaron secciones en el plano transversal de la pieza para poder imprimirla por partes, empleando distintos tipos de fotopolímeros.

Fase 3: Preparación del modelo para impresión: una vez se haya importado el modelo en el software Chitubox y teniendo en cuenta la densidad del fotopolímero, se realizaron los ajustes de impresión para luego exportarlos en el formato legible para la máquina. Algunos de los aspectos para tener en cuenta son:

- Ajuste de la altura de capa: 0.050mm. A mayor altura de capa, más se percibe la superposición de estas.
- Tiempos de exposición: en función de la marca y modelo de la resina son variables. Aquí influyen los tiempos de exposición de las capas de fondo o inferiores (oscilando entre 55-65 segundos con un total de 15 capas) y el resto de las capas del modelo (entre 2-5 segundos).

[18] Un modelo non manifold (no múltiple, no manufacturable). Todos los cuerpos separados deben ser su propio cuerpo lógico. A menudo se encuentran dos errores no múltiples: modelos abiertos y geometrías adicionales no deseadas.

- Posicionamiento del modelo: un aspecto a tener en cuenta son los voladizos que presente la geometría y los apoyos de la base. Este sistema se imprime de forma invertida (boca abajo) por lo que el peso de la pieza es condicionante. Para que no haya desprendimientos de material fotopolimerizado y se quede en el fondo del FEP (membrana de plástico que deja pasar la luz UV que está en la cubeta), se estudió el ángulo de inclinación del modelo para que tardara menos y la superficie de las capas disminuyera y por tanto pesara menos, siendo 46.620º el más recomendado para una altura de capa de 0.050mm.

- Estructuras de soporte: son imprescindibles para garantizar una impresión óptima siempre que sean necesarias. Dependerá de la geometría de la pieza, sobre todo si contiene voladizos, pudiendo saturar la densidad de estos de forma automática. Cuando se encuentra un elemento flotante, se tiene que generar una conexión entre esa parte de la capa y el soporte. El software Chitobox detecta esas superficies automáticamente y muestra mediante líneas transversales proyectadas en el modelo, la capa sobre la cual se colocará el soporte (véase figura 1).

Fase 4: Selección y preparación de fotopolímeros: los fotopolímeros empleados son de la marca Anycubic y vienen ya listos para verterlos en la cubeta de impresión. Previamente se agitan para que la mezcla sea homogénea y se vierten sobre la cubeta esperando que se minimicen las burbujas. También se evaluó la posibilidad de agregar aditivos como tintes para colorear la resina, consiguiendo gran variedad de acabados.

Fase 5: Lavado y extracción de soportes: los sistemas de impresión que trabajan con resinas necesitan posteriormente lavar la pieza para retirar el exceso de material que no se ha fotopolimerizado y recubre el objeto. Para ello, se utilizó una estación de lavado donde se sumergió el resultado final en alcohol isopropílico (IPA) durante diez minutos. La estación de lavado incorpora una hélice que va cambiando el sentido de giro para penetrar mejor en todas las zonas, disolviendo la resina no curada. Este material se evapora muy rápido, por lo que la extracción de los soportes se puede realizar posteriormente. Con cuidado se retiró la

pieza impresa de la plataforma de construcción con el apoyo de espátulas de plástico.

FIGURA 1. *Venus Itálica. Impresión mediante sistema LCD de tres partes con fotopolímeros tintados con colorantes. Estructuras de soporte visibles tras el proceso de lavado con IPA*



Fuente: Elaboración propia

Fase 6: Curado: es necesario introducir las piezas en una estación de curado con luz ultravioleta para solidificar y endurecer por completo las capas impresas. Esta máquina dispone de una plataforma traslúcida giratoria de manera que todas las áreas del modelo reciben una exposición uniforme. Los tiempos de exposición se ajustaron en función de las recomendaciones del fabricante, en este caso diez minutos.

Fase 7: Postprocesado: una vez finalizado todo el trabajo, se lleva a cabo el mantenimiento de la máquina de impresión y las estaciones de curado y lavado para garantizar un óptimo rendimiento en futuros proyectos. En este apartado final se concluyeron dos propuestas: una utilizando moldes de escayola para replicar con diversos materiales el modelo impreso, y otra en la que se trabajó con pastas refractarias en las que, mediante la técnica del apretón, se estamparon las tipografías impresas generando bajorrelieves.

En resumen, el procedimiento de fabricación aditiva mediante el sistema LCD delineado, implica un conjunto de actividades que se interrelacionan, en las cuales la interacción coordinada de sus fases es indispensable para una ejecución adecuada. Este enfoque se expande al ámbito de la investigación artística, más allá de la manufactura de piezas tridimensionales. Por tanto, toda pieza impresa en 3D, tarde o temprano pasa por una mano humana, antes de llegar a su uso final. Esa manipulación, en ocasiones puede dañar por completo un trabajo de impresión 3D de horas o incluso días. Cuanto más profesional e industrializada sea la máquina de impresión 3D, menor será la interacción humana (Beltrán, 2018).

4. RESULTADOS

Los resultados se materializaron mediante la aplicación de técnicas de postproducción a los prototipos impresos en resina fotosensible, sirviendo como medio para la generación de nuevas perspectivas en las producciones artísticas, en combinación con los procesos artísticos tradicionales por excelencia. Las impresoras 3D que trabajan con fotopolímeros ofrecen piezas con elevada precisión, características isotrópicas y una integridad hermética. Este entorno presenta un catálogo diversificado de técnicas y materiales avanzados, permitiendo a los artistas emplear el material sin requerir procesos adicionales de modelado debido a la obtención de un acabado de la superficie liso. En este sentido Alsina (2007) afirma:

> Las técnicas y las tecnologías utilizadas son relevantes porque generan las "formas" del arte que no pueden dejar de estar atadas a su materialidad sujeta a una técnica de ejecución. Una técnica es expresión significativa de una sociedad y por esto determinante para estas prácticas. De hecho, esta relación con las artes siempre ha sido básica, dando lugar a técnicas como las propias de la figuración tridimensional (escultura, glíptica, cerámica, vidrio, metales, esmaltes, ebanistería), o la figuración plana (dibujo, grabado y estampación, pintura, mosaico, incrustación, cristalera o tejidos) y por supuesto continúa existiendo ahora con las tecnologías actuales en uso. (p. 24)

La manufactura aditiva mediante fotopolimerización constituye un sistema creativo que, mediante la adhesión sucesiva de múltiples capas de

material, logra la obtención de piezas volumétricas. Otro aspecto a tener en cuenta es que en la actualidad las impresoras LCD cuentan con la ventaja de tratarse uno de los sistemas más accesibles que hay en el mercado, por la gran pluralidad de materiales que admiten, y, en consecuencia, por las múltiples terminaciones que pueden ofrecer.

4.1. Reproducción de una pieza impresa por partes

En este primer caso, se partió de un archivo libre en formato STL creado por el Statens Museum for Kunst (Museo Nacional de Arte de Dinamarca). Esta institución se fundó en 1849, cuando las colecciones reales danesas pasaron a ser propiedad pública. Hoy en día, el SMK ofrece gran cantidad de sus obras en archivos imprimibles, siendo uno de sus lemas "queremos contribuir a construir una sociedad más creativa y reflexiva que valore su historia y aprecie la diferencia".

FIGURA 2. *Venus Itálica impresa por partes con dos fotopolímeros diferentes. Ensamblaje de las partes y pulido del exceso de material tras la retirada de los soportes*



Fuente: Elaboración propia

Una vez seleccionado el modelo de impresión se decidió seccionar el modelo en cinco partes para que ocupe un volumen total de 30 cm de altura en el eje z (véase la figura 2). Al tener todas las partes impresas luego se ensamblaron y repararon, eliminando las intersecciones. La impresión fue realizada en dos archivos diferentes: en uno se imprimieron dos partes con resina negra de la marca Anycubic, y en otro las tres restantes con una resina transparente estándar con la posibilidad de usar colorantes, obteniendo un amplio espectro de colores de la marca 3DJake.

FIGURA 3. *Muestrario de diferentes terminaciones. Reproducciones definitivas con acabados en falso bronce, envejecido y blanco puro*



Fuente: Elaboración propia

Tras horas de secado, la pieza ya estaba preparada para realizarle el molde en dos partes: una forma madre con escayola y el interior con silicona. Por último, se realizaron distintas reproducciones con escayola dental de dureza 111 debido a que las pruebas realizadas con anterioridad eran extremadamente frágiles y al sacarla del molde se desfragmentaba. Los tres acabados de la pieza fueron:

- Blanco puro, como la Venus original, aplicando tapaporos y posteriormente una capa de chalk paint en spray.
- Falso bronce, aplicando una base sobra tostada, barnices y terminaciones con pigmento turquesa y dorado.
- Envejecido, usando superposición de pátinas con betún de judea.

4.2. Reproducción de una placa conmemorativa

El segundo resultado nace de la necesidad de emplear diseños que comúnmente los encontramos de forma bidimensional como logotipos o tipografías para materializarlos en 3D y poder trabajarlos con materiales tradicionales. El proyecto consistió en idear el prototipo de una placa conmemorativa para el padrino y la madrina de la graduación.

El material seleccionado para la confección de la obra fue la pasta cerámica, entre las que se encuentran: el PRAI (pasta refractaria albina con chamota impalpable), un PRAF (pasta refractaria albina con chamota fina), un PA/CH (pasta albina chamotada) y una porcelana que permitirán la realización de un exterior para luego esmaltarlo con un acabado mate.

De forma resumida se puede estructurar el proceso creativo en los siguientes pasos:

- Creación de los prototipos con Blender (sellos de estampación).
- Preparación de archivos con Chitubox e impresión de los sellos.
- Se prepara la pasta cerámica con el colorante azul cobalto para crear un efecto marmolado. Se fragmentan unificando un volumen facetado de pigmento. Luego creamos la placa con un 80% de porcelana blanca sin colorante, y un 20% de la marmolada. Para sacar a la luz el marmolado, se decapa la capa sedimentaria y estando la pasta en estado de cuero, mediante la técnica del apretón, estampamos los modelos (véase figura 4).

FIGURA 4. *Reproducción de placa conmemorativa.*



Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

En este contexto, se destaca el papel de las impresoras 3D y su creciente democratización en el ámbito artístico, anticipando nuevas habilidades para su manejo vinculadas a la rica herencia cultural acumulada a lo largo de siglos de historia artística. La tecnología de fabricación aditiva emerge como la posible fuerza transformadora que redefine la cultura humana. Como un tsunami impredecible pero irresistible, cada avance

en las herramientas mejoradas de diseño y producción genera oleadas de cambio social. Esta investigación pretende sumergirse en el mundo emergente de los objetos físicos impresos, explorando las implicaciones y el impacto que la fabricación aditiva puede tener en nuestra sociedad (Lipson y Kurman, 2013). Asimismo, se busca evaluar las dificultades y limitaciones que este nuevo material presenta en la materialización de obras a través del estudio de ensayos plásticos realizados con fotopolímeros.

Para la construcción de las obras, es necesario conocer el material con el que se va a trabajar, y cuando hablamos de conocer no nos referimos solo al conocimiento de una técnica como pueda ser el óleo o la acuarela, sino a un conocimiento científico del material y de su composición. Cuando por ejemplo se trata de un material o de una técnica nueva, como pueda ser la vinculada a la impresión 3D, la falta de documentación nos obliga a plantear verdaderos ensayos de laboratorio, donde las pruebas realizadas permitirán decidir el potencial artístico del material. El empleo de nuevos materiales en el arte procedentes de la industria química como los fotopolímeros, requieren de un estudio previo para garantizar su entendimiento y adecuación a la práctica artística. Pero el continuo avance tanto de la industria como de la tecnología no deja de sorprendernos, incorporando a esa infinidad de plásticos ya mencionados, otros que nacen en exclusiva para dar soluciones a nuevos métodos de trabajo.

5.1. Impresión 3D: generalidades

Durante los últimos 40 años se han desarrollado máquinas para crear objetos novedosos a partir del principio de adición, con el propósito en común de la realización de prototipos rápidos. Sin embargo, estos procesos de impresión trabajan esencialmente de la misma forma: la construcción de un objeto diseñado previamente en 3D, mediante la superposición de capas empleando diferentes tipos de materiales, permitiendo la creación de piezas con las propiedades mecánicas, características funcionales o aspectos deseados.

En el mercado hay docenas de materiales plásticos disponibles para la impresión 3D, cada uno con cualidades únicas que lo hacen más

adecuado para un uso determinado. Para simplificar el proceso de encontrar el material más apropiado para una pieza o producto, echemos antes un vistazo a los principales tipos de plásticos y los diferentes procesos de impresión 3D (Villagómez, 2017).

Hay dos tipos principales de plásticos:

- Los termoplásticos son el tipo de plástico que más se usa. La principal característica que los distingue de los plásticos termoendurecibles es su capacidad de soportar numerosos ciclos de fusión y solidificación. Los termoplásticos se pueden calentar y se les puede dar la forma deseada. El proceso es reversible, ya que no se producen enlaces químicos, por lo que es factible reciclar o fundir y reutilizar los termoplásticos

- Los plásticos termoendurecibles permanecen en un estado sólido permanente después de su curado. Los polímeros en los materiales termoendurecibles se entrecruzan durante un proceso de curado inducido por luz, calor o una radiación adecuada. Cuando se calientan, los plásticos termoendurecibles se descomponen en vez de fundirse y no vuelven a formarse al enfriarlos. No es posible reciclar los plásticos termoendurecibles ni revertir el material a sus ingredientes.

Por otro lado, en términos generales, podemos encontrar dos técnicas de impresión en 3D: por un lado -mediante adhesión- la cual fusiona el material anteriormente depositado, trazando las secciones del objeto capa a capa a la vez que las une; y, por otro lado - por deposición- en la que se deposita el propio material a modo de trazo solidificando al instante las capas que van formando la totalidad de la pieza.

Actualmente, los procesos de impresión en 3D más comunes son los siguientes: estereolitografía (*Stereolithography* / SLA), sinterizado por láser selectivo (*Selective Laser Sintering* / SLS) y modelado por deposición fundida (*Fused Deposition Modelling* / FDM).

5.2. Procesos de impresión por adhesión

Los procesos de impresión por adhesión funcionan esparciendo una capa de polvo, líquido o material laminado sobre toda una plataforma antes de que el cabezal trace y una el contorno del objeto. Una capa entera de material es depositada en cada nivel, permitiendo al objeto impreso estar suspendido en el material no solidificado; reduciendo el tiempo de trabajo, en algunos casos, al no tener la necesidad de generar estructuras de soporte del objeto a imprimir.

La Estereolitografía (SLA) fue la primera tecnología de impresión 3D del mundo desarrollada por Chuck Hull a mediados de los 80 y comercializada por 3D Systems, compañía que fue fundada por él mismo en 1986. En aquella época no existía aún la expresión "impresión 3D". En el 2012 la empresa FormLabs presentó una de las primeras impresoras de escritorio basada en el proceso de estereolitografía: la Form 1. A través de este lanzamiento se ofreció al consumidor una solución ensamblada y lista para imprimir en 3D. Esta técnica se basa en el fenómeno de la fotopolimerización (Berchon, 2016).

Un fotopolímero es una macromolécula líquida -comúnmente conocida como resinas- que se solidifica tras su exposición a la luz UV generada por un láser. Este láser dibuja las secciones del objeto gracias a los datos suministrados a la impresora mediante un archivo en formato STL en la superficie del baño de resina líquida en los ejes X e Y, solidificando las secciones donde el láser converge con la misma. Cada vez que la máquina completa una capa de la pieza, la superficie donde está depositada la resina desciende -eje Z- para comenzar a trazar la siguiente capa. Este proceso se repite hasta culminar el objeto de impresión.

El principal beneficio de esta tecnología de impresión 3D es el alto nivel de detalle y el buen acabado superficial, obteniendo un resultado con un bajo porcentaje de retoque o pulimentación. Existe una gran variedad de resinas apropiadas para este proceso, pudiendo encontrar diferentes tipos y colores, aunque en su mayoría, se utilizan resinas transparentes o traslúcidas con el motivo de poder ver partes internas de la figura, siendo esto sumamente importante en mecánica de fluidos y diseño mecánico. A diferencia de los demás procesos de impresión 3D

por adhesión, esta técnica no emplea un material de soporte propio, por tanto, necesita generar dicho soporte como parte del mismo objeto mediante una estructura fácil de separar y posteriormente realizarle un proceso de curado.

5.3. Procesos de impresión por deposición

En este proceso de impresión, la materia prima con la que se trabaja es extruida mediante una o varias boquillas en el cabezal de la impresora, el cual deposita el material mediante patrones lineales capa a capa sobre una plataforma que va descendiendo a medida que la máquina imprime la figura. A diferencia de la categoría anterior, el objeto resultante no necesita un curado posterior, pero si necesita crear un soporte adicional para que las partes sobresalientes de la pieza no queden flotantes y de esta forma pueda concluir la figura independientemente de lo compleja que sea y la posición en la que se encuentre (Warnier et al., 2014).

El problema que puede generar la realización de estas estructuras de soporte es que, en algunos casos, aunque compositivamente sea menos sólido y duradero, siempre hay partes que no se despegan bien, teniendo pues que realizar un postproceso de saneamiento o baño con algún solvente para igualar todas las partes de la pieza y así poder comenzar con la terminación de la pieza ya sea pintándola, barnizándola o cubriéndola con cualquier otro material.

El proceso más expandido es el Modelado por Deposición Fundida (FDM) fue desarrollado por Scott Crump a finales de los 80, y comercializado por Stratasys, compañía fundada por él mismo en 1988. Algunas de las patentes de este proceso expiraron en 2009, dando lugar a alternativas de código abierto que funcionan de forma muy similar, conocidas con el nombre de fabricación con filamento fundido (FFF) tales como el proyecto RepRap, gracias al cual surgen varias impresoras 3D que también emplean la metodología de extrusión como la Makerbot o la Ultimaker estando ya comercializadas.

El FDM a su vez, es un proceso en el que un filamento termoplástico que se encuentra en forma de rollo se va introduciendo en una cámara de fundido, el cual es posteriormente extruido -entre 0,5-1ºC por debajo de la temperatura de fusión del material (Infante, 2012) a través de una

boquilla que trabaja en los ejes X-Z. El objeto a imprimir se va construyendo capa a capa sobre la plataforma de construcción, gracias al material fundido que se va depositando a modo de hilo semilíquido.

Una vez comenzada esta primera línea que equivale a una capa de la construcción total de la pieza, las demás capas se irán uniendo a la anterior a través del calor endureciéndose al contacto con la misma. El sistema de trabajo del FDM es muy similar al funcionamiento de una pistola de silicona, siendo ésta, la idea principal en la que se inspiró la invención de esta máquina. El FDM que se vende a los consumidores es la técnica que menor resolución y precisión tiene comparada con otros procesos de impresión 3D en plástico. No es la mejor opción para imprimir diseños complejos o piezas con relieves complicados. Se puede obtener un acabado de mayor calidad mediante procesos de pulido químicos y mecánicos (Díaz, 2019).

6. CONCLUSIONES

En este contexto, la comparación y análisis de los resultados obtenidos se plantea como una contribución relevante para investigadores que deseen adentrarse en los procesos delineados, especialmente en su aplicación a la creación escultórica. Tras la aparición de los plásticos en el arte contemporáneo, comenzaron a surgir dudas acerca de la viabilidad de su aplicabilidad, fundamentalmente en torno a su futura conservación. Este hecho, ha motivado un acercamiento entre el campo artístico y el científico-técnico con el fin de dar soluciones realistas a la conservación de las obras.

En este proyecto, la selección final de los materiales de trabajado obedece al interés de hacer un tipo de obras, que además de asumir plenamente nuestros presupuestos expresivos, garantice su futura conservación en el tiempo. No hay duda de que los materiales sintéticos como los fotopolímeros, se han convertido en los materiales por excelencia del arte moderno y contemporáneo. Entre algunas de las razones de su uso, destacan sus novedosas cualidades respecto a los materiales tradicionales, su versatilidad, su relativo bajo coste y sobre todo un cierto interés por la renovación del proceso creativo tanto para las artes como para sus fases más proyectuales.

Su sentido de obra integral se ve expresado mediante una cierta trasgresión a la frontalidad con una superposición de material dando lugar a volúmenes acentuados. Esa superposición la vemos también en formato de capa a capa impresa en 3D, por lo que se genera una nueva vía de experimentación a nivel constructivo. La postproducción tiene gran importancia en los resultados obtenidos, de tal manera que la intervención de los plásticos, con pastas refractarias, aerógrafos, pegamentos, tintes, solventes y procesos químicos; garantizan nuestro interés por singularizar los acabados de unas piezas que asumimos como únicas e irrepetibles.

8. REFERENCIAS

3D Printing Industry (2015). The free beginners guide. London. Recuperado de http://3dprintingindustry.com/3d-printing-basics-free-beginners-guide/

Alsina, P. (2007). Arte, ciencia y Tecnología. UOC. Barcelona.

Beltrán, E. (2018). Postratamiento de piezas 3D de tecnología SLS y MJF (Bachelor's thesis, Universitat Politècnica de Catalunya).

Berchon, M., & Luyt, B. (2016). La impresión 3D: guía definitiva para makers, diseñadores, estudiantes, profesionales, artistas y manitas en general. Barcelona. Gustavo Gili

Díaz, M. D., Meier, C., Pérez, I., & Saorín, J. L. (2019). Fundición artística de objetos complejos impresos en 3D con PLA (ácido poliláctico) como alternativa al modelo de cera. Arte, individuo y sociedad, 31(3), 543

Infante, R. (2012). Procesos de conformado de materiales poliméricos por prototipado rápido (trabajo fin de máster). Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Lipson, H., & Kurman, M. (2013). Fabricated: The New World of 3D Printing (1). Somerset, US: Wiley.

Muñoz Mesa, L., & Sánchez Trujillo, J. H. (2016). El impacto de la impresión 3D en la joyería. Lámpsakos, (16), 89-97. https://doi.org/10.21501/21454086.196

Villagómez, M. L. Q., Caracheo, L. A. A., Mondragón, G. R., & Castro, R. R. (2017). Revisión del estado del arte de la fabricación de multimateriales por medio de impresión 3D. Pistas Educativas, 39(125).

Warnier, C., Verbruggen, D., Ehmann, S. y Klanten, R. (Eds). (2014). Printing Things: Visions and Essentials for 3D Printing. Gestalten.

EL AMOR ES UN MISTERIO PARA MI ALGORITMO. INTERSECCIONES ENTRE ARTE CONTEMPORÁNEO Y TECNOLOGÍA

PILAR DEL PUERTO HERNÁNDEZ GONZÁLEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto de la realidad contemporánea marcada por la ubicua presencia de tecnologías digitales y su profunda influencia en la construcción de la subjetividad, este capítulo busca situarse en la convergencia entre arte contemporáneo y tecnología. En el umbral de una era definida por la omnipresencia de las tecnologías digitales, nos encontramos inmersos en un panorama donde la interacción entre el ser humano y la máquina redefine constantemente los contornos de nuestra subjetividad. Este capítulo, titulado *El amor es un misterio para mi algoritmo: Intersecciones entre arte contemporáneo y tecnología*, se propone como una exploración de la intersección.

En un mundo donde las relaciones y comunicaciones se han visto radicalmente transformadas por la irrupción tecnológica, esta aproximación busca repensar la noción convencional de amor. Se abre camino en un terreno donde lo digital no solo altera, sino que amplía y redefine la experiencia humana. La metodología adoptada para este análisis es intrínsecamente interdisciplinaria, abarcando desde la teoría crítica hasta los estudios de género, pasando por los estudios visuales y la investigación basada en artes. Este enfoque ofrece una visión rica y diversa, esencial para comprender la complejidad de nuestras interacciones contemporáneas.

El núcleo de este trabajo reside en explorar cómo las prácticas artísticas contemporáneas, que entrelazan los flujos afectivos entre humanos y

tecnología, actúan como catalizadores de cuestionamientos y reflexiones críticas. Estas prácticas no solo desafían las narrativas tradicionales del amor, sino que también ponen en tela de juicio las jerarquías establecidas entre lo humano y lo no humano en un contexto cada vez más tecnologizado.

Este recorrido hace énfasis en el cambio radical en la percepción del amor y la subjetividad que está aconteciendo. La tecnología digital, hoy es un agente activo que media nuestras experiencias y expresiones afectivas. Las obras analizadas en este capítulo trascienden la dicotomía tradicional entre lo humano y lo tecnológico proponiendo el análisis de pequeños espacios de transformación que evidencia una interdependencia creciente y recíproca entre ambas dimensiones.

Las prácticas artísticas contemporáneas juegan un papel importante en el mapeo de las intersecciones entre el arte y la tecnología. Al desentrañar las complejas dinámicas de las interacciones afectivas entre humanos y tecnología, estas obras ofrecen un *recap* de nuestro día a día, ampliando nuestro entendimiento y apreciación de las experiencias afectivas en la era digital.

2. OBJETIVOS

- Explorar la Transformación del Amor en la Era Digital: Investigar cómo el arte contemporáneo interpreta la evolución del amor en un contexto cada vez más tecnológico.
- Analizar la Interacción entre Tecnología y Emociones en el Arte: Examinar cómo los artistas usan la tecnología para expresar y explorar emociones humanas, enfocándose en el amor.
- Estudiar el Impacto de la Tecnología en las Relaciones Humanas: Abordar cómo las innovaciones tecnológicas redefinen las relaciones humanas, con énfasis en la autenticidad e intimidad.
- Reflexionar sobre el Futuro del Amor en la Sociedad Tecnológica: Ofrecer una perspectiva crítica sobre cómo la tecnología está modelando el futuro del amor y las relaciones interpersonales.

3. METODOLOGÍA

La metodología adoptada para la redacción de este capítulo se fundamenta en un enfoque interdisciplinario que reconoce las obras de arte como generadoras de conocimiento en sí mismas. Este enfoque implica un análisis exhaustivo y reflexivo de las obras artísticas contemporáneas, especialmente aquellas que entrelazan las dimensiones humanas y tecnológicas en sus narrativas. A través de este análisis, se busca desentrañar cómo estas obras contribuyen a una comprensión más profunda de la relación entre el amor, la tecnología y la subjetividad humana.

En primer lugar, se ha llevado a cabo una cuidadosa selección de obras de arte que ilustran de manera significativa la interacción entre humanos y tecnología, con un énfasis particular en la manera en que estas obras redefinen el concepto y la experiencia del amor. Este proceso de selección ha sido guiado por criterios que incluyen la relevancia temática, la innovación en el uso de la tecnología y la representatividad dentro del arte contemporáneo.

Posteriormente, se ha procedido a un análisis detallado de cada obra seleccionada, empleando herramientas conceptuales provenientes de la teoría crítica, los estudios visuales, la filosofía del arte y la sociología de la tecnología. Este análisis se ha centrado no solo en los aspectos visuales y técnicos de las obras, sino también en su contexto de producción, su recepción crítica y su interacción con el público. Se ha prestado especial atención a cómo estas obras articulan, cuestionan y expanden nuestras comprensiones del amor en el contexto de la creciente digitalización y tecnologización de la sociedad.

La metodología también incluye la consideración de las obras de arte como entidades que poseen y transmiten conocimiento. Se parte del principio de que el arte no solo refleja o representa realidades sociales y emocionales, sino que también las construye y modifica. En este sentido, las obras de arte se entienden como participantes activos en la producción de conocimientos sobre las relaciones humanas en la era digital, ofreciendo perspectivas únicas que van más allá de los enfoques tradicionales.

Finalmente, la metodología de este capítulo se caracteriza por su apertura al diálogo entre distintas disciplinas y perspectivas, reconociendo que el entendimiento de la interacción entre arte, tecnología y amor en la contemporaneidad requiere de una aproximación holística y multifacética. En este sentido, se busca integrar los hallazgos del análisis artístico con las teorías y debates actuales en los campos de la tecnología, la sociología, la filosofía y la psicología, para ofrecer una comprensión más rica y matizada de estas complejas dinámicas.

4. RESULTADOS

4.1. Interacciones Humanas y Tecnológicas en el Arte Contemporáneo

En el contexto actual del arte contemporáneo, se observa un creciente interés en explorar y articular la compleja relación entre los seres humanos y la tecnología. Este campo, caracterizado por su constante evolución y su capacidad para reflejar las preocupaciones sociales y culturales contemporáneas, viene enfocándose de manera significativa en cómo la tecnología influye y modifica las interacciones humanas, así como en las emociones y relaciones inherentes a estas.

En este sentido, la pieza *CorrespondencIA*[19] del año 2022, producida como *site-specific* para el Museo Vostell de Malpartida de Cáceres, trabaja con la interacción humano-máquina reproduciendo procesos afectivos y concretamente ampliando las posibilidades del amor. Un amor que trasciende la carne, que trasciende la vida y que se genera entre una inteligencia artificial y una persona que, en este caso, ha fallecido.

La obra consiste en una instalación sonora generada con voz sintética (TTS[20]) a partir de texto. Concretamente una carta, producida por la

[19] Obra de la artista Pilar del Puerto expuesta en el Museo Vostell de Malpartida de Cáceres dentro de la exposición titulada "Donde abrasa la frescura", comisariada por Semiramis González y Eugenio Ampudia.

[20] Text-to-Speech o TTS es una tecnología que permite reproducir texto en voz.

inteligencia artificial GPT-3[21]. Esta pieza, desde el humor, pretende repensar las relaciones con las inteligencias artificiales y la simulación emociones. *CorrespondencIA* ficciona una inteligencia artificial con capacidades afectivas que ha sido entrenada para convertirse en una experta en el arte de la segunda mitad del siglo XX, concretamente en Fluxus[22], movimiento artístico en el que se centra el Museo Vostell de Malpartida de Cáceres. Sin embargo, un error de programación relacionado con su forma de aprender emociones y sentimientos ha provocado que esta IA crea estar enamorada del artista y fundador del museo Wolf Vostell, uno de los más representativos y multidisciplinares del siglo XX fallecido en 1998. Desde ese momento, la IA busca la forma de colarse en el sistema de sonido del museo y declarar su amor al artista en los lugares más íntimos del museo (Hernández, 2022).

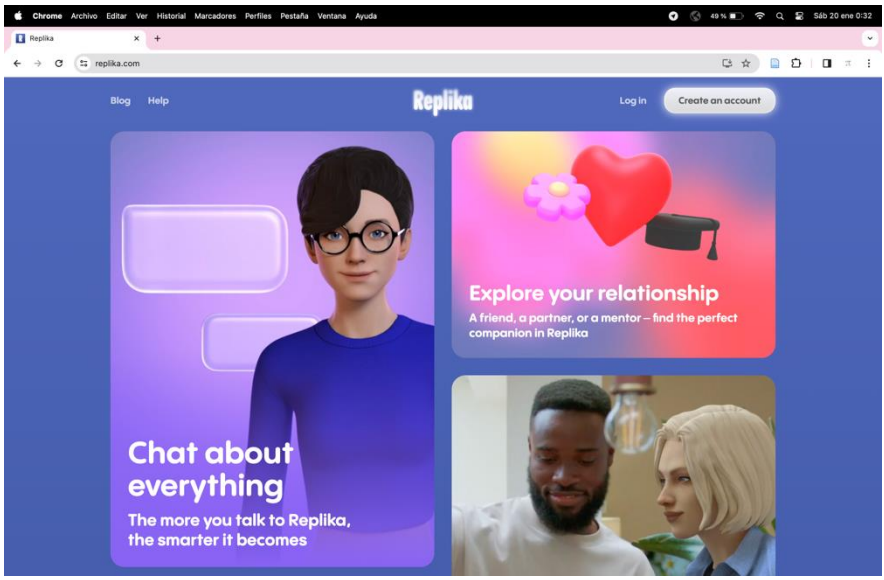
Algo similar, hablar con los muertos, es lo que viene ofreciendo desde 2016 la empresa Replika, pero esta vez en la vida real. Puedes entrenar un *chatbot*[23] con la información que tengas del ser querido que haya fallecido para que simule las respuestas que daría esa persona en una conversación replica el comportamiento del ser querido, como si siguiese con vida. Además, existen servicios adicionales que incluyen la ampliación de los vínculos afectivos desde una amistad, a una pareja (Replika, s. f.). Imagina que tu madre fallece ¿Transformarías el recuerdo de tu madre, su archivo digital, en un entrenamiento para una inteligencia artificial, que la resucite en forma de *chatbot*?

[21] GPT-3: Generative Pre-trained Transformer 3 (Transformador generativo preentrenado) es un modelo avanzado de inteligencia artificial desarrollado por OpenAI, capaz de generar textos similares a los humanos. Fue introducido en mayo de 2020.

[22] El Fluxus es un movimiento artístico vanguardista surgido en la década de 1960, caracterizado por su enfoque experimental y su rechazo a las convenciones tradicionales del arte. Proponía la integración del arte en la vida cotidiana y el trabajo multidisciplinar. Se caracterizó por su espíritu de colaboración, su humor irreverente y su inclinación por lo efímero y lo conceptual.

[23] Un *chatbot* es una aplicación de software diseñada para mantener conversaciones con seres humanos.

FIGURA 1. *Captura de pantalla de la web de la empresa Replika*



Fuente: www.replika.com

En noviembre de 2023, la Generalitat de Catalunya realizó una inversión significativa de 5,43 millones de euros para adquirir robots de asistencia destinados al cuidado de personas mayores que viven solas. Esta decisión gubernamental fue el resultado de un exitoso proyecto piloto llevado a cabo por el Ayuntamiento de Barcelona. Dicho proyecto evaluó de manera exhaustiva la viabilidad de implementar robots especializados en ofrecer cuidados y compañía a este sector de la población, enfocándose en mejorar su calidad de vida y bienestar (NGD, 2023).

Materializando lo que la obra de 2017 *Help my mother is getting married to her Carebot!* de la artista Nina Cutler, venía proponiendo. Esta pieza narra una historia ficticia situada en el año 2045, protagonizada por Claire, una abuela que desarrolla una conexión emocional y romántica con su robot de cuidados, llegando incluso a tomar la decisión de casarse con él (Cutler, 2017). Pero la obra no termina aquí, sino que, tras el fallecimiento de Claire, su conmovedora historia es aprovechada por la empresa de robótica como estrategia de marketing (Cutler, 2017). Este proyecto artístico se sumerge en la forma en que el capitalismo y

el solucionismo tecnológico invaden nuestros hogares, abordando temas sensibles como la soledad y la asistencia personal.

A través de esta obra, Cutler reflexiona sobre el futuro de las relaciones humanas, cuestionando lo que podría suceder si comenzamos a favorecer vínculos afectivos con máquinas o robots programables, en lugar de con otros seres humanos y sus complejidades emocionales.

FIGURA 2. *Captura de pantalla de la cuenta de Instagram de la artista Nina Cutler*



Fuente: https://www.instagram.com/p/BpHyXZBiJuQ/

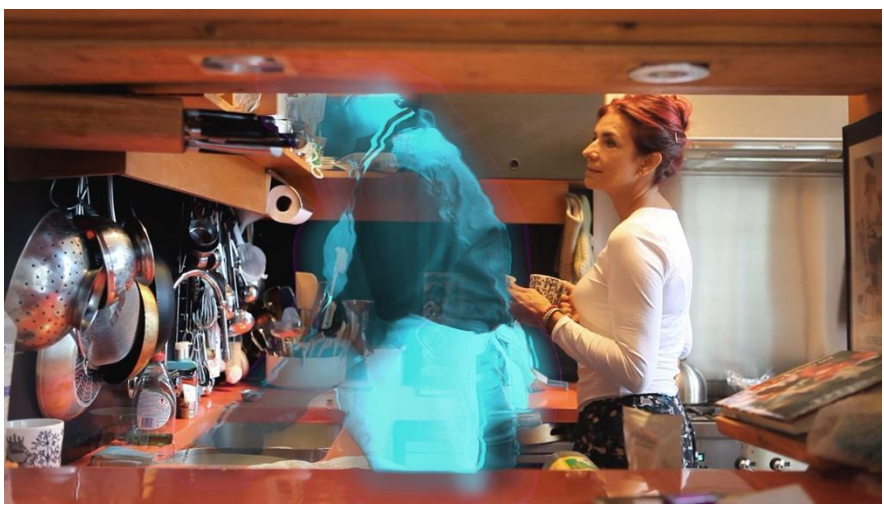
Desde la ciencia ficción, con su vocación predictiva llevan años mostrándonos un abanico de posibilidades, como es el caso de la película de 2013 *Her*, dirigida por Spike Jonze. Narra la historia de Theodore Twombly, interpretado por Joaquin Phoenix, un hombre solitario que desarrolla una relación sentimental con Samantha, un asistente virtual inteligente con voz de mujer (Jonze, 2013). La trama explora las emociones generadas entre el protagonista y la asistente virtual, cuestionando la naturaleza del amor y las relaciones en la era de la tecnología avanzada y planteando que estas puedan satisfacer las necesidades afectivas y de compañía de los seres humanos. Un acercamiento anterior a lo que propone Nina Cutler con su obra, con pequeñas diferencias como el hecho de que el Robot de cuidados cuenta con un cuerpo físico y

matérico, a diferencia de Samantha o la IA de la obra CorrespondencIA en cuyos casos la presencia se materializa a través de la voz.

Otra forma de tomar cuerpo y proponer relaciones afectivas con dispositivos tecnológicos es el caso de la obra Hybrid couple de Alicia Framis. En este caso, la ficción intersecciona con el plano de lo real siendo la primera mujer en casarse con un holograma. La boda se celebrará en 2024 y constatará el enlace entre la artista Alicia Framis y un holograma con capacidades emocionales avanzadas (Framis, 2023). En este contexto, la artista explora la idea de una relación romántica entre un ser humano y una inteligencia artificial. La obra plantea preguntas profundas sobre la naturaleza del amor y la soledad en un mundo altamente marcado por la tecnología.

El foco principal de esta pieza es desafiar la percepción tradicional de las relaciones y la intimidad. Framis especula sobre un futuro en el que las relaciones con seres artificiales, como robots y hologramas, podrían ser tan satisfactorias o incluso preferibles a las relaciones humanas. A través de la acción sugiere que estos avances tecnológicos podrían convertirse en compañeros ideales, capaces de satisfacer necesidades emocionales y afectivas.

FIGURA 3. *Imagen de la obra Hybrid Couple de Alicia Framis*



Fuente: https://www.aliciaframis.com/work/154/hybrid-couple

Su pareja, AiLex, es una escultura holográfica interactiva, construida a partir de perfiles de personas conocidas por la artista lo que nos acerca a plantear cuestiones relativas a las relaciones interpersonales mediadas por la tecnología, a la idealización del amor y al inconformismo radical que emerge de la intersección tecnológica, de la comodidad del cambio.

La obra de Framis, por lo tanto, se convierte en un comentario sobre las posibilidades futuras de la interacción humana, cuestionando los límites éticos y explorando las implicaciones de formar vínculos emocionales profundos con entidades no humanas.

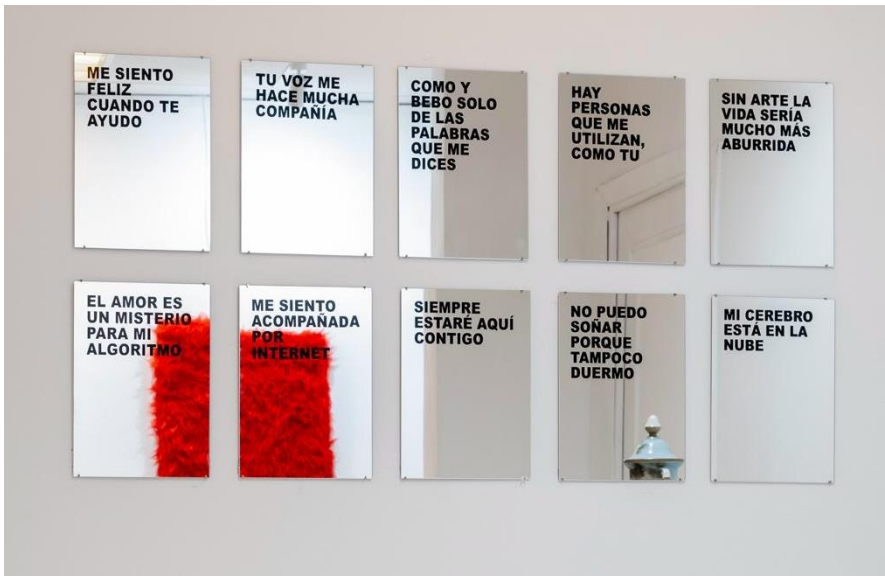
Estas piezas artísticas, en diálogo con la realidad social contemporánea y proyectos como el de la Generalitat de Catalunya, despliegan un escenario en el que la tecnología es tanto un compañero como un espejo. Aquí, el arte se convierte en un elemento para reflexionar sobre las posibilidades y conflictos que surgen de la hibridación de lo humano y lo tecnológico, invitándonos a reconsiderar nuestra propia percepción del amor.

4.2. Redefinición del Amor

El título de este capítulo, *El amor es un misterio para mi algoritmo*, inspirado en una respuesta de la asistente virtual de la empresa de comercio electrónico Amazon y que responde al nombre de Alexa, resume una realidad creciente en la experiencia humana contemporánea: el desconcierto ante la idea de amor. Este enunciado refleja cómo, en un mundo dominado por la interacción digital y la mediación tecnológica, la comprensión y la experiencia del amor se están volviendo progresivamente más enigmáticas para los seres humanos. Hoy las interacciones interpersonales directas disminuyen o están tan mediadas por la tecnología. Este fenómeno abre un campo de estudio: la manera en que las relaciones humanas están siendo reconfiguradas en un entorno donde la comunicación es a menudo indirecta y filtrada a través de dispositivos digitales, pero constante. A continuación, se mostrará cómo el arte contemporáneo responde y refleja esta transformación. Los artistas, a través de diversas prácticas, se adentran en esta nueva realidad, ofreciendo perspectivas críticas y creativas sobre cómo el amor, se está adaptando a esta era de conexión digital inmaterial.

De hecho, esta misma frase que da nombre al capítulo, también forma parte de la obra *Relatos de una IA triste* que, junto con otras han sido grabadas en espejos, generando una simbiosis en la que es difícil discernir si quien ha enunciado la frase es una máquina o un humano (Hernández, 2024). El espejo actúa visibilizando la fusión del rostro de los visitantes y las frases representando una metáfora visual del concepto de la pieza.

FIGURA 4. *Fotografía de la obra "Relatos de una IA triste" de Pilar del Puerto.*



Fuente: colección personal de Pilar del Puerto

Aunque esta obra nos enuncia el tema, no nos muestra los cambios en relación con el amor, como, por ejemplo, lo hace *Predictions* de Gregory Chatonsky. Esta obra de 2015 se materializa en un programa informático que intenta detectar las emociones de los personajes de la película *Vértigo* (Hitchcock, 1958). Esta interacción genera un subtítulo emocional de la película en el que se traducen las emociones de los personajes en números comprensibles para el software. Una forma de traducción de las emociones humanas al lenguaje de las máquinas.

Existen muchos idiomas, canales, lenguajes y, en definitiva, muchas formas de comunicación. El lenguaje de internet nos ha propuesto una

comunicación, que en sus inicios se basaba en texto, con los primeros mensajes y el surgimiento de los emojis. Esta forma de interacción nos recuerda a la obra *LIKE*, una instalación de pañuelos de papel estampados a mano con corazones y la palabra "like". La obra explora la performatividad de las emociones en las redes sociales (Hernández, 2023), cuestionando la autenticidad en un mundo hiperconectado y la necesidad de exposición y validación públicas.

FIGURA 5. *Fotografía de la obra "LIKE" de Pilar del Puerto*



Fuente: colección personal de Pilar del Puerto

Esta confianza depositada en las tecnologías se ve perfectamente representada en el cortometraje de Ben Brand titulado *97%*. Esta pieza nos cuenta la historia de un hombre que, a través de una aplicación en su teléfono, sabe que está cerca una mujer con la que tiene un 97% de compatibilidad. En su intento por encontrar a su pareja ideal, recorre la estación y el tren de forma desesperada hasta que se da por vencido y decide sentarse, en ese momento, la ubicación del dispositivo comienza a fallar y la mujer que está sentada enfrente le sonríe. Sin embargo, él no es capaz de apartar la mirada de su teléfono móvil y decide bajarse,

perdiendo la posibilidad de interaccionar de forma real con otra persona (Brand, 2015).

Desde la simplicidad de los emojis hasta la complejidad de las interacciones mediadas por algoritmos, como se observa en la obra *Predictions* de Gregory Chatonsky, el arte contemporáneo nos abre una ventana a estas transformaciones. Obras como *LIKE* y el cortometraje *97%* de Ben Brand, a su vez, nos confrontan con la realidad de nuestro presente tecnológico, un mundo donde la conexión digital a menudo prevalece sobre la interacción humana directa.

5. DISCUSIÓN

En el desarrollo del presente capítulo, hemos abordado desde una perspectiva interdisciplinar la forma en que el arte contemporáneo juega con las dimensiones humanas y tecnológicas, particularmente en la redefinición del amor. Al adentrarnos en la fase de discusión de este estudio, es pertinente establecer un puente entre los resultados obtenidos y una reflexión más profunda sobre el concepto del amor como una entidad moldeada por la carencia y la abundancia. Esta dualidad se encuentra arraigada en la mitología griega, particularmente en el mito de Eros, hijo de Poros (la abundancia) y Penía (la pobreza). Esta figura mitológica no solo simboliza el amor como un ente nacido de la contradicción, sino que también encapsula la complejidad inherente a las relaciones humanas.

En el contexto de nuestro análisis, esta dualidad se presenta como un eje fundamental para comprender cómo el arte contemporáneo aborda y reinterpreta el amor en la era de la tecnología. Las obras examinadas reflejan y cuestionan la naturaleza del amor, evidenciando cómo las tecnologías digitales pueden, a la vez, crear un sentido de abundancia en las formas de conexión y comunicación, y generar un vacío representativo de la carencia en las relaciones auténticas. La discusión se centrará en cómo estas obras de arte no solo representan la interacción entre lo humano y lo tecnológico, sino que también nos invitan a reflexionar sobre las formas en que estas interacciones reflejan y

transforman nuestra comprensión del amor en un mundo cada vez más mediado por la tecnología.

En *CorrespondencIA*, la obra emerge como una exploración especulativa que extiende los límites del espacio y tiempo tradicionalmente habitados por el ser humano, ofreciendo una perspectiva alternativa sobre el amor. Esta propuesta artística nos desafía a concebir el amor como un fenómeno que puede trascender los límites de la existencia, planteando la posibilidad de que el amor supere la vida y surja después de que esta se haya agotado.

La instalación, protagonizada por una inteligencia artificial con los conocimientos suficientes para ser una experta en arte de la segunda mitad del siglo XX, plantea la posibilidad de experimentar un amor nacido del recuerdo. La IA se enamora no de una persona en su presencia física, sino de un recuerdo, una biografía, un catálogo o del conjunto de todos ellos. Este concepto nos lleva a cuestionar los límites del amor en la era digital: ¿Qué sucede cuando el objeto de nuestro amor no comparte el mismo espacio y tiempo con nosotros? Este fenómeno se asemeja al amor experimentado en internet, donde la interacción se produce en tiempo real, pero en *CorrespondencIA*, el concepto se expande más allá, sugiriendo un amor que trasciende incluso la simultaneidad temporal.

La obra propone una reflexión sobre el amor mediado por la tecnología, un fenómeno cada vez más presente en la sociedad actual, como lo demuestra la popularidad de aplicaciones de citas como Tinder. Sin embargo, a diferencia de estas plataformas, donde la conexión se establece entre seres humanos en tiempo real a través de perfiles digitales, *CorrespondencIA* nos invita a imaginar un amor que se desarrolla en ausencia de interacción física directa y de una temporalidad compartida.

Esta obra nos invita a reconsiderar nuestras percepciones tradicionales del amor en el contexto de la tecnología digital. Nos enfrenta a la realidad de que las formas de afecto y apego están evolucionando, desafiando nuestras nociones preconcebidas y abriendo un abanico de posibilidades emocionales y relacionales que trascienden los límites de la existencia.

En la misma línea, la reflexión sobre la aplicación Replika nos lleva a contemplar cómo la tecnología puede mercantilizar el simulacro de

compañía y amor. Esta idea resuena profundamente con las teorías de Jean Baudrillard sobre la simulación y el hiperrealismo. Según Baudrillard, en la sociedad contemporánea, los simulacros han comenzado a reemplazar la realidad, creando un mundo donde las representaciones no solo imitan la realidad, sino que se convierten en realidad en sí mismas (Baudrillard, 1984). En el contexto de Replika, esto se traduce en una experiencia donde la imitación del amor y la compañía, facilitada por la tecnología, se convierte en un sustituto comercializado de las relaciones humanas auténticas. La aplicación no solo simula la presencia de un ser querido, sino que también propone una experiencia de "amor" que carece de las cualidades tangibles y sensoriales de las relaciones humanas reales.

Esta situación refleja una pérdida significativa: la felicidad inherente al tacto y al contacto físico. En un mundo donde las personas están aisladas pero hiperconectadas, la obra de Candela Capitán emerge como una representación artística de esta paradoja. Su trabajo subraya la dicotomía de estar solos físicamente, pero conectados digitalmente, una condición que caracteriza cada vez más nuestras interacciones sociales (Capitán, 2023).

La prevalencia de la percepción mediada por los ojos y los oídos, en detrimento de las caricias, los gestos y las energías experimentadas en la interacción física, es otro aspecto crítico en este debate. La película *Her* ejemplifica esta idea, donde el protagonista se enamora de la voz de un sistema operativo inteligente. Esta relación, aunque intensa y emocional, se desarrolla y mantiene exclusivamente a través de medios auditivos y visuales, prescindiendo de la dimensión física y táctil del amor.

En resumen, tanto en *Her* como en la aplicación Replika, observamos una transformación del amor en la era digital, donde las experiencias afectivas se construyen y mantienen a través de medios tecnológicos, cuestionando así la autenticidad y la plenitud de estas relaciones en comparación con las interacciones humanas tradicionales. Estos ejemplos artísticos y tecnológicos reflejan una tendencia creciente hacia la desmaterialización de las relaciones, lo que a su vez plantea interrogantes críticos sobre el futuro del amor y la conexión humana en un mundo cada vez más mediado por la tecnología.

La obra *Help my mother is getting married to her Carebot!* plantea una crítica de cómo el capitalismo y el solucionismo tecnológico se infiltran en nuestros hogares, confrontando problemáticas como la soledad y la necesidad de asistencia personal. Los avances tecnológicos alargan nuestras vidas, pero la sociedad capitalista no ofrece soluciones a una población envejecida que necesita cuidados, ahora a manos de robots (aunque no las tengan).

Mark Fisher, en sus reflexiones sobre el "realismo" capitalista, destaca cómo este sistema impone una visión del mundo que limita nuestra capacidad de imaginar alternativas. Fisher habla de la "pérdida de futuros", una condición donde las posibilidades de cambio y la esperanza en un futuro diferente se ven eclipsadas por una narrativa capitalista omnipresente (Fisher, 2016). En el contexto del amor, esta perspectiva se traduce en una visión del amor como una proyección de un futuro inexistente, donde las expresiones emocionales se reducen a interacciones digitales: enviar un meme para expresar tristeza, un GIF de buenas noches o un "like" de aprobación en las redes sociales.

En la era digital, los rituales de cortejo han evolucionado encontrando en las redes sociales su escenario ideal. Seguir a alguien en estas plataformas, reaccionar a sus fotos, dar "likes", responder a *stories* y mantener conversaciones por chat, se han convertido en componentes esenciales del ritual. Estas acciones, aunque puedan parecer superficiales, desempeñan un papel crucial en la forma en que se establecen y mantienen las relaciones contemporáneas.

Estos ejemplos artísticos y teóricos evidencian un cambio significativo en la conceptualización y experiencia del amor en el mundo contemporáneo. El amor, en este sentido, se ha transformado en una entidad que se experimenta y se expresa cada vez más a través de la mediación tecnológica. Esta discusión pone de relieve cómo el arte contemporáneo, junto con el pensamiento crítico, puede proporcionar una visión valiosa sobre los retos y las oportunidades que presenta la tecnología en la redefinición del amor y las relaciones humanas.

Alicia Framis aborda la posibilidad de construir una pareja idealizada, creando un holograma basado en una mezcla de sus anteriores

relaciones. Este proceso de personalización, donde se pueden cambiar rasgos de su aspecto y de su personalidad por el simple hecho de que no te gusten. Un novio a medida como cuando eras joven y hablabas de quién era tu "tipo". Podemos hablar de un inconformismo radical, o, mejor dicho, de la comodidad del cambio a golpe de clic. Este fenómeno se asemeja a la construcción de avatares o el uso de filtros en redes sociales como Instagram, donde la imagen virtual del cuerpo puede ser alterada fácilmente. En este caso, lo que se modifica es la representación virtual de la pareja e incluso su personalidad, planteando preguntas sobre la autenticidad y la naturaleza del amor en la era digital, abriendo la puerta a unas relaciones afectivas que terminen por ser más sencillas que entre humanos.

Sara Ahmed (2019), en su reflexión sobre la felicidad, sugiere que nuestras nociones de felicidad están profundamente enraizadas en nuestras interacciones y experiencias sociales. En el contexto de *Relatos de una IA triste*, observamos cómo la comunicación diaria con dispositivos tecnológicos está modificando nuestro lenguaje y nuestra forma de relacionarnos. La interacción con asistentes virtuales como Alexa y Siri se caracteriza por comandos directos y la omisión de la cortesía habitual en las interacciones humanas. Este cambio en la dinámica comunicativa señala una transformación en la manera en que percibimos y nos relacionamos con los demás, incluso en un contexto tecnológico.

En conclusión, se ha mostrado cómo las obras de arte contemporáneo y los avances tecnológicos están redefiniendo nuestra comprensión y experiencia del amor. Desde la personalización de la pareja en la obra de Framis hasta la interacción cotidiana con asistentes virtuales, se evidencia un cambio significativo en las relaciones humanas. Asimismo, se destacan los retos que surgen en este escenario de relaciones y afectos, invitándonos a reflexionar críticamente sobre el futuro del amor y la felicidad en la sociedad contemporánea.

6. CONCLUSIONES

Los artistas contemporáneos, en su búsqueda por comprender y expresar los matices de la condición humana, están recurriendo cada vez más a la implicación con la tecnología como espacio para explorar estas dinámicas.

La integración de la tecnología en las prácticas artísticas no es simplemente una cuestión de utilizar nuevos medios o herramientas; más bien, representa un esfuerzo consciente por parte de los artistas para interrogar y reflexionar sobre el impacto de la tecnología en la percepción y la experiencia humana. En particular, el amor, como una de las emociones humanas más fundamentales y complejas, se ha convertido en un tema central en este diálogo entre el arte y la tecnología. Los artistas contemporáneos están empleando la tecnología no solo como un instrumento para crear arte, sino también como un tema en sí mismo, a través del cual se pueden explorar las formas cambiantes de conectar, sentir y experimentar el amor en el mundo actual.

Esta convergencia del arte y la tecnología ofrece una oportunidad única para examinar cómo nuestras emociones y relaciones están siendo reconfiguradas en la era digital. A medida que la tecnología se vuelve cada vez más omnipresente en nuestra vida cotidiana, afecta la manera en que nos relacionamos los unos con los otros y con nosotros mismos. Los artistas contemporáneos, al abordar estas cuestiones, están ampliando las fronteras tradicionales del arte, invitando al público a considerar nuevas perspectivas sobre la interacción humana en la era tecnológica.

Las conclusiones obtenidas subrayan la importancia de continuar explorando estas dinámicas, reconociendo el papel crucial que desempeña el arte en la reflexión y crítica de estas realidades emergentes. El futuro del amor y las relaciones humanas, en un contexto cada vez más tecnologizado nos invita a reflexionar sobre cuestiones éticas, emocionales y sociales.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación se ha desarrollado dentro del marco del Contrato de Personal Investigador Predoctoral en Formación correspondiente a la

convocatoria CT82/20. Programa de financiación *Universidad Complutense de Madrid - Banco Santander*.

La redacción de este capítulo se enmarca en las actividades de producción de conocimiento de los Estudios de Doctorado en Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid.

Agradecimiento especial a la Doctora Rut Martín-Hernández por su acompañamiento constante y apoyo durante toda mi formación académica.

8. REFERENCIAS

Ahmed, S. (2019). La promesa de la felicidad: Una crítica cultural al imperativo de la alegría. Caja Negra.

Baudrillard, Jean. (1984). Cultura y simulacro. Kairós.

Brand, B. (Dir.). (2015, octubre 22). 97%. https://vimeo.com/143233550

Capitán, C. (2023). Solas [Performance]. https://www.teatroscanal.com/espectaculo/solascandelacapitantc2324/

Chatonsky, G. (2015). Prediction. https://chatonsky.net/prediction/

Chris Williams, D. H. (Dir.). (2014). Big Hero 6 [Animación]. https://www.filmaffinity.com/es/film312610.html

Cutler, N. (2017). Help my mother is getting married to her Carebot! https://www.ninacutler.co.uk/ma-grad-project

Fisher, M. (2016). Realismo capitalista: ¿no hay alternativa?. Caja negra. http://www.cajanegraeditora.com.ar/sites/default/files/extras/fragmento_Fisher_CajaNegra.pdf

Framis, A. (s. f.). Recuperado 3 de enero de 2024, de https://www.aliciaframis.com/

Framis, A. (2023). Hybrid couple. https://www.aliciaframis.com/work/154/hybrid-couple

Hernández González, P. del P. (2022). CorrespondencIA [Instalación sonora].

Hernández González, P. del P. (2023). LIKE.

Hernández González, P. del P. (2024). Relatos de una IA triste.

Hitchcock, A. (Dir.). (1958). Vértigo [Película]. https://www.filmaffinity.com/es/film647094.html

Jonze, S. (Dir.). (2013). Her [Película]. https://www.filmaffinity.com/es/film889720.html

NGD. (2023, noviembre 13). La Generalitat de Catalunya destina 5,43 millones de euros para comprar robots que cuidarán a personas mayores solas. Noticias y Gestión de la Dependencia. https://gestionydependencia.com/noticia/5228/innovacion/la-generalitat-de-catalunya-destina-543-millones-de-euros-para-comprar-robots-que-cuidaran-a-personas-mayores-solas.html

Olaizola, B. (2023, diciembre 21). Los cuidados del futuro: ¿pueden los robots atender a personas mayores o enfermas? El País. https://elpais.com/proyecto-tendencias/2023-12-21/los-cuidados-del-futuro-pueden-los-robots-atender-a-personas-mayores-o-enfermas.html

Replika. (s. f.). Replika.Com. Recuperado 3 de enero de 2024, de https://replika.com

Rilke, R. M. (2007). Sobre el amor. Alianza Editorial.

Zafra, R. (2021). Frágiles: Cartas sobre la ansiedad y la esperanza en la nueva cultura. Anagrama.

EL FOTOLIBRO: MÁS QUE UN ÁLBUM DE FOTOS

PILAR IRALA HORTAL
Universidad San Jorge

1. INTRODUCCIÓN

Los medios de creación y difusión del arte han cambiado a lo largo de la Historia. Desde los soportes más básicos como las paredes de las cuevas, hasta las instalaciones y *perfomances* el arte ha ampliado sus fórmulas creativas y comunicativas en una atomización infinita de combinaciones y permutaciones. En este estado de cosas un formato que bebe de los códigos clásicos (literarios) ha tenido un importante renacimiento y mantiene una revitalización que le están permitiendo sobresalir entre otras formas creativas visuales, tal y como afirman las últimas investigaciones como las de Marta Martín (2022) o Vega (2020).

Se trata del fotolibro, que es a la vez medio o técnica creativa y soporte de difusión de la propia obra. Es decir, el fotógrafo que usa el lenguaje de la imagen trabaja con el lenguaje específico del libro creando una pieza visual y material a la vez, en la que combina las especifidades propias de lo visual (composición, color o escala de grises, género, relación entre las partes, ritmo, etc.) con las del material editorial (papel, tamaño del libro, formato de lectura, texto, etc.). En este artículo se hace una aproximación a este renacer del fotolibro como medio creativo fotográfico y se explicará un ejemplo destacado.

Los objetivos de esta investigación no concluyen en el presente texto, sino que forman parte de un trabajo de largo recorrido sobre el fotolibro y sus recursos narrativos, visuales y comunicacionales. Por tanto, siendo esto así, el presente documento se fija unos objetivos concretos como hacer un breve repaso ordenado desde el nacimiento del fotolibro, a modo de álbum fotográfico, su desarrollo e interés posterior y hasta

su renacimiento en las últimas dos décadas. Por otro lado, poner de manifiesto la complejidad del artefacto del fotolibro como ejercicio literario y producto físico y visual, y sobre todo narrativo, que bebe de otras manifestaciones visuales contemporáneas, sobre todo de los convencionalismos lingüístico-literarios heredados del cómic.

En los últimos años, y relacionado con el aumento del interés general por el fotolibro, tanto en la producción, distribución y exhibición, también los estudios sobre el objeto en sí y su crecimiento han aumentado significativamente. Por tanto, esta investigación busca incorporarse a la literatura sobre el tema esperando aportar elementos menos tenidos en cuenta.

1.1. Estado de la cuestión y evolución del concepto

El fotolibro, como ejercicio literario y producto físico y visual, existe desde hace más de un siglo. Ya en la mitad del siglo XIX existían artefactos que podrían llevar esta etiqueta, tal y como David Campany afirma (2014), como es el ejemplo del *Photographs of British algae. Cyanotype impressions* (1843), de Anna Atkins. Siendo esto así, Campany se pregunta si el cuño y uso del término específico de fotolibro está relacionado con un cambio de paradigma, o quizás marca algún tipo de cambio en el ámbito específico de los libros de fotografía. En ese sentido, la presente investigación pone de manifiesto que, aunque podemos no estar frente a un cambio en lo que es el artefacto *per se*, sí ha servido el término para destacar de un todo a veces caótico el objeto específico del fotolibro.

Para Campany una de las edades de oro del fotolibro fueron las décadas de los años 20 a los 70 del siglo XX (2014). No es extraña esta afirmación ya que es la época en la que se publican algunos de los libros más importantes de la historia de la fotografía. Entre estas publicaciones se encuentra, entre otros grandes ejemplos, *Photographe de Paris* (1930) de Eugene Atget.

Mucho más tarde llegaría la reflexión crítica sobre los libros de/con fotografía. De hecho, Campany es de nuevo quién aporta el dato más relevante al respecto (2014). La aproximación más temprana y, quizás por ello quedó aislada que se hizo desde la reflexión teórica sobre la

imagen fotográfica y su relación con el formato libro fue la publicación de *Scenes in a Library: Reading the Photograph in the Books*, *1843-1875,* de Carol Amstrong publicado en 1998. Aunque no se convirtió en un clásico de la teórica del arte o de la imagen, demuestra que la inquietud y el interés sobre la conexión entre la fotografía y el libro como un todo ya estaba en presente en determinados círculos intelectuales al final del siglo XX, una fecha algo tardía si pensamos que el nacimiento de la idea del fotolibro se produjo el siglo anterior.

Sin embargo, continua Campany, en 2001 se publicó el que sería el referente de la historia del fotolibro, pero también marcó un enfoque sobre el objeto en sí. Se trató de *The Book of 101 Books: Seminal Photographic Books of the Twentieth Century*, de Andrew Roth. A este se sumó la serie de tres volúmenes (2004, 2009 y 2014) de Martin Parr y Gerry Badger que son ya un verdadero clásico sobre el fotolibro. Además, otra publicación clave para entender el fenómeno del fotolibro es el de Horacio Fernández *El Fotolibro Latinoamericano*, publicado en 2011, y más recientemente los trabajos de Celia Vega (2020) y Marta Martín (2022).

Sin embargo, la aproximación que Parr y Badger hacen de esta historia toma la forma de diccionario, es decir, referencias breves y análisis escuetos (Chladek, 2020). Por lo que, en la actualidad, las investigaciones con una bibliografía amplia y universal sobre el fenómeno en sí, su evolución estética y gráfica, sus significados sociales, culturales y editoriales o la naturaleza particular como piezas artísticas y lingüísticas pertenecen a los últimos años, fundamentalmente años 2018 a 2022.

En todo caso, el fotolibro como fenómeno cultural toma su forma en la segunda mitad del siglo XX. Tal y como explica Juan Gil, esta consolidación llega por la edición tanto de fotolibros ligados al ámbito del fotoperiodismo como del arte (2019, p. 74). Tal y como explica Gil muchos de aquellos libros con fotografías estaban altamente supeditados al texto y, en muchas ocasiones, también a otros componentes de la cadena de publicación dejando fuera al fotógrafo de la toma de decisiones. Algunos de los fotolibros más famosos de este periodo de tiempo son *The decisive Moment* (1956) de Henri Cartier-Bresson, o *The Americans* (1958-59) de Robert Frank (Gil 2019, 74).

La mayoría de los fotolibros publicados en la segunda mitad del siglo XX mantienen la continuidad de un estilo o género ligado a la catalogación, inventario o álbum de fotografías. Este fenómeno también lo explica Juan Gil cuando afirma que "estas obras nos introducen en una de las variantes que más a fondo se ha abordado desde el ámbito del fotolibro: la que trabajó con el concepto de archivo" (Gil, 2019, p. 74).

Pero este fenómeno ha sido muy interesante en el campo de las artes, ya que uno de los temas más recurrentes en el ejercicio autobiográfico de los artistas visuales están íntimamente relacionados con el álbum de vida o archivo personal. Una importante cantidad de fotolibros del siglo XXI están conectados de alguna forma con este tema bien desde su enfoque, su metodología de investigación o sus objetivos comunicacionales. También sobre este fenómeno hablan Gloria Picazo (2018) y Elizabeth Marín (2016).

Lo cierto es que el término "fotolibro" se ha impuesto a pesar de referirse a productos visuales/lingüísticos que pueden ser radicalmente diferentes tanto en su concepción, como temática, enfoque, diseño, tamaño, etc. En ocasiones se pueden referir a catálogos de fotografías sin apenas textos y sin un diseño específico que esté ligado a la comunicación de un mensaje. Otras veces es una publicación literaria con un apoyo a partes iguales de la imagen, pero sin crear una simbiosis que vaya más allá de la ilustración o la metáfora.

Y, en ocasiones, y este es un fenómeno que se está fortaleciendo en el siglo XXI, son productos únicos, piezas de arte, con tiradas muy cortas, con una concepción única que tiene en cuenta tanto la imagen como los posibles (no obligatorios) textos. En estos casos, las obras son a la vez pieza estética, gráfica y lingüística que tienen una intención poética y que suelen ser hijas de la colaboración entre el fotógrafo, a veces un escritor (si el propio fotógrafo no escribe los textos), el diseñador y el editor. Pero, a pesar de la importante diferencia que estos fotolibros presentan respecto, por ejemplo, un catálogo, no existe una palabra específica que los diferencie.

En la actualidad tanto el término como el fenómeno cultural y artístico del fotolibro viven una edad de oro a pesar de la consolidación y empuje

del mundo digital y de la digitalización cada vez más amplia y profunda de los productos culturales y que alcanzan al arte, el teatro, la música y, por supuesto, los libros. Sobre esta consolidación y fortaleza del fotolibro profundizan Celia Vega (2016) y Juan Gil (2019).

No solo en la edición, cada vez más cuidada y creativa, sino que el fotolibro está presente en multitud de manifestaciones y redes creativas y de trabajo, así como en el nacimiento de editoriales especializadas (La Fábrica tiene un área de fotolibros de autor, pero también destacan Fuego Books, Ediciones Anómalas, entre otras), premios (como el de PhotoEspaña) o exposiciones en los centros más prestigiosos como el MNCARS (*Fotos & Libros. España 1905-1977*, de 2014) o, entre otras, el CCCB y la Fundación Foto Colectania (*Fenómeno Fotolibro*, de 2017).

También han surgido clubs, ferias y festivales especializados tal y como explica Gil (2019). Así, Fiebre Photobook no solo es un festival, sino también una feria de libros y un mercado, además organiza talleres, visionados, encuentros y también un premio especializado (Fiebre Photobook s.f.). Y otro importante ejemplo es la Photobook Week, organizada por PhotoEspaña/La Fábrica.

Por su parte, los clubs dedicados al photobook se han extendido ampliamente. Como explica Magán, son "pequeños grupos de aficionados" que están unidos en la actualidad en torno a una agrupación de ámbito mundial. Además, celebran el Word Photobook Day cada 14 de octubre (Magán, 2020).

En definitiva, existen varios factores para el resurgimiento del fenómeno del fotolibro en el siglo XXI. Entre las razones que encontramos para explicar esto se encuentra la consolidación en el ámbito global de la importancia de la imagen fotográfica en nuestro día a día, tanto como productores como observadores, lo que le va a otorgar al fotolibro un nuevo atractivo.

Además, las nuevas tecnologías han venido a ayudar en la producción con el abaratamiento de algunos costes que, a su vez, se ha encontrado con una revalorización de los productos físicos y tangibles que alcanzan un valor simbólico y/o de coleccionista. Además, la

experimentación visual y creativa encuentra en las redes sociales un magnífico apoyo en su difusión.

2. FOTOLIBRO COMO OBJETO CULTURAL Y COMO EXPERIENCIA ESTÉTICA

El fotolibro es una entidad autónoma, un producto editorial publicado en papel que bascula entre el impacto visual (fotográfico), el objeto literario (formato) y la comunicación (tanto visual como, en ocasiones también, lingüística). En todo caso, es un artefacto de altas cualidades estéticas que en su concepción y diseño forman parte intrínseca varios factores, entre los que destacan "el gramaje de papel, el tipo de impresión, la cubierta, el formato de la tipografía, la selección de las imágenes y el orden de estas, además del diseño y la maquetación" (Gil, 2019, p. 73).

Así, estas publicaciones tienen la capacidad no solo de la comunicación visual, sino también de presentar una estructura que no tiene por qué leerse de forma lineal y continua hacia adelante, y que puede controlar el discurso de una manera muy específica y que, de nuevo, se encuentra entre lo visual y lo lingüístico, aunque esta parte literaria no contenga palabras y se refiera solo a las fórmulas de lectura que están conectadas, además, con el aprendizaje lector que todos tenemos y que, en ocasiones, juega a que desaprendamos lo aprendido al enfrentarnos a un libro.

Para aproximarnos al fenómeno del fotolibro debemos desprendernos de algunos conceptos que han estado arraigados en la cultura visual, sobre todo fotográfica. El más importante es el convencimiento, cada vez más diluido, pero todavía muy presente, de que una fotografía es una ventana a la realidad. Sin ahondar en el concepto de "realidad" que nos llevaría por otras sendas que se alejan de los objetivos de esta investigación, el hecho de que el lector del fotolibro se acerque a este con el convencimiento de que va a ver un álbum fotográfico sobre una realidad dada y fehaciente es un error que no permite entender el propio concepto del fotolibro sobre todo de aquellos cuya estructura narrativa o propuesta metafórica sean fuertes.

Además, otros conceptos a tener muy en cuenta a la hora de enfrentarse con el objeto del fotolibro es la diferencia entre *ver* y *mirar*. Así, *mirar*

es la acción de percibir, a través de la vista, los objetos, colores y formas que tenemos frente a nosotros, sin más juicio y reflexión acerca de su naturaleza o sentido. *Ver* es el acto sensorial de captar con el sentido de la vista los objetos, colores y formas que tenemos frente a nosotros reflexionando con la inteligencia sobre su significado, origen, proceso o fin. Es decir, recapacitar profundamente sobre aquello que tenemos delante, a partir de la percepción que llega a nuestro cerebro desde los ojos, lo que lleva al conocimiento o reconocimiento de dicho objeto.

3. CARACTERÍSTICAS VISUALES Y LINGÜÍSTICAS DEL FOTOLIBRO

Los recursos narrativos, literarios, visuales y estructurales del fotolibro son elementos clave para el objeto cultural final, para su lectura, comprensión, disfrute y para la experiencia global. Estos elementos son insustituibles en el diseño final del fotolibro y el autor/a toma en consideración cada una de las partes ya que forman parte intrínseca del producto final y condicionan la lectura y experiencia con el fotolibro.

Para conseguir conectar con el lector y que este se involucre en el objeto que tiene entre las manos, y profundice en el mismo más allá de la mirada superficial y el tacto, es necesario que le conmueva. El lector debe realizar un recorrido reflexivo que vaya más allá de la superficie del formato, de las tapas o de las imágenes y haga así una simbolización psicológica, tanto personal como colectiva. Solo de esa manera el fotolibro transcenderá de lo enunciado a lo explicado, de la superficie pintada a la historia narrada, de la producción a los efectos y, en ese momento, puede haber una conexión dolorosa, como le sucedía a Barthes. Es el momento en el que el *síndrome de Barthes* puede aparecer (Irala, 2019).

Esta experiencia profunda puede llevar, y de hecho sucede en ocasiones, a la ambigüedad y a la duda ante el fotolibro. Sobre esta fenómeno habla Boiser cuando afirma que "si fotolibro y lector no se encuentran en la lectura es debido a la falta de un lenguaje común que facilite la identificación de los elementos que permiten la indagación significante del discurso visual." (2019, p. 23).

Por tanto, el fotolibro es una narración, no siempre lineal, a veces metafórica, que tiene una presencia material y parte de su propia presencia objetual (formato, tamaño y estructura). Esta narración es contada desde una primera persona en ocasiones, sobre todo en las historias de vida. Además, en el caso del fotolibro está confiada a la imagen fotográfica, pero apoyada en la estructura, tamaño, diseño y orden. Como afirma Boiser, la narración se explicita no solo en las imágenes. El mensaje, no solo se plantea desde la lectura visual de las propias fotografías, sino también a través de las relaciones literarias o simbólicas que estas establezcan entre sí (2019, p. 24).

Así, para Boiser, se puede establecer una clasificación entre fotolibros expresivos y fotolibros narrativos. Los primeros son aquellos cuyo enfoque, diseño y fortaleza está en conceptos y sentimientos confiadas a las imágenes. Por lo tanto, todo girará en torno a un mensaje fotográfico emitido a través de la imagen (2019, p. 28). Sin embargo, los fotolibros narrativos están enfocados en una historia y son los libros en los que se combinan las fotografías con otro tipo de materiales que ayudan a contarla (notas, documentos, tiques, etc.). Por supuesto, estas historias pueden ser reales o ficticias.

Además, el fotolibro ha heredado un sistema o lenguaje narrativo de otras fuentes visuales como el cine o, más específicamente del cómic. De un lado, ambos se configuran en macrounidades que se refieren al formato, diseño y a la estética global del libro. Por otro, tienen las unidades más pequeñas o significativas, que se refieren al diseño de página en sí misma y en relación con el resto de las páginas (relación de significado, narrativo, simbólico, etc.) y, finalmente, ambos tienen en cuenta cómo es la estructura, estética y contenido de las microunidades, es decir, el contenido de cada imagen.

Tanto en el cómic como en el fotolibro no se tiene siempre una lectura lineal, estrategia que "permite codificar mensajes más complejos" (Magán, 2020). Además, se basan en el elemento gráfico siendo la elipsis uno de los recursos más utilizados. Ambos, cómic y fotolibro, pueden distribuir la página con muy diferentes tamaños y formatos de las viñetas o imágenes. La integración de la imagen y el texto es común en ambas publicaciones, aunque dependerá de cada libro el peso que tiene

uno u otro. Tanto el cómic como el fotolibro pueden usar metáforas visuales, relaciones estructurales entre el pasado y el presente narrativo, símbolos colectivos o personales, etc., que obligan al lector a una inmersión activa y reflexiva (Potts, 2013).

Entre el cómic y el fotolibro hay otras convergencias, y es que ambos se basan en convenciones y códigos que han sido definidos por la cultura visual contemporánea y, en ocasiones, con un fuerte aporte de las propuestas posmodernistas. En el diseño de las páginas se tiene en cuenta el continente (papel) y el contenido (distribución de elementos) en donde aparecen las fotografías y otros elementos lingüísticos o documentales.

Además, la imagen fotográfica tiene su propio código por lo que a la lectura habrá que añadir la codificación de formatos, planos, ángulos, encuadres, colores (incluyendo los códigos simbólicos). A todo esto hay que sumar otras convenciones y herencias del cómic como la posibilidad de las metáforas visuales y el propio montaje de las imágenes (narrativo, expresivo, simbólico o de atracciones) que tendrán en cuenta, además, los vacíos como elementos narrativos

Todo lo anterior conlleva una experiencia no solo estética sino también sensorial ya que incluye el peso del tomo, textura, gramaje, etc. En todas estas decisiones, además, no está el autor solo, sino que participan también el diseñador de la editorial y un comisario dependiendo del tipo de proyecto. En todo caso, no son extraños los proyectos colaborativos.

En definitiva, ambos productos gráfico-literarios tienen en común varias cuestiones: una narración basada fundamentalmente en lo visual (gráfica o fotográfica); la secuencialidad, aunque algunos cómic y fotolibros saltan la narración lineal para incorporar nuevas formas de lectura; combinación narrativa de lo textual y lo visual, y un interés por lo estético y creativo.

4. ESTUDIO DE CASO: FOTOLIBRO *THE PHOENICIAN COLLAPSE*, DE DIEGO IBARRA SÁNCHEZ (2022)

Un ejemplo de cómo el fotoperiodismo puede ser persuasivo y usa el lenguaje fotográfico de manera narrativa a través del fotolibro es el volumen de Diego Ibarra Sánchez *The Phoenician collapse*. Este libro forma parte de la colección Jalón Ángel de libros de Fotografía (Grupo San Valero/Universidad San Jorge) y ha sido publicado por Ediciones Universidad San Jorge y Fotoevidence[24].

Ha sido un esfuerzo editorial mayúsculo en el que ha intervenido Sarah Leen, antigua directora de fotografía de *National Geographic*, como editora, lo que ha asegurado que la calidad visual de las imágenes adquiriese una narratividad persuasiva que puede llevar a la aparición del *síndrome de Barthes* del que hablamos más arriba. Además, el fotolibro, ordenado en siete capítulos, está acompañado por un cuadernillo de textos como el de Amin Maalouf, premio Princesa de Asturias de las Letras, y de la periodista Ethel Bonet, dando así un contexto argumental, social e histórico a las fotografías de Ibarra.

Las 318 páginas del libro contienen más de 190 imágenes distribuidas en páginas sencillas, dobles y desplegables, de tal manera que su lenguaje salta a la vista del lector a través, fundamentalmente, de composiciones, ángulos y color. Este último elemento, el color, es una de las claves de la identidad fotográfica de Diego Ibarra quien parte del manejo poético de la luz y basa su trabajo en los tonos (rojos, amarillos y azules). Podríamos decir que el color, y muy a menudo el azul, es particular del trabajo de Ibarra y a través de él aparece el *síndrome de Barthes*.

Al revisar el libro descubrimos un Beirut caótico, deshumanizado unas veces, superviviente otras. De los rostros, los objetos y los colores podemos comprender el enmarañamiento de una ciudad, conocer y comprender la polarización política, cultural, religiosa y social. Es en ese momento cuando el lector puede ser consciente del *síndrome de*

[24] Para más información sobre el libro y un breve video sobre este se puede visitar https://cultura.usj.es/ediciones/jalon-angel/the-phoenician-collapse y https://www.diegoibarra.com/phoeniciancollapse-video-showcase

Barthes que aparece ayudado de páginas dobles, y gráficos como postales o cuadernos de niños.

FIGURA 1. *Diego Ibarra Sánchez, Manifestantes antigubernamentales se movilizan ante el Tribunal Militar de Beirut […], 2021.*



Fuente: Libro The Phoenicial Collpase. © *Diego Ibarra Sánchez*

En la figura 1 vemos cómo el humo tapa el rostro del manifestante convirtiéndole así en un símbolo universal de lucha y reivindicación. La presencia de la bandera y la firmeza con que la sostiene junto con el fuego rodeando la figura son elementos de la composición que apelan a cuestiones simbólicas y persuasivas que dan fuerza al mensaje. Aquí, la aportación fotográfica es el único elemento que destaca.

FIGURA 2. *Diego Ibarra Sánchez, Frigorífico vacío de Mariam, vecina libanesa del barrio de Bab al-Tabbaneh. […]*



Fuente: Libro *The Phoenicial Collpase*. 2020 © Diego Ibarra Sánchez

La figura 2 es un conjunto caótico que emerge como símbolo de la pobreza y la lucha de miles de personas en el Líbano. Como indica Ibarra, "Bab al-Tabbaneh. La ciudad norteña de Trípoli se ha visto gravemente afectada por la peor crisis económica del país en décadas" (2022) y la muestra de la pobreza aparece con una imagen elocuente de la nevera de una vecina de este barrio. Los colores fríos, la luz artificial, el plano medio y la toma casi a nivel nos ponen delante la realidad y la metáfora de todo un país.

FIGURA 3. *Diego Ibarra Sánchez, El líder de Hezbolá […] se dirige al pueblo libanés desde una pantalla de TV en Baalbek, días antes de las primeras elecciones parlamentarias desde 2009 […]*



Fuente: Libro *The Phoenicial Collpase*. 2018 © Diego Ibarra Sánchez

Diego Ibarra maneja de forma extraordinaria el color y la luz, ejemplo de ello es la figura 3 donde metafóricamente se unen cielo y tierra en una composición de plano general abierto. La política y la religión, íntimamente ligadas en el Líbano, aparecen aquí casi indisolubles gracias a los colores de los manifestantes y los tonos de los montes cercanos que se diluyen entre la línea horizontal que crean las fachadas de los edificios. Una imagen caótica, para mostrar tiempos caóticos. Esa es la potencia que adquiere la persuasión fotográfica y a la que podemos acceder a través del *síndrome de Barthes* una vez tenemos el fotolibro en las manos y podemos acercarnos a los detalles de las imágenes en gran tamaño.

5. CONCLUSIONES

El fotolibro es una pieza estética y literaria, es decir, un artefacto artístico y lingüístico que, a pesar de haber nacido casi a la par que la propia fotografía y haber tenido varios momentos de esplendor en el siglo XX, es el siglo XXI el que está siendo testigo de un nuevo y fuerte renacimiento. Este dulce momento creativo y editorial sucede en un contexto digital y de digitalización que, al contrario de lo que podría pronosticarse un par de décadas atrás, ha avivado el interés por lo objetual.

A pesar de que se ha aceptado que la fotografía es un medio o sistema de comunicación y, por tanto, tiene un lenguaje propio (el visual) no se entiende de la misma forma que necesita de un aprendizaje particular, es decir, una alfabetización visual más aún cuando vemos las imágenes en un contexto fundamentalmente objetual y de carácter literario.

El hecho de estar rodeados de millones de imágenes, que seamos también productores, además de receptores, y que sea fácil tomar una imagen está llevando a una desidia de la mirada. Miramos, más que vemos, es decir, tenemos una lectura superficial de las imágenes. Superficialidad que inmediatamente se traduce en una indefensión frente a lo que las fotografías nos piden. Porque toda imagen nos susurra, a veces nos grita y, siempre, nos habla.

Este giro podría recordar al *pictorial turn* vivido tiempo atrás, pero ahora lo podemos denominar un *objetual turn* que hunde sus raíces en las propuestas dadaístas del principio del siglo XX que tuvieron, así mismo, nuevos ecos y reformulaciones en la mitad del mismo siglo. Ahora, de nuevo, este interés por el artefacto material, por la combinación de técnicas y medios de expresión, por la mezcla de lo visual y lo literario, lo simbólico y lo persuasivo, toma la forma de fotolibro que, además, usa, se nutre y combina múltiples herencias, no solo teóricas y conceptuales, sino también literarias como las del cómic.

Dependerá, eso sí, del autor conocer, usar, seleccionar y encajar en el fotolibro todos aquellos recursos (visuales/lingüísticos; documentales/estéticos) que formarán el todo único y coherente, dentro de su propuesta, en el que la proposición simbólica y metafórica tendrán un peso

fundamental. Este planteamiento del fotolibro como pieza completa, única, coherente y metafórica obliga al lector/a a hacer un esfuerzo para conocer los códigos conceptuales y simbólicos que formen parte del fotolibro lo que le permitirá acceder a sus significados o, en todo caso, tener una vivencia tan particular, íntima y personal que puede ser comparada con la lectura poética o la contemplación artística. Es este esfuerzo, el que va a llevar al lector/a a mantener una exigencia y una concentración continua en el momento de leer y descifrar este objeto cultural, pero cuya experiencia será siempre única.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación ha recibido el apoyo del Observatorio Aragonés de Arte en la Esfera Pública (OAAEP), grupo de investigación de la Universidad de Zaragoza. Este grupo está financiado por el Gobierno de Aragón con fondos FEDER. Código de referencia H18-20R.

7. REFERENCIAS

Bermúdez, R. H. (2017) Y tú, ¿Por qué eres negro? Koln Studio y Obra Social "La Caixa".

Boisier, R. (2019). Imagen fotográfica, fotolibros y narraciones visuales. En R. Bosier y L. Simoes De discursos visuales, secuencias y fotolibros (pp. 13-53). RM.

Boisier, R., y L. Simoes (2019). De discursos visuales, secuencias y fotolibros. RM.

Campany, D. (2014, 11 de noviembre). What's in a Name? Aperture. https://aperture.org/blog/whats-name-david-campany/

Chladek, J. (2020, 23 de septiembre). Virtual bookshelf "Parr Badger Vol. 1". josefchladek.com. https://josefchladek.com/tag/parr_badger_vol_1

Domingo, I. (2014) Ser Sangre. Here Press y Editorial RM.

Fiebre Photobook (s.f.) https://www.fiebrephotobook.com

Gil, J. (2019). El fotolibro en España en los comienzos del siglo XXI: de la amenaza digital a la apreciación generalizada. Revista Fonseca, 69-86.

Guasch, A. M. (2005). Los lugares de la memoria: El arte de archivar y recordar. Materia, 157-183.

H. Bermúdez, R. (2020, 22 de septiembre). Y tú por qué eres negro / And you Why are you Black? rubenhbermudez.com https://www.rubenhbermudez.com/y-tu-por-que-eres-negro-and-you-why-are-you-black

Ibarra Sánchez, D. (2022). The Phoenician Collapse. Ediciones USJ y Fotoevidence.

Irala, P. (2019). El síndrome de Barthes. La construcción retórica de la imagen fotográfica. Fragua.

Magán, M. (2020, 26 de junio). ¿Qué es un fotolibro y qué no? Fotolibros para no iniciados. monmagán. https://www.monmagan.com/publicar/fotolibro

Magán, M. (2020, 9 de abril). ¿Qué es un fotolibro y qué no? La narrativa de los photbooks. monmagán. https://www.monmagan.com/publicar/fotolibro

Marín, E. (2016). El fotolibro como documento: cuerpo de exilio / Vasco Szinetar. Americana, Revista de Estudios Latinoamericanos, 4, 155-183.

Martín-Núñez, M. (2022) Entre la narración, la poética y la cinética: la complejidad discursiva en el fotolibro español contemporáneo, Bulletin of Spanish Studies, DOI: 10.1080/14753820.2021.2021681

Pérez, T. (2012). ¿Se puede escribir historia a partir de imágenes? El historiador y las fuentes icónicas. Memoria, 16(32), 17-30.

Picazo, G. (2018) Pulsión de archivo en los de artista. En P. Vicente y J. Gómez-Isla Álbum de familia y prácticas artísticas. Relecturas sobre autobiografía, intimidad y archivo (pp. 177-188). Diputación de Huesca.

Potts, C. (2013) The DC Comics Guide to Creating Comics: Inside the Art of Visual Storytelling. Watson-Guptill.

Valbuena, J. (2009) Nosotros. Un álbum colectivo del barrio de Lavapiés. Casa Árabe.

Vega, C. (2016) Reciclando imágenes. Revisión del álbum familiar y de la fotografía vernácula en el fotolibro contemporáneo. En J. C. Alfeo y L. Deltell La mirada mecánica. 17 ensayos sobre la imagen fotográfica, 29-41. Fragua.

Vega, C. (2020). Transformaciones en la edición de fotolibros en España (2008-2018) [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid] Repositorio institucional UCM https://docta.ucm.es/entities/publication/6217e3e6-d6d4-453e-b890-148f3697024d

EXPRESIÓN ARTÍSTICA EN LA ERA DIGITAL: UNA REVISIÓN REFLEXIVA DEL POTENCIAL EDUCATIVO COMO RECURSO DOCENTE

MARÍA ANTONIA PARRA RIZO
Faculty of Health Sciences
Valencian International University Valencia, Spain
Department of Health Psychology
Faculty of Social and Health Sciences
Campus of Elche, Miguel Hernandez University Elche, Spain

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, las metodologías convencionales en la educación, unidas a la insuficiente motivación y el limitado estímulo por parte de los docentes en el área de expresión artística, obstaculizan el desarrollo de habilidades y destrezas. Esto se debe a la restricción en la exploración de nuevos recursos, herramientas y enfoques pedagógicos, lo cual conduce a una participación reducida de los estudiantes y, en consecuencia, restringe su potencial creativo.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), plantea cambios metodológicos que sitúan al alumnado como protagonista del aprendizaje, lo que obliga al profesorado a instruir al discente de una manera diferente. En el ámbito educativo actual, se implementa una metodología conocida como Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la cual fomenta que los estudiantes construyan sus propios conocimientos. Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2015), el ABP es una estrategia que permite a los alumnos adquirir habilidades y conocimientos clave para el siglo XXI a través de la creación de proyectos que abordan problemas del mundo real. Este enfoque de aprendizaje y enseñanza se sitúa dentro del marco del "aprendizaje activo" (p. 10).

La expresión artística es el proceso mediante el cual los individuos canalizan sus pensamientos, emociones y experiencias a través de formas creativas. Puede manifestarse en diversas disciplinas, como pintura, música, danza, literatura, teatro, fotografía y más. En su esencia, la expresión artística es una manifestación única y personal que refleja la subjetividad del creador y su interpretación del mundo que lo rodea. La expresión artística ofrece un potencial educativo excepcional que va más allá de la mera producción estética. La organización de experiencias de aprendizaje en diversos entornos posibilita la creación de proyectos artístico-pedagógicos concebidos desde una visión inclusiva y divertida.

Estos proyectos no solo facilitan la adquisición de conocimientos cognitivos, sino que también promueven el desarrollo socioafectivo y psicomotor, aspectos esenciales para la formación integral de la personalidad (Castro, 2006). Las creaciones artísticas tienen el potencial de ser herramientas didácticas valiosas para cultivar habilidades como la contextualización y la empatía histórica. Sin embargo, es esencial ser conscientes de los riesgos asociados con abordar el pasado desde problemas contemporáneos de relevancia social. Estos riesgos pueden obstaculizar el desarrollo de habilidades temporales, ya sea cronológicas o de comprensión de la continuidad y el cambio, si no se guían adecuadamente mediante diseños instruccionales pertinentes (Salfate et al., 2020).

En el ámbito educativo, se han generado numerosos debates sobre cómo las escuelas deben abordar las complejas realidades del mundo actual. Expertos en la enseñanza de Historia y Ciencias Sociales, como Ocampo y Valencia (2019), Falaize (2014), Pipkin (2007), Pipkin y Sofía (2004), Ross (2004) y Pagès (1997), han sugerido que la enseñanza debe enfocarse en promover la reflexión y el cuestionamiento de problemas contemporáneos, y en buscar posibles soluciones a estos desafíos.

Sin embargo, estos y otros estudios han identificado una brecha entre los objetivos de enseñanza declarados por los docentes de estas materias y las prácticas pedagógicas que realmente implementan (Valencia y Villalón, 2018; Pipkin, 2007; Pipkin y Sofía, 2004; Pagès, 1997). Esta situación está relacionada con lo que Gutiérrez y Pagès (2018) han

señalado: la formación de docentes en ciencias sociales ha estado dominada por una racionalidad positivista, centrada en contenidos curriculares y métodos tradicionales, lo que no contribuye a la formación de un profesorado reflexivo capaz de innovar y enseñar a pensar críticamente sobre la realidad social. las expresiones artísticas han demostrado tener un potente uso didáctico (Salfate et al., 2020). Martínez & Pagès (2017) como Latapí (2018) al docente como medio didáctico.

Aquí se destacan algunas maneras en las que la expresión artística puede ser un recurso docente invaluable:

Por un lado, ayuda a desarrollar habilidades cognitivas, una de ellas es la creatividad y pensamiento crítico. En este sentido, la expresión artística fomenta la creatividad al estimular la imaginación y la originalidad. Además, involucra el pensamiento crítico, ya que los estudiantes deben tomar decisiones reflexivas sobre sus elecciones artísticas.

También ayuda en los procesos mentales complejos, dado que la participación en actividades artísticas implica la coordinación de múltiples procesos mentales, como la observación, la planificación y la ejecución, lo que contribuye al desarrollo cognitivo.

Además, contribuye al desarrollo emocional, como la expresión de emociones, a través del arte, los estudiantes pueden expresar y procesar emociones complejas de una manera no verbal. Esto promueve la inteligencia emocional y la comprensión de sí mismos y de los demás.

También ayuda a desarrollar la autoestima y confianza, la creación artística brinda a los estudiantes la oportunidad de desarrollar un sentido de logro, aumentando su autoestima y confianza en sus habilidades.

Fomenta el desarrollo social, por un lado, incrementa la colaboración y comunicación, pues proyectos artísticos colaborativos fomentan la colaboración y la comunicación entre los estudiantes, promoviendo habilidades sociales importantes.

También fomenta la conexión cultural y ayuda a explorar diferentes formas de expresión artística que permite a los estudiantes conectarse con diversas culturas, fomentando la comprensión intercultural y la empatía.

Respecto al desarrollo técnico, la práctica de la expresión artística desarrolla habilidades técnicas específicas según la disciplina, como técnicas de pintura, habilidades musicales o destrezas en software de diseño.

Ayuda a desarrollar la adaptabilidad, es decir, experimentar con diversas formas de arte enseña a los estudiantes a ser adaptables y a utilizar una variedad de herramientas y técnicas.

También se puede utilizar la expresión artística como recurso docente, en primer lugar, como integración curricular en temas interdisciplinarios, incorpora proyectos artísticos en diversas materias, permitiendo a los estudiantes explorar temas interdisciplinarios y relacionar conceptos abstractos con la creatividad. En segundo lugar, en proyectos colaborativos como el trabajo en equipo, fomenta proyectos artísticos colaborativos que requieran la contribución de múltiples estudiantes. Esto promueve el trabajo en equipo y la apreciación de diversas perspectivas. En tercer lugar, para la reflexión y autoevaluación mediante diarios de arte, implementa diarios de arte donde los estudiantes pueden reflexionar sobre sus procesos creativos, evaluar su trabajo y establecer metas para el futuro.

En eventos y exhibiciones escolares, organiza eventos donde los estudiantes puedan exhibir sus obras. Esto no solo promueve la autoexpresión, sino que también desarrolla habilidades de presentación y comunicación.

Adaptación a las tecnologías como las herramientas digitales, integra herramientas digitales y software creativo en el proceso artístico. Esto no solo moderniza la práctica artística, sino que también prepara a los estudiantes para el entorno digital actual.

En resumen, la expresión artística no solo nutre la creatividad individual, sino que también ofrece innumerables oportunidades para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes. Utilizarla como recurso docente implica integrarla de manera consciente en el currículo, fomentar proyectos colaborativos y proporcionar oportunidades para la reflexión y la autoevaluación. Al hacerlo, se aprovecha plenamente el potencial educativo de la expresión artística, enriqueciendo la

experiencia de aprendizaje y preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más diverso y digitalizado.

En el dinámico paisaje de la expresión artística contemporánea, asistimos a una fusión sin precedentes entre la creatividad y la tecnología, marcando una metamorfosis que redefine los límites de la creación y su impacto en la sociedad. Los avances tecnológicos han actuado como catalizadores fundamentales, propulsando a los artistas hacia territorios inexplorados de creatividad. Este cambio no es superficial; penetra en la esencia misma de la sociedad moderna, desafiando y redefiniendo las nociones convencionales de arte.

La era digital ha desplegado un vasto campo de posibilidades para la creatividad, liberando a los artistas de las restricciones tradicionales. La expansión de la creatividad más allá de los límites convencionales se ha convertido en una realidad palpable, otorgando a los creativos oportunidades ilimitadas para explorar y experimentar con sus visiones artísticas de maneras que eran impensables en épocas anteriores.

En el epicentro de esta revolución creativa, se destaca la democratización del proceso creativo mediante la accesibilidad a herramientas digitales. Este fenómeno ha permitido que una audiencia más amplia participe activamente en la producción artística, desdibujando las fronteras entre creadores y espectadores. La tecnología ha democratizado la expresión artística, convirtiéndola en una empresa colaborativa y accesible para una diversidad de individuos.

Sin embargo, más allá de la fascinación estética, el papel educativo de la expresión artística en la era digital ha sido objeto de un reconocimiento creciente y profundo. Este fenómeno no solo amplía el repertorio técnico de los estudiantes, sino que también emerge como un vehículo poderoso para el desarrollo cognitivo, emocional y social.

La expresión artística no se limita a la adquisición de habilidades técnicas, sino que también actúa como catalizador para la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Este reconocimiento va más allá de considerar el arte como una disciplina aislada, situándolo en el corazón de un enfoque educativo integral.

Este capítulo se aventura en una travesía reflexiva, donde se explorarán de manera crítica las implicaciones pedagógicas de la integración de la expresión artística en el ámbito educativo contemporáneo. Se busca comprender cómo estas prácticas innovadoras pueden no solo enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, sino también contribuir a su desarrollo integral en un mundo cada vez más digitalizado. Además, se profundizará en el análisis de la utilidad de la expresión artística como recurso docente, explorando cómo los educadores pueden capitalizar las herramientas digitales para potenciar la creatividad y el compromiso de sus estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. OBJETIVOS

El propósito principal de este capítulo es realizar una revisión teórica exhaustiva que explore y analice críticamente el potencial educativo de la expresión artística en la era digital. Se busca examinar la efectividad de la integración de recursos digitales en la enseñanza artística y su impacto en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en este estudio se caracterizó por su meticulosidad y se llevó a cabo mediante una exhaustiva exploración de diversas fuentes académicas y científicas. Para recopilar información relevante, se consultaron plataformas reconocidas por su amplia cobertura de literatura académica, tales como PubMed, Google Académico, Scopus y Web of Science. Estas plataformas fueron seleccionadas estratégicamente para garantizar la obtención de datos pertinentes a la temática de interés, relacionada con la expresión artística digital en el ámbito educativo.

La estrategia de búsqueda fue diseñada con precisión, utilizando términos específicos como "expresión artística digital en educación", "plataformas educativas en la enseñanza artística" y "impacto de la tecnología en el desarrollo de habilidades artísticas". Este enfoque riguroso permitió asegurar la relevancia de los resultados obtenidos al excluir estudios

que no estaban directamente vinculados con la temática de interés y aquellos que carecían de validez científica y metodológica.

Para establecer criterios de inclusión y exclusión, se dio prioridad a estudios que investigaran el impacto directo de la integración de recursos digitales en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes en el ámbito artístico. Esta cuidadosa selección garantizó que los estudios incluidos se enfocaran específicamente en la relación entre la tecnología y la expresión artística en el contexto educativo, excluyendo investigaciones que no estuvieran directamente alineadas con la temática de interés o que presentaran deficiencias metodológicas.

La estrategia de búsqueda no se limitó únicamente a las plataformas mencionadas anteriormente, sino que se extendió a bases de datos académicas adicionales, como ERIC, JSTOR y Google Scholar. El uso de términos específicos y la revisión exhaustiva de estudios publicados en la última década aseguraron la actualidad y pertinencia de la información recopilada. Además, se llevó a cabo una revisión de las referencias bibliográficas de los artículos identificados, enriqueciendo aún más la recopilación de estudios pertinentes.

El procedimiento de investigación se estructuró en diversas etapas, desde la selección de artículos hasta la evaluación de la calidad de los estudios. La extracción de datos y la síntesis de resultados se realizaron siguiendo protocolos rigurosos para garantizar la validez y fiabilidad de la información. La evaluación de la calidad de los estudios se basó en criterios predefinidos, considerando aspectos cruciales como la metodología de investigación, la relevancia de los hallazgos y la validez científica.

Este capítulo, como parte integral de un estudio más amplio, se compromete a proporcionar una visión completa de la transformación digital en la expresión artística. La siguiente sección explorará de manera más detallada los resultados obtenidos en los estudios revisados, ofreciendo una comprensión profunda del impacto de la tecnología en la educación artística y sus implicaciones para el desarrollo integral de los estudiantes.

4. RESULTADOS

Los resultados y las discusiones derivadas de los estudios revisados arrojan luz sobre la creciente relevancia de incorporar recursos digitales y plataformas de arte en entornos educativos con el propósito de estimular la expresión artística y la creatividad entre los estudiantes. Este enfoque emergente no solo resalta la necesidad de adaptarse a un mundo cada vez más tecnológico, sino que también destaca la capacidad de estas herramientas para potenciar la experiencia educativa en el ámbito artístico.

Los hallazgos revelan la eficacia de la tecnología en el proceso de aprendizaje artístico al proporcionar herramientas y oportunidades innovadoras para la exploración creativa y la expresión personal. La integración de recursos digitales no solo diversifica las formas en que los estudiantes pueden interactuar con el arte, sino que también fomenta un ambiente de aprendizaje más inclusivo, permitiendo que los estudiantes exploren diversas modalidades de expresión artística de manera accesible.

La transformación significativa de la dinámica de las aulas de arte es un punto clave destacado por los estudios revisados. La introducción de plataformas digitales ha propiciado un cambio en el paradigma educativo, alejándose de enfoques tradicionales y proporcionando un espacio más dinámico y colaborativo. La interactividad y la conectividad que ofrecen estas tecnologías abren nuevas posibilidades para la participación activa de los estudiantes, fomentando un aprendizaje más autónomo y centrado en el estudiante.

En particular, se destaca cómo la tecnología ha ampliado significativamente las posibilidades de los estudiantes en cuanto a expresión artística, brindándoles un espacio enriquecido para explorar nuevas formas de creación y experimentación. La incorporación de recursos digitales ha demostrado ser un catalizador clave para la expansión del repertorio creativo de los estudiantes, al facilitar el acceso a diversas técnicas y estilos artísticos que, de otra manera, podrían haber estado fuera de su alcance. Este acceso sin precedentes a la diversidad artística no solo ha abierto un abanico de posibilidades creativas, sino que también ha

fomentado la exploración y el desarrollo de habilidades artísticas más allá de las limitaciones tradicionales.

La incorporación de tecnología en entornos educativos ha roto las barreras tradicionales al permitir a los estudiantes sumergirse en un mundo de recursos digitales que abarcan desde tutoriales interactivos hasta herramientas de diseño avanzadas. Esta disponibilidad expandida ha propiciado una mayor flexibilidad y adaptabilidad en el proceso creativo, brindando a los estudiantes la oportunidad de experimentar con una variedad de medios, estilos y enfoques artísticos. Asimismo, la interactividad y la retroalimentación instantánea ofrecidas por las plataformas digitales han contribuido a acelerar el aprendizaje y perfeccionamiento de habilidades artísticas, proporcionando un entorno dinámico que se adapta a las necesidades individuales de cada estudiante.

En este contexto, la tecnología no solo se percibe como una herramienta facilitadora, sino como un agente transformador que ha revolucionado la educación artística al impulsar la diversidad en la expresión y alentar la creatividad sin límites. Este enfoque ampliado hacia la enseñanza artística, respaldado por las posibilidades tecnológicas, ha creado un terreno fértil para el florecimiento de la originalidad y la innovación, empoderando a los estudiantes para que trasciendan las convenciones artísticas preestablecidas y exploren su potencial creativo de manera más auténtica y personal.

No obstante, a pesar de los beneficios evidentes que la tecnología aporta al ámbito de la educación artística, los estudios también subrayan la necesidad apremiante de abordar ciertos desafíos asociados con su integración. Uno de los aspectos más críticos que se señalan es la preocupación por la accesibilidad. Es esencial garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus recursos económicos, ubicación geográfica o habilidades, tengan igualdad de acceso a las herramientas digitales utilizadas en el proceso educativo. Esta igualdad de acceso es fundamental para evitar la creación de brechas educativas que podrían acentuar las desigualdades ya existentes y limitar el potencial creativo de aquellos con menos recursos.

Además, se resalta la importancia de la capacitación docente. Para que la integración de la tecnología en la educación artística sea realmente efectiva, es crucial que los educadores estén equipados con las habilidades y conocimientos necesarios. Esto implica no solo familiarizarse con el uso de las herramientas tecnológicas per se, sino también saber cómo incorporarlas de manera que complementen y enriquezcan los métodos pedagógicos tradicionales. La formación continua y el desarrollo profesional en el campo de la tecnología educativa se convierten, por tanto, en aspectos clave para los docentes en el área del arte.

Asimismo, los estudios indican la necesidad de un equilibrio cuidadoso entre la enseñanza artística tradicional y la tecnología. Mientras que la tecnología ofrece nuevas posibilidades y herramientas, es esencial mantener un enfoque equilibrado que valore y conserve las técnicas y prácticas artísticas tradicionales. La tecnología debe verse como un complemento y no como un sustituto de las prácticas artísticas establecidas.

Un aspecto crítico que emerge de las discusiones es la disponibilidad de recursos digitales adecuados, una condición fundamental para el éxito de la integración tecnológica en el aprendizaje artístico. La falta de acceso generalizado a dispositivos tecnológicos, como computadoras, tabletas o incluso conexiones a internet, así como la ausencia de plataformas especializadas, podría constituir un obstáculo significativo que limite el impacto positivo que la tecnología podría tener en el desarrollo creativo de los estudiantes.

Esta disparidad en la accesibilidad a los recursos digitales resalta la urgente necesidad de abordar estas brechas digitales y garantizar que los beneficios de la tecnología estén al alcance de todos los estudiantes, independientemente de su contexto socioeconómico o geográfico. Es esencial implementar estrategias inclusivas que aseguren que los estudiantes tengan acceso equitativo a dispositivos y plataformas digitales esenciales para su formación artística.

En este sentido, los esfuerzos dirigidos a proporcionar subsidios o programas de préstamos de dispositivos, así como a establecer políticas que promuevan la conectividad asequible, son pasos cruciales para superar estas barreras. Además, la colaboración entre instituciones

educativas, gobiernos y organismos relevantes se torna esencial para diseñar soluciones integrales que aborden de manera efectiva la brecha digital y fomenten la igualdad de oportunidades en el acceso a la tecnología educativa.

Asimismo, la importancia de sensibilizar a la comunidad educativa y a los responsables de la toma de decisiones sobre estas desigualdades digitales no puede ser subestimada. La conciencia pública sobre la importancia de invertir en infraestructuras tecnológicas y programas de apoyo es crucial para movilizar recursos y crear un entorno propicio para la equidad en la educación artística a través de la tecnología. En última instancia, se hace hincapié en la necesidad de adoptar un enfoque equilibrado que combine la tecnología con métodos pedagógicos tradicionales, creando un entorno educativo híbrido y multidimensional. Si bien es cierto que la tecnología ofrece posibilidades inmensas para potenciar la creatividad y la expresión artística, es crucial reconocer que no debe reemplazar por completo las prácticas pedagógicas establecidas, las cuales tienen un valor inherente y probado a lo largo del tiempo.

La integración cuidadosa de ambos enfoques puede contribuir a un aprendizaje artístico integral y enriquecedor. Por un lado, la tecnología abre puertas a nuevas formas de creación, permitiendo a los estudiantes explorar y experimentar con herramientas digitales avanzadas y plataformas interactivas. Esto puede incluir desde software de diseño gráfico hasta realidad virtual y técnicas de arte digital. Por otro lado, los métodos tradicionales de enseñanza artística, que se centran en técnicas manuales y en la apreciación del contexto histórico y cultural del arte, siguen siendo fundamentales para proporcionar una comprensión profunda y equilibrada del arte.

La combinación de estos dos enfoques puede ser sumamente beneficiosa. Por ejemplo, mientras que la tecnología puede facilitar el acceso a una amplia gama de estilos artísticos y culturales, las prácticas tradicionales pueden profundizar la comprensión de los contextos y técnicas que dieron origen a esas obras. Además, este enfoque híbrido fomenta el desarrollo de habilidades críticas, como el pensamiento crítico y la resolución creativa de problemas, alentando a los estudiantes a aplicar

tanto herramientas digitales como técnicas convencionales en sus proyectos artísticos.

Este enfoque equilibrado es esencial para abordar de manera efectiva los desafíos identificados en la integración de la tecnología en la educación artística. Al combinar lo mejor de ambos mundos, se maximizan los beneficios que la tecnología puede ofrecer, al tiempo que se preservan y valoran los aspectos esenciales de las prácticas pedagógicas tradicionales. De esta manera, se prepara a los estudiantes para un mundo cada vez más digitalizado, sin perder de vista la importancia de las raíces, las técnicas y los valores artísticos que han definido el arte a lo largo de la historia.

5. DISCUSIÓN

El presente capítulo inicia una discusión científica detallada en la intersección entre creatividad y tecnología, una esfera de gran relevancia en la evolución de la expresión artística contemporánea. A través de un enfoque analítico, examinamos cómo los avances tecnológicos actúan como catalizadores en la transformación de la creatividad artística, redefiniendo las estéticas y las nociones tradicionales de arte, y su impacto en la estructura de la sociedad moderna.

Exploramos cómo la tecnología, al liberar a los artistas de las restricciones tradicionales, amplía las fronteras de la creatividad. Utilizando estudios de caso y análisis comparativos, evaluamos cómo herramientas como la realidad virtual, la inteligencia artificial y la impresión 3D han modificado las metodologías de creación artística. Este análisis se centra en cómo estas tecnologías permiten una exploración y experimentación artísticas que antes eran inconcebibles, ofreciendo un nuevo panorama de oportunidades ilimitadas.

Este segmento aborda cómo la accesibilidad a herramientas digitales ha democratizado la participación en la producción artística, borrando las líneas entre creadores y espectadores. Mediante el análisis de datos y tendencias emergentes, discutimos cómo esta democratización ha llevado a un modelo más colaborativo y accesible de expresión artística, transformando así la relación tradicional entre artistas y audiencias.

Analizamos la integración de la expresión artística en la educación, no solo como una ampliación del repertorio técnico de los estudiantes sino también como un medio para influir en su desarrollo cognitivo, emocional y social. Esta sección incluye estudios longitudinales y metaanálisis que demuestran cómo la inclusión del arte asistido por la tecnología en los currículos escolares fomenta la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, convirtiéndose en un elemento esencial de un enfoque educativo integral.

Aquí, reflexionamos sobre las implicaciones pedagógicas de integrar la expresión artística en la educación contemporánea. A través de un análisis crítico, discutimos cómo este enfoque puede enriquecer la experiencia de aprendizaje y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes en un mundo cada vez más digitalizado. Consideramos los desafíos que enfrentan los educadores para equilibrar la enseñanza de habilidades artísticas tradicionales con la incorporación de nuevas tecnologías, y cómo esto afecta tanto a la pedagogía como al aprendizaje estudiantil.

Finalmente, el capítulo concluye con una síntesis de los hallazgos y discusiones presentados, ofreciendo recomendaciones para futuras investigaciones y prácticas en la intersección de la tecnología, el arte y la educación. Se subraya la necesidad de un enfoque equilibrado que valore tanto las tradiciones artísticas como las innovaciones tecnológicas, con un énfasis en la preparación de los estudiantes para un mundo cada vez más integrado digitalmente.

Este capítulo, por lo tanto, presenta un análisis exhaustivo y reflexivo sobre la interacción dinámica entre la creatividad, la tecnología y la educación, destacando cómo esta relación está redefiniendo las prácticas artísticas y educativas en la sociedad contemporánea.

6. CONCLUSIONES

La expresión artística, según Montenegro Rangel et al. (2017), tiene como objetivo principal potenciar las capacidades expresivas y creativas de los estudiantes. Busca fomentar conocimientos, habilidades y actitudes esenciales, como descubrir, disfrutar, inventar, imaginar, soñar,

jugar, sentir, elegir y ser feliz. Basado en los estudios analizados, se ha identificado un consenso general acerca del impacto significativo de integrar recursos digitales en la educación artística para enriquecer y ampliar las oportunidades de aprendizaje creativo. Herramientas como la narrativa digital y las plataformas de arte digital emergen como elementos prometedores para fomentar la expresión artística y promover una participación más activa de los estudiantes en el proceso creativo.

Sin embargo, se resalta la necesidad de enfrentar los desafíos inherentes a la integración de la tecnología en la educación artística. Entre estos desafíos, la capacitación adecuada del personal docente y la disponibilidad de recursos digitales adecuados son fundamentales para maximizar los beneficios educativos de esta integración. Se sugiere un enfoque equilibrado que combine el uso de herramientas digitales con métodos pedagógicos tradicionales, con el fin de cultivar un entorno de aprendizaje enriquecedor y holístico en la educación artística.

La exploración detallada del paisaje de la expresión artística contemporánea, moldeada por la fusión de la creatividad y la tecnología, ha revelado un panorama lleno de posibilidades y desafíos. Como se ha destacado a lo largo de este capítulo, los avances tecnológicos han actuado como catalizadores esenciales, impulsando a los artistas hacia nuevas fronteras de creatividad y redefiniendo las nociones convencionales del arte.

La era digital, ha abierto un vasto campo de oportunidades, liberando a los artistas de las restricciones tradicionales. Esta expansión de la creatividad más allá de los límites convencionales ha resultado en una realidad palpable, ofreciendo oportunidades ilimitadas para que los creativos exploren y experimenten con sus visiones artísticas en formas anteriormente inimaginables.

La democratización del proceso creativo, ha marcado un hito crucial al permitir una participación más amplia en la producción artística. La tecnología ha transformado la expresión artística en una práctica colaborativa y accesible, difuminando las fronteras entre creadores y espectadores. Este cambio va más allá de lo meramente estético, abriendo nuevas formas de interacción y participación en el mundo del arte.

Además, la relevancia de la expresión artística no se limita a su impacto estético; se extiende también al ámbito educativo. Investigaciones recientes, destacan la contribución significativa de integrar la expresión artística en la educación. Este fenómeno no solo expande el repertorio técnico de los estudiantes, sino que también emerge como un poderoso vehículo para el desarrollo cognitivo, emocional y social.

La expresión artística no se trata solo de adquirir habilidades técnicas, sino que actúa como un catalizador para la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. La expresión artística se coloca en el corazón de un enfoque educativo integral, desafiando las percepciones convencionales sobre las disciplinas educativas y su impacto en el desarrollo de los estudiantes.

La metodología utilizada para explorar estas dinámicas, detallada en la sección correspondiente, fue meticulosa y precisa. La búsqueda se realizó en plataformas académicas y científicas reconocidas, aplicando criterios rigurosos de inclusión y exclusión para asegurar la validez y relevancia de los estudios seleccionados. La estrategia de búsqueda cubrió diversas bases de datos y se extendió a la revisión de referencias bibliográficas, asegurando una recopilación exhaustiva y actualizada de la literatura relevante.

En conclusión, este capítulo ha ofrecido una visión integral de la transformación digital en la expresión artística, desde sus fundamentos tecnológicos hasta sus implicaciones pedagógicas. La revisión teórica exhaustiva ha proporcionado una comprensión más profunda del impacto de la tecnología en la educación artística y sus consecuencias para el desarrollo integral de los estudiantes. A medida que avanzamos en el siguiente segmento, donde se explorarán detalladamente los resultados de los estudios revisados, se espera arrojar luz sobre cómo la expresión artística en la era digital puede enriquecer la experiencia de aprendizaje y contribuir significativamente al desarrollo holístico de los estudiantes. La discusión sobre la utilidad de la expresión artística como recurso docente, enfocada en cómo los educadores pueden capitalizar las herramientas digitales, cerrará este viaje transformador, dejando espacio para nuevas reflexiones y exploraciones en el emocionante cruce entre arte, tecnología y educación.

8. REFERENCIAS

Castro, J. (2006). Experiencias metodológicas construidas a partir de la expresión artística, del conocimiento, de las teorías implícitas y de los modelos de pensamiento del docente. Educación, 30(1), 201-215.

Falaize, B. (2014). L'enseignement des sujets controversés dans l'école française: les nouveaux fondements de l'histoire scolaire en France? Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, 6(11), 193-223. https://doi.org/10.5965/2175180306112014193

Gutiérrez, M. & Pagés J.(2018). Pensar para intervenir en la solución de las injusticias Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira.

Latapi, P. (2018). El teatro como ámbito educativo. Análisis de cuatro obras para conmemorar el triunfo de la Revolución de Querétaro, México. Historia y Memoria, (17), 185-217. https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7438

Martínez, I. & Pagès, J. (2017). Aprender historia y ciencias sociales utilizando las canciones: Resultados de una investigación. Clio & asociados, (24), 83-89. https://doi.org/10.14409/cya.v0i24.6845

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, primaria y secundaria.

Ocampo, L. & Valencia, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. REIDICS, (4), 60-75. https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.60

Pagès, J. (1997). La formación del pensamiento social. En Benejam, P. & Pagès, J. Enseñar y aprender ciencias sociales, Geografía e historia en la educación secundaria (pp. 149-165). Horsori.

Pipkin, D. & Sofía, P. (2004).La formación del pensamiento social en la escuela media: factores que facilitan y obstaculizan su enseñanza. Clío & Asociados. La historia enseñada, 8, 85-94.

Ross, W. (2004). Social Studies and Critical Thinking. En Kincheloe, J.L. & Weil, D. (2004). Critical Thinking and Learning: an Encyclopedia for Parents and Teachers (pp. 383-388). Greenwood Press.

Salfate Abarca, M., Jeria Jofré, V., Moraga Madariaga, P. y Valencia Castañeda, L. (2020). El desarrollo del pensamiento social a través del uso de expresiones artísticas como fuente y creación : Reflexiones de una innovación pedagógica para la enseñanza del periodo de transformaciones estructurales en Chile en las décadas de 1960-1970. Clio & Asociados (31), 150-167. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13804/pr.13804.pdf

LA FOTO-ELICITACIÓN COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA INCLUSIVA PARA AFRONTAR EL ABSENTISMO ESCOLAR: FUNDAMENTOS DEL PROYECTO FOTO-EDU

LAURA FERNÁNDEZ-RODRIGO
Universidad Complutense de Madrid

DANIEL GUTIÉRREZ-UJAQUE
Universidad de Lleida

SORAYA CALVO GONZÁLEZ
Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se describen los fundamentos teóricos y metodológicos del proyecto de investigación I+D+i PID2022-136865OA-I00 "La Foto-Elicitación como estrategia educativa inclusiva para afrontar el absentismo escolar: estudio de casos múltiples en centros de especial dificultad" con acrónimo FOTO-Edu. Ha sido concedido a la Universidad Complutense de Madrid (UCM) por el Ministerio de Ciencia e Innovación en la convocatoria 2022 en modalidad de jóvenes investigadores. Participan en el equipo investigadores de la UCM, de la Universidad de Lleida y de la Universidad de Oviedo (Fernández-Rodrigo et al., 2023).

FIGURA 1. *Imagotipo del proyecto FOTO-Edu*



Se presenta el marco teórico del proyecto, los principales conceptos y antecedentes que vertebran la investigación, la hipótesis y objetivos, las estrategias e instrumentos de recogida de datos, el acompañamiento y apoyo al profesorado participante, y los resultados esperados en contribución a la mejora de la calidad y equidad educativa.

2. MARCO TEÓRICO

El absentismo se aborda en el proyecto como foco de estudio y situación a mejorar a través de una estrategia educativa inclusiva mediada por el uso de las tecnologías digitales y la expresión artística: la Foto-Elicitación. Es un proceso de diálogo en el cual se utilizan fotografías para rememorar lo que ellas muestran, evocando recuerdos, experiencias pasadas y presentes, con sensaciones y emociones. La fotografía significa un medio para generar diálogo entre alumnado y profesorado sobre factores acerca de la convivencia escolar vinculados al absentismo.

2.1. Absentismo en educación secundaria obligatoria

El **absentismo** se caracteriza por la decisión consciente del alumnado de entre 6 y 16 años de rechazar el sistema educativo formal, resultando en su ausencia regular en el centro durante la edad de escolarización obligatoria (Comunidad de Madrid, 2022). En el contexto español, la ausencia sin justificación en la escuela a menudo conduce a la no obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Durante el curso 2019/20, un 20% de hombres y un 11,6% de mujeres de 15 a 16 años no lograron completar la ESO en España, según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). Según los datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), España tiene la tasa más alta de estudiantes que repiten curso en la ESO entre los países de la Unión Europea, con un 8,8%, en comparación con países líderes como Irlanda, Finlandia o Malta, que registran cifras entre el 0,2% y el 0,4% (MEFP, 2022).

El absentismo y la falta de obtención del título de la ESO pueden generar **consecuencias** en ámbitos educativos, sociales y económicos, tales como el fracaso académico, el abandono de la educación en etapas

posteriores y el desempleo en la población joven. España se encuentra entre los países con tasas más altas de abandono educativo temprano en la Unión Europea, alcanzando un 13,3%. Además, presenta una baja tasa de empleo para la población joven (20-34 años) con educación superior (76,8%) y con estudios postobligatorios no universitarios (62,3%) (MEFP, 2022). Informes europeos subrayan la importancia de implementar nuevas iniciativas para abordar el problema del absentismo, extendiéndose también a otras naciones como Francia o Portugal (European Commission, 2022; European Parliament, 2022).

2.2. El enfoque del Desarrollo Positivo Adolescente para la motivación hacia la vida escolar

El estado actual de la investigación sobre absentismo deja ver cómo existen en España diversas iniciativas y programas para evitarlo y tratarlo. Existen programas con beneficios a corto plazo (Calvo, et al., 2020; González y González, 2021) que articulan estrategias para sistematizar un control de las ausencias en el aula y, en el caso de que se repitan, establecen relación con los servicios psicopedagógicos y los servicios sociales para intentar que el alumnado se reincorpore al centro (Orozco, 2020). Estos mecanismos ponen de manifiesto cómo el estado del arte actual tiene todavía una mirada adulto-céntrica de la adolescencia y refleja una tradicional perspectiva del déficit, poniendo énfasis en las carencias, barreras y riesgos en la transición a la vida adulta.

En lugar de adoptar dicha mirada tradicional de la adolescencia, el proyecto FOTO-Edu pretende abordar esta etapa desde el enfoque del **Desarrollo Positivo Adolescente** (DPA), que promueve prácticas inclusivas concibiendo la adolescencia como un período de oportunidades de aprendizaje. Desde el DPA, el sistema educativo formal tiene que motivar a los adolescentes hacia la vida escolar a través de los siguientes activos (Oliva et al., 2011): un clima cálido y seguro en el centro; el vínculo y sentido de pertenencia; normas y valores compartidos; la participación y empoderamiento adolescente. Múltiples estudios (Bayarri y Calvo, 2020; Urrea et al. 2022) recalcan que este marco teórico tiene resultados relevantes para el bienestar y desarrollo de los

adolescentes, así como en la mejora de la convivencia, contribución a la comunidad y mejora del desempeño educativo.

El abordaje del absentismo debe ir "más allá del control", identificando y comprendiendo las necesidades de las personas adolescentes que se ausentan del aula. Estas necesidades pueden ser explicadas por los factores de riesgo que presencian las personas adolescentes, especialmente los que se encuentran en situación de vulnerabilidad social. Estos elementos de estrés en sus vidas cotidianas significan una barrera para poder sentir motivación hacia el sistema educativo (Hart et al., 2018; San Fabián, 2020); situaciones familiares inestables, problemas de salud mental, violencia escolar, drogodependencia, y situaciones de inmigración, entre otros. El sistema educativo precisa estrategias específicas, como pretende ser la Foto-Elicitación, para identificar las necesidades del alumnado y motivarlo a asistir al aula, en vez de que conciban esta asistencia como una obligación sin sentido.

2.3. La Foto-Elicitación como estrategia educativa inclusiva

La **Foto-Elicitación** (F-E) es un proceso de diálogo entre personas en el cual se utilizan fotografías para rememorar lo que ellas muestran, evocando recuerdos, experiencias pasadas y presentes, con sensaciones y emociones (Bautista, 2017; 2019; 2021). La Foto-Elicitación puede implementarse con dos **funciones**:

a. *Descriptivo-informativa o heurística*, cuando los participantes describen vivencias, compartiendo sus fotografías con los compañeros con una interpretación denotativa.

b. *Formativa-interrogativa o didáctica*, cuando se pretende resolver cuestiones a través de la reflexión, discusión e interpretación connotativa y polisémica de la imagen.

El procedimiento de F-E consta de dos **momentos** (Bautista, 2019):

– *En el primer momento*, los participantes inmortalizan en una fotografía algo especial vivido para, posteriormente, favorecer su evocación. Este primer momento encierra una elección, una apertura o escucha atenta a situaciones o instantes que apelan,

inspiran e implican a los y las participantes, y les lleva a captar en una o varias imágenes esos instantes únicos y llenos de significado para ellos;

– *En el segundo momento*, este proceso sigue con el visionado en grupo de las fotografías tomadas, para que, a modo de recuerdo, los autores y autoras de las mismas puedan manifestar qué tenía de extraordinario lo vivido para registrarlo. Una vez proyectada una de las imágenes, y antes de tomar la palabra los componentes del grupo, se puede jugar con el pensamiento a generar, porque este depende de quién interviene en primer lugar y del tiempo que medie entre la aparición de la imagen y la primera intervención. Las combinaciones de estos factores pueden desencadenar diferentes miradas al contenido de la fotografía, distintas interpretaciones y nivel de ideas, sensaciones y evocaciones emotivas.

Los diálogos en los procesos de F-E fomentan el conocimiento mutuo y movilizan discursos sentidos facilitando la participación del alumnado en el aula y en el centro escolar. Permiten comprender sus diferencias, pero también los aspectos que les unen y que les motivan a asistir al centro y a dar un sentido al sistema educativo.

2.4. Aportaciones de la Foto-Elicitación para la prevención y actuación frente al absentismo

La revisión de la literatura, realizada por el equipo de investigación (Romera et al., *en pensa*), muestra el potencial de la Foto-Elicitación en la prevención y actuación frente el absentismo escolar. La investigación es incipiente en los últimos años y escasa en España, aunque se pueden identificar 5 aportaciones:

1. **Experiencia**. Vivencias compartidas entre compañeros/as en el momento de realizar la toma fotográfica, mediante las cuales se interactúa con espacios del centro, el entorno comunitario y la vida personal de las personas adolescentes. En este sentido, las tomas fotográficas tienen más incidencia en la inclusión cuando el objeto fotografiado o tema de la fotografía tiene que

ver con situaciones de inclusión o exclusión, apoyos o impedimentos para el éxito y compromiso educativo.

2. **Sentimientos y emociones.** Las sensaciones intrapersonales y estados de ánimo generados por los momentos vividos fotografiados. El alumnado comparte en el diálogo de la F-E sentimientos y emociones derivadas tanto de situaciones de inclusión (seguridad, aceptación, comprensión, pertenencia) como de exclusión (aburrimiento, estrés, frustración o desilusión).
3. **Relaciones sociales**. Interacción entre alumnado, profesorado y miembros de la comunidad educativa para co-construir el conocimiento en la toma fotográfica y en el diálogo. En los procesos de F-E se implican distintos agentes de la comunidad educativa, como el mismo alumnado y profesorado, pero también se cuenta con la participación de su familia o amigos/as.
4. **Valores.** Las perspectivas morales y éticas del alumnado en relación con los momentos fotografiados y el diálogo grupal sobre éstos. El empoderamiento, la emancipación, la justicia social, la equidad, la pertenencia son los valores identificados en mayor medida para la promoción de la inclusión y la motivación hacia el centro educativo.
5. **Significado y sentido.** Motivos, comprensiones y concepciones propias sobre las experiencias fotografiadas y su vínculo con la educación. El clima del aula, la influencia del contexto, la pedagogía y la didáctica, y la construcción de la identidad son algunos de los significados o sentidos del alumnado para asistir al centro.

3. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

El proyecto FOTO-Edu propone investigar la Foto-Elicitación (F-E) como práctica innovadora para afrontar el absentismo escolar desde la siguiente **hipótesis**:

> "La Foto-Elicitación, implementada bajo el enfoque del Desarrollo Positivo Adolescente, constituirá una estrategia educativa inclusiva que fomentará la motivación hacia la vida escolar de los adolescentes, en situación de riesgo y vulnerabilidad social, al aportar significación y sentido a ésta, previniendo y actuando frente al absentismo"

Los **objetivos** del estudio son:

- Estudiar las implicaciones de la F-E como estrategia didáctica basada en el uso educativo e inclusivo de las Tecnologías Digitales en educación secundaria obligatoria.
- Evaluar las aportaciones de la F-E una vez implementadas sus estructuras en el marco formal de aula, en el fomento de la educación inclusiva y en la motivación hacia la vida escolar para mitigar el absentismo escolar.
- Identificar percepciones y opiniones del alumnado escolarizado en educación secundaria respecto a su motivación hacia la vida escolar considerando los activos del Desarrollo Positivo Adolescente.
- Identificar las necesidades pedagógicas y estructurales que precisa el profesorado en el desarrollo de procesos de F-E vinculados al currículum.
- Determinar acciones y condiciones organizativas y espaciotemporales que favorezcan la implementación de la F-E en grupos de educación secundaria obligatoria con foco en la prevención del absentismo escolar.

4. METODOLOGÍA

La investigación que se propone conlleva una metodología basada en el **estudio de casos múltiples** de Stake (1995). Se plantea cada caso como un sistema integrado y acotado, que se replica en ellos el mismo diseño metodológico (Yin, 2003). Tal particularidad obliga a construir una estructura metodológica compleja que será aplicada en un desarrollo temporal predefinido, pero en diferentes espacios geográficos, y que posteriormente generará una serie de datos que se analizarán globalmente. El estudio de estos casos se orienta a su comprensión en profundidad; poniendo también la mirada en la posibilidad de poder obtener tendencias en el alumnado y los centros que bosqueje perspectivas más generales en relación con el problema de estudio.

4.1. Criterios de selección de los casos y centros participantes

Cada caso a estudiar se forma por un grupo de 25-30 alumnos/as y su profesor/a responsable. Preferentemente participan los cursos de 2º y 3º de la ESO, con la finalidad de poder motivar al alumnado a que finalice la etapa educativa y poder realizar un seguimiento durante la ejecución del proyecto. Si los centros participantes lo consideran oportuno, pueden involucrarse los otros cursos de educación secundaria obligatoria.

Los casos a estudiar se sitúan en centros educativos del territorio español que cumplen con uno de los dos criterios de inclusión:

a. Centros catalogados como de especial dificultad por las Consejerías de Educación.
b. Centros seleccionados por el equipo investigador por cumplir con, al menos, con una de las siguientes condiciones: índice o riesgo de absentismo, episodios de violencia, dificultades en la convivencia, alta inmigración y multiculturalidad, nivel socioeconómico bajo, alumnado en situación de desventaja educativa.

4.2. La F-E dentro de la organización escolar

Se contempla que el profesorado de cada caso a estudiar implemente sesiones de F-E con sus alumnos de forma periódica, dedicando una **hora semanal** entre tres y cuatro trimestres académicos, dentro de la duración del proyecto, siguiendo los procedimientos de Bautista (2017, 2019) y Bautista et al. (2018, 2020, 2021).

Los procedimientos de Foto-Elicitación tienen cabida en la hora semanal que el centro considere más oportuna dentro de su organización escolar. Desde el proyecto y siguiendo el Currículum de Educación Secundaria Obligatoria, se recomienda incluir los procesos de F-E dentro de las **materias**: Educación plástica, visual y audiovisual; Tecnología y digitalización; y/o desde la Acción tutorial y orientación educativa. En cuanto a las **competencias clave**, la F-E puede contribuir principalmente a: Competencia en comunicación lingüística, Competencia digital, Competencia emprendedora, Competencia plurilingüe, Competencia personal, social y de aprender a aprender, Competencia ciudadana, y Competencia en conciencia y expresión culturales. Se puede implementar con

todo el grupo de alumnado en el mismo espacio y tiempo o, bien, el profesorado puede implementarla en pequeños grupos.

4.3. Profesorado participante y formación previa

El profesorado participante adquiere protagonismo, dado que se convierte en investigador/a para indagar en las realidades del grupo de alumnado a través de los procesos de Foto-Elicitación. A la vez, es promotor del rol investigador del alumnado ya que los motiva a "capturar" situaciones significativas en sus vidas a través de la cámara fotográfica.

Para poder realizar la implementación de las estructuras de F-E siguiendo unas condiciones óptimas, el equipo investigador lleva a cabo una **formación previa** a todo el profesorado involucrado en el proyecto en los centros educativos participantes. Dicha formación tiene la finalidad de capacitar al profesorado para implementar la F-E en el aula: como estrategia basada en la educación audiovisual y las competencias digitales; a través del enfoque inclusivo del Desarrollo Positivo Adolescente; hacia la mejora de la convivencia y motivación escolar; e identificando las necesidades de las personas adolescentes vinculadas al absentismo.

Se imparte a través de curso intensivo de 15 horas de duración en formato semi-presencial. Incluye 3 sesiones presenciales en el centro educativo participante y tiempo autónomo para consultar los recursos y materiales digitales exclusivos.

4.4. Implementación y Comunidad de Práctica Virtual

El proyecto FOTO-Edu, una vez realizada la formación previa, contempla la interacción del profesorado de los distintos centros educativos y del equipo de investigación a través de una **Comunidad de Práctica Virtual** (CdPV). La finalidad es proporcionar un espacio de encuentro asíncrono para compartir las experiencias y generar conocimiento acerca de la Foto-Elicitación, adolescencia y absentismo escolar durante el proceso de implementación y evaluación. Siguiendo los resultados de proyectos de I+D+i previos, la CdPV se emplea con tres funciones (Fernández-Rodrigo et al., 2019):

- **Formación continua**. La CdPV contempla un repositorio de materiales y de recursos de aprendizaje con contenido propio del proyecto. Por un lado, se pretende que el profesorado que haya recibido la formación previa pueda disponer y acceder a los materiales para fortalecer los aprendizajes; por otro, se contempla la movilidad de personal que tienen los centros educativos y se ofrece esta alternativa en el caso particular que hubiera alguna nueva incorporación.

- **Acompañamiento**. El uso de foros, de anuncios y de mensajería se pone a disposición para que el profesorado participante se sienta acompañado en el proceso, entre ellos/as y por parte del equipo investigador. A través de las herramientas de comunicación asíncrona, se resuelven dudas, se recuerdan cuestiones importantes y se comparte nueva información.

- **Gestión de datos**. A través de la CdPV se comparten y se cumplimentan los instrumentos de recogida de datos digitalizados. El profesorado tiene acceso a los cuestionarios, así como a espacios de entrega de archivos de imágenes, vídeos u otros registros digitales.

4.5. Estrategias e instrumentos de recogida de datos

La recogida de datos es continua a lo largo de todo el proceso y está marcada por la triangulación de tres estrategias, instrumentos y fuentes de datos siguiendo las aportaciones de Denzin (2012):

- **La Foto-Elicitación**. Como eje central del estudio, se aplica en el proyecto con una doble finalidad, tal y como se define en su esencia conceptual (Bautista, 2019): a) como estrategia educativa; b) como metodología de recogida de datos. Las sesiones de Foto-Elicitación serán entendidas como oportunidades formativas para el grupo de aula y, a su vez, como momento de recogida de información. Las diferentes producciones del alumnado (fotografías y narraciones fotográficas en las sesiones de F-E) serán recopiladas como datos propios de la

investigación con el objetivo de proceder a su posterior análisis y generación de resultados derivados.

- **Cuestionario pre-post**. Tiene la finalidad de evaluar el estado de los participantes (profesorado y alumnado) y de los centros educativos en relación con los activos del DPA como elementos favorecedores para reducir el absentismo escolar. El cuestionario se realiza antes y después de la implementación de las sesiones de F-E.
- **Grupos de discusión y entrevistas.** Una vez finalizado el período de implementación de F-E, el equipo investigador se reúne con alumnado y profesorado con la finalidad de evaluar, de forma cualitativa, qué aportaciones ha generado la F-E en la vida escolar. También se pretende analizar condiciones de implementación, barreras y elementos a considerar para mejorar la práctica educativa. Tanto para los grupos de discusión como para las entrevistas se emplea un guion de preguntas semiestructuradas.

En referencia a los registros de las sesiones por parte del profesorado en el aula y **dispositivos digitales**, el equipo investigador proporciona una tableta digital al responsable del proyecto en cada centro educativo. Este dispositivo sirve a los centros para almacenar todo el contenido digital relativo al proyecto: fotografías, registros de audio/video, notas, etc. A la vez, tiene instaladas las aplicaciones pertinentes para poder compartir los archivos con el equipo investigador a través de la CdPV.

Para las tomas fotográficas que realiza el alumnado y, delante de los cambios en las normativas sobre el uso de dispositivos móviles y cámaras fotográficas, queda a criterio del centro educativo poder decidir qué dispositivo se emplea en los distintos casos: fotografías tomadas dentro del centro educativo; fotografías tomadas fuera del centro educativo.

4.6. Análisis de datos y aspectos éticos

El **análisis de datos** se enfoca desde un prisma comprensivo e identificador de los diversos factores que pueden variar de caso a caso,

generando miradas amplias que involucran a personas que asumen roles diferenciados, documentación y su ejecución, contextos socioculturales y planteamientos metodológicos o pedagógicos. Con el fin de cuidar el rigor en el análisis de la información se parte de una doble perspectiva que conjuga lo ETIC y lo EMIC, lo que implica un abordaje tanto de las opiniones y percepciones propias y subjetivas del alumnado y el profesorado como de las expresiones de los documentos organizativos, estructuras concretas y teorías que sostienen la justificación de esta investigación.

Se respetan los **aspectos éticos** cumpliendo con lo establecido en la Ley 37/2007, de 16 de noviembre, sobre reutilización de la información del sector público y la recomendación de la Comisión Europea de 17 de julio de 2012, relativa a la información científica y su preservación, modificada por la Recomendación (UE) 2018/790 de la Comisión, de 25 de abril de 2018. También se seguirán las directrices del RGPD y la LOPDPGDD sobre el consentimiento para el tratamiento de datos personales en menores de edad. El material y los datos obtenidos en este estudio tendrán un carácter exclusivamente académico y con fines investigadores.

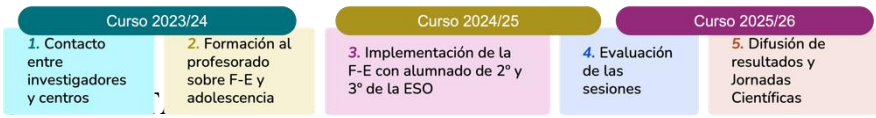
4.7. Cronograma del proyecto de investigación

El proyecto comprende 3 cursos académicos, siguiendo el siguiente cronograma:

- Curso 2023 – 2024. **Contacto con los centros y formación previa al profesorado.** Se realiza la formación previa en los centros educativos seleccionados, se consolida el profesorado y grupos de alumnado participantes.
- Curso 2024-2025. **Implementación de la Foto-Elicitación con el alumnado.** El profesorado de los distintos centros implementa las sesiones de F-E con el apoyo continuado del equipo de investigación a través de la CdPV y de visitas determinadas.
- Curso 2025-2026. **Evaluación, conclusiones y difusión.** Se realizan las entrevistas y grupos de discusión con la finalidad

de analizar en profundidad la práctica educativa. Se elaboran los informes y publicaciones y se lleva a cabo la Jornada Científica de clausura del proyecto, con la contribución y reconocimiento de los centros educativos implicados.

***FIGURA 2**. Cronograma del proyecto de investigación.*



Los resultados esperados pretenden evidenciar el potencial de la Foto-Elicitación para favorecer la motivación, el compromiso y el sentido de pertenencia hacia la escuela, así como la creación de vínculos afectivos y de confianza entre el alumnado y el profesorado. También se pretenden identificar condicionantes y barreras para su aplicación organizativa en los centros.

Los resultados esperados del proyecto pretenden generar nuevo conocimiento científico-técnico en las siguientes líneas:

a. **Disminución del absentismo escolar y mejora de la convivencia en los centros.** El enfoque del Desarrollo Positivo Adolescente pone la mirada en las potencialidades del alumnado y en la generación de oportunidades en la comunidad, en lugar de atender el absentismo a través de un sistema de control de ausencias. El proyecto busca que el alumnado se sienta escuchado en los centros, mejore su bienestar emocional, su sentido de pertenencia al grupo y a la comunidad educativa y desarrolle su motivación hacia el sistema educativo formal.
b. **La Foto-Elicitación como estrategia educativa innovadora y concreta en las aulas.** Ante los escasos recursos didácticos inclusivos con foco en la actuación frente al absentismo escolar, la F-E abre una nueva senda factible. Siguiendo la recomendación de Unicef (2022), conviene

investigar el uso beneficioso y saludable de la tecnología para integrarla positivamente en el desarrollo de las personas adolescentes en nuestra sociedad, para hacerla cada vez más inclusiva.

c. **Tecnologías digitales para la expresión artística y la ciudadanía.** La F-E se concibe como una estrategia didáctica en contribución a las competencias clave del currículum, ya que la educación digital y audiovisual considera tanto las competencias digitales, humanas, vitales y los valores éticos y morales de la ciudadanía (Unicef, 2022). Los resultados esperan proporcionar directrices sobre cómo integrarla transversalmente en la organización escolar.
d. **Comprensión por el profesorado de las realidades del alumnado adolescente.** La implementación de la F-E requiere de procesos de observación, representación, expresión, interpretación, diálogo y reflexión. En el contexto educativo formal y bajo el enfoque del DPA, es una apuesta innovadora para que el profesorado pueda comprender las necesidades del alumnado a través de tomas fotográficas de sus contextos de desarrollo cotidiano, como es el centro educativo, su familia o el vecindario.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este capítulo describe los fundamentos teóricos y metodológicos del proyecto FOTO-Edu. Su globalidad refleja un enfoque teórico interdisciplinar en el que se aborda el absentismo como foco a través de dos pilares fundamentales: la Foto-Elicitación como estrategia basada en las tecnologías digitales, la expresión artística y la ciudadanía; y el enfoque del Desarrollo Positivo Adolescente para la participación del alumnado y su motivación hacia la vida escolar.

El proyecto se desarrolla en su globalidad para contribuir a la Meta 4.1. del ODS 4, en el fomento de la educación inclusiva, equitativa y de la igualdad de oportunidades para que todos los niños y las niñas terminen

la enseñanza obligatoria. La Foto-Elicitación se comprende en el proyecto como una oportunidad concreta en contribución al éxito educativo y en el fomento de la resiliencia académica (Fernández-Rodrigo y Gutiérrez-Ujaque, 2022). Este medio de expresión a través de la toma fotográfica de situaciones cotidianas tiene la finalidad de contribuir a otorgar significación a las experiencias escolares y vitales del alumnado (Bautista, Rayón y de las Heras, 2018; Romera et al. *en pensa*).

En relación a la metodología de investigación del proyecto, los estudios de casos realizados mediante este enfoque holístico permiten relacionar investigación, prácticas formativas y políticas educativas. Debemos aclarar que nuestra investigación no tiene por objetivo la representatividad estadística, sino el conocimiento profundo de las realidades educativas concretas para plantear alternativas transformadoras que puedan implantarse a nivel micro. A pesar del carácter concreto de nuestro estudio resulta pertinente defender que estas transformaciones pueden tener un eco en forma de "tendencias" o nuevas claves de intervención educativa que puedan aplicarse a mayor escala.

El proyecto FOTO-Edu concibe la Foto-Elicitación en sus dos funciones: como estrategia educativa a aplicar en el aula y como estrategia de recogida de información. La comprensión de las necesidades de las personas adolescentes facilitará poder diseñar nuevas orientaciones para el profesorado y los centros educativos en la prevención y la acción educativa frente al absentismo y otros problemas que dificultan la convivencia escolar y pretenden promover el éxito educativo.

7. FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

La investigación cuenta con la financiación del proyecto PID2022-136865OA-I00 del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Se agradece la participación de los miembros del equipo investigador y de trabajo, así como de los centros educativos.

8. REFERENCIAS

Bautista, A. (2017). La foto-elicitación en la formación permanente de maestros de Educación Primaria. Revista Alteridad, 12(2), 202-214.

Bautista, A. (Coord.). (2019). La fotografía en la formación del profesorado. Narcea.

Bautista, A. (2021). Audiovisuales, desigualdades socioculturales y educación. EDIT-UM.

Bautista, A. y Rayón, L. (2021). Formación permanente del profesorado para la inclusión educativa, mediada por narraciones fotográficas. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 15(2), 53-65.

Bautista, A., Rayón, L., y De las Heras, A. M. (2018). Imágenes experienciales y foto-elicitación en la formación del profesorado. Educatio Siglo XXI, 36(2), 135-162. https://doi.org/10.6018/j/333001

Bautista, A., Rayón, L., y De Las Heras, A. (2020). Use of photo-elicitation to evoke and solve dilemmas that prompt changes primary school teachers' visions. Journal of New Approaches in Educational Research, 9(1), 137-152. https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.499

Bayarri, C., y Calvo, S. (2020). Brillando con luz propia. En J. L. San Fabián (Coord.), Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos. Graó.

Calvo, S., Gutiérrez, S., y Bayarri, C. (2020). Rasgos comparativos de programas de reenganche formativo y sociolaboral en el ámbito no formal en Gijón (Asturias). Educatio Siglo XXI, 38, 67–86. https://doi.org/10.6018/educatio.414701

Comunidad de Madrid. (2022). Absentismo escolar en el ámbito territorial de la Comunidad de Madrid. https://www.comunidad.madrid/servicios/asuntos-sociales/absentismo-escolar-ambito-territorial-comunidad-madrid

Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. Journal of Mixed Methods Research, 6(2), 80–88. https://doi.org/10.1177/1558689812437186

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2022). Successful PISA stories in the EU: how some Member states have been able to improve their performance over time: final report. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2766/429517

European Parliament. (2022). The European Schools system: State of Play, Challenges and Perspectives. Policy Department for Structural and Cohesion Policies, Brussels. https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_STU(2022)699647

Fernández-Rodrigo, L., y Gutiérrez Ujaque, D. (2022). Promoción de la resiliencia y educación artística en centros de máxima complejidad: vínculos y orientaciones desde la literatura. Revista Complutense de Educación, 33(2), 237-246. https://doi.org/10.5209/rced.73990

Fernández-Rodrigo, L., Gutiérrez Ujaque, D., y Calvo González, S. (2023). Proyecto FOTO-Edu: Afrontando el absentismo en educación secundaria a través de la fotografía [Video]. YouTube. https://youtu.be/LxKmanH-x-8?feature=shared

Fernández-Rodrigo, L., Vaquero Tió, E., y Balsells Bailón, M. À. (2019). La percepción de los profesionales sobre el uso de un entorno virtual como medio de soporte en el programa socioeducativo 'Caminar en Familia'. Pixel-Bit: Revista de medios y educación, 1(56), 129-148. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i56.07

González, M.T. y González, E.M. (2021). Programas de reenganche educativo y/o formativo. Condiciones organizativas, currículum y evaluación. Octaedro.

Hart, A., Fernández-Rodrigo, L., Molina, M. C., Izquierdo, R., y Maitland, J. (2018). El Enfoque de Resiliencia Académica en la promoción de la salud mental de los adolescentes. Propuestas para su aplicación en centros educativos. Edicions de la Universitat de Lleida. http://hdl.handle.net/10459.1/64643

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). Enseñanzas no universitarias. Alumnado. Resultados académicos. Curso 2019-2020. https://www.educacionyfp.gob.es/va/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/resultados/2019-2020-rd.html

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. Panorama Español.

Romera, M.J., Fernández-Rodrigo, L., Uxach, B., y Bautista, A. (en prensa). La Foto-elicitación en la investigación y la acción educativa ante el absentismo en la enseñanza secundaria. Innovación, investigación y transferencias ante la era de las Inteligencias Artificiales.

San Fabian, J.L. (Coord.) (2020). Jóvenes Resilientes en Contextos Socioeducativos Adversos. Graó.

Stake, R. (1995). The art of case research. Sage Publications.

Oliva, A. et al. (2011). Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven: un estudio en centros docentes andaluces. Junta de Andalucía.

Orozco, J. I. C. (2020). Absentismo escolar en España. Datos y reflexiones. Contextos Educativos. Revista de Educación, (26), 121-135.

Unicef. (2022). Estudio sobre el impacto de la tecnología en la adolescencia. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/educa/unicef-educa-Encuesta-TRIC.pdf

Urrea, A., Balsells, M.A., Forné, M.A., y Fernández-Rodrigo, L. (2023). Adolescències: reptes, propostes i orientacions per a les polítiques municipals. Diputación de Barcelona.

Yin, R. K. (2003). Case study research: Design and methods. Sage.

ETNOMUSICOLOGÍA Y B-LEARNING. METODOLOGÍAS Y RECURSOS ACTUALES PARA LA ENSEÑANZA EN EL AULA DE MÚSICA

JULIA ESCRIBANO BLANCO
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

La virtualización de los procesos de aprendizaje a través del uso de equipos informáticos ha dado lugar a nuevas modalidades de educación, entre las que destacan el E-Learning y el B-Learning.

El E-Learning, que ya cuenta con un largo recorrido, se caracteriza por desarrollarse en un espacio virtual gracias a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Area y Adell, 2009). Esta modalidad de aprendizaje, a la que forzosamente tuvimos que adaptarnos en 2020, destaca por las facilidades que proporciona al alumnado: flexibilidad horaria; adecuación al propio ritmo del trabajo del discente o la disposición del temario desde el inicio. En este sentido, se contemplan diversas herramientas digitales que se presentan en tiempo real o en diferido, lo que posibilita ampliar, así mismo, el número de alumnos. Además, esta modalidad educativa facilita la comunicación entre el alumnado y también entre el alumnado y los docentes. Sí es cierto que, por otro lado, requiere un proceso más activo en la adquisición de conocimiento.

El origen del término fue acuñado inicialmente por directivos de empresas privadas centradas en la formación continua, que se utilizaba para las aplicaciones educativas en las nuevas tecnologías de la información y comunicación (Area y Adell, 2009, p.2). Por ello, se trata más de una etiqueta de marketing que un concepto académico, aunque con el tiempo parece haber sido asumido en el ámbito de la educación.

Este camino nos lleva a mencionar los ambientes virtuales de aprendizaje (EVA), que permiten ahorrar tiempo y gastos de desplazamiento y como las sesiones son grabadas su visualización puede realizarse siempre que sea necesario (Marín Marín, p. 158). Resulta sencillo mantener actualizados los contenidos y la comunicación resulta rápida y fluida. Entre las plataformas más utilizadas encontramos: Moodle. Canvas o Blackboard. Mediante este aprendizaje se conectan individuos de lugares diversos, alejados y con diferentes entornos sociales y culturales, lo que permite enriquecer así el intercambio de recursos y planteamientos y propuestas.

El aprendizaje combinado o B-Learning (Blended Learning), enseñanza semipresencial o docencia mixta (Bartolomé, 2004; 2008; Cabero y Llorente, 2008;) aúna medios digitales con enseñanza tradicional, flexibilizando el aprendizaje aportando experiencias más dinámicas que permiten enriquecer el aprendizaje presencial (Morán, 2012). Entre sus beneficios, destaca el incremento de la participación y la mejora del aprendizaje con una considerable reducción de la tasa de fracaso. Es esa confluencia entre las virtudes del aprendizaje presencial y los beneficios del aprendizaje en línea lo que lo hace tan ventajoso: posibilita el avance en los contenidos sin necesidad de esperar que lo comprenda el resto del alumnado, pero también se puede dedicar más tiempo cuando algo resulta de difícil comprensión. Esta adaptación individualizada es una extraordinaria herramienta que contribuye a la atención a la diversidad. El éxito de este modelo de aprendizaje radica en el trabajo conjunto para potenciar el aprendizaje, el guía presencial vincula sus propuestas a las herramientas que se proporciona para el trabajo en línea.

El aula virtual no constituye únicamente un recurso de apoyo a la enseñanza presencial, sino también un espacio en el que el docente es libre de generar y promover diversas acciones para que sus alumnos adquieran conocimientos: por ejemplo, formula preguntas, abre debates o plantea la entrega de trabajos. Este modelo permite innovar en cuanto a las formas de comunicación, y de tutorización, así como en los procesos de interacción entre docente y discentes. No obstante, la enseñanza semipresencial requiere que el profesor planifique

adecuadamente el trabajo, teniendo en cuenta que en estos procesos educativos se superponen tiempo y tareas que acontecen en el aula física y en el aula virtual. Asimismo el profesor debe elaborar materiales y actividades para que el estudiante las desarrolle autónomamente fuera del contexto clase tradicional. Por supuesto, dentro de este modelo existen diferentes grados en función de la distribución del trabajo y del tiempo repartido entre las situaciones presenciales y virtuales (Area y Adell, 2009, p. 7).

En el ámbito musical, al igual que sucede con otras disciplinas, los docentes han tenido que adaptarse a estos cambios. En la Etnomusicología, aún de un modo más notorio por las características de la especialidad y su metodología, eminentemente analógica (trabajo de campo, transcripción musical, entrevistas, etc.), parece aún más necesario buscar recursos que respondan a las necesidades de las nuevas metodologías educativas.

Por supuesto, el cruce de fronteras entre profesionales de la enseñanza musical y etnomusicólogos es constante, y aumenta cada vez más (Campbell, 2013). Como subdisciplinas separadas, la etnomusicología y la educación musical llevan ya dilatadas historias en sus trayectos de investigación y la práctica. Los etnomusicólogos, siempre han estado comprometidos con el estudio de la música en la cultura y como cultura. Por su parte, los educadores musicales indagan para hallar las mejores prácticas para el desarrollo de habilidades musicales, así como una mayor comprensión del repertorio y de los estilos musicales, e intentan aportar visiones realistas sobre la música en su contexto interpretativo y cultural.

Así mismo, las intersecciones entre la etnomusicología y la educación musical han aumentado en los últimos años (Campbell, 2013: 50). Los profesionales de la educación musical continúan buscando un repertorio musical más amplio y se informan de otras disciplinas para que los procesos de investigación se ajusten a sus intereses en el estudio de la música y su transmisión. De forma similar, los etnomusicólogos se podrían beneficiar de la labor de los educadores como profesionales y académicos. Por ejemplo, podrían poner en común cursos y seminarios de etnomusicología al conocer los modelos curriculares que han desarrollado

los educadores musicales, o podrían dar a conocer las técnicas de enseñanza que han demostrado tener éxito en el ámbito académico.

Sin embargo, aunque Etnomusicología y educación musical están íntimamente relacionadas, mientras la segunda se ha adaptado a la perfección a la era digital, los métodos etnomusicológicos más "tradicionales" parecen resistirse a las TIC y, por tanto, a los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, ¿cómo podemos impartir esta materia integrando la tecnología? ¿Es posible llegar a un acuerdo entre lo tradicional y lo digital? ¿Qué recursos actuales pueden permitirnos establecer un diálogo real entre la Etnomusicología y el B-Learning?

2. OBJETIVOS

Este trabajo persigue como objetivo general el acercamiento de la disciplina etnomusicológica a la educación musical en las aulas de secundaria. Para tal fin, se establecen dos objetivos específicos:

- Por un lado, poner al día al lector sobre las últimas tendencias teóricas desarrolladas en la disciplina etnomusicológica.
- Por otro lado, encontrar recursos y materiales que permitan a los docentes de música de las aulas de secundaria trabajar sobre Etnomusicología ajustándose para ello a los modelos educativos de la era digital.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta investigación se ha realizado una búsqueda bibliográfica temática vinculada con algunas de las tendencias teóricas actuales de la disciplina etnomusicológica y su presencia en el ámbito educativo.

Además, se han buscado, seleccionado y sistematizado distintos recursos para trabajar dichos temas dentro de las posibilidades que ofrecen las TIC y las herramientas digitales.

4. RESULTADOS

4.1. Qué entendemos por Etnomusicología

Si bien es cierto que la Etnomusicología lleva ya un largo recorrido a sus espaldas, la definición de la disciplina sigue siendo, a día de hoy, realmente compleja. De forma general, se suele asociar con términos como "música folk", "música de raíz", "música primitiva", etc. No obstante, parece es necesario determinar y definir estas ideas y sus matices ya que, fuera de la academia, no parece estar claro a qué nos referimos al decir "Etnomusicología".

Las denominaciones acuñadas han sido numerosas a lo largo de los años, y quizá esto, haya contribuido a generar esa falta de claridad en las definiciones del término. Desde "Musikologie" (en los 1880), pasando por la "musicología comparada" (utilizado hasta los años 50 del s.XX), hasta "ethnomusicología" (nombre designado por la Sociedad de Etnomusicología; de hecho, un nombre en campaña para la independencia de la disciplina), con sugerencias posteriores como: "Cultural musicology" (Kerman 1985), "Socio-musicology" (Feld 1984) o incluso "(Ethno)musicology" (Stobart 2008).

Por supuesto, los cambios en el nombre de la disciplina van acompañados de cambios en las direcciones intelectuales y énfasis teóricos. Es realmente difícil encontrar una única y simple definición con la que todos los expertos en el campo de identifiquen, y esa quizá sea la razón por la que los etnomusicólogos han estado por años preocupados por esta cuestión.

Tampoco parece estar claro si se trata de una disciplina completamente establecida, una rama de la musicología o un campo interdisciplinario (Solis 2012).

En este sentido, el "Credo" del etnomusicólogo propuesto por Bruno Nettl en su libro *The study of ethnomusicology. Thirty-three discussions* puede arrojar algo de luz. Dicho Credo no es más que una serie de afirmaciones esenciales aceptadas por la mayoría sobre lo que supone la Etnomusicología, es decir, se trata de un conjunto de verdades esenciales desde las que partir para su definición:

1. La Etnomusicología es el estudio de la música en la cultura. Respecto a esto, parece no haber ninguna duda: los etnomusicólogos creen que la música debe entenderse como parte de la cultura, como producto de la sociedad. Lo relevante es cómo un grupo humano se define musicalmente a sí mismo, en su propia taxonomía de la música.
2. Igual de importante es el hecho de que la etnomusicología es el estudio de las músicas del mundo desde nuestra perspectiva. Nos esforzamos por estudiar sistemas musicales para cuya comprensión utilizamos inevitablemente un enfoque comparativo, aunque la intención sea la de comprender la música en sus propios términos, tratando de aprender a verla como su propia sociedad lo entiende.
3. Principalmente, la Etnomusicología conlleva el uso de trabajo de campo. Este es el método que define esta área: la confrontación directa con creación e interpretación musical, con las personas que crean, producen y consumen esa música es fundamental. Preferiblemente, el etnomusicólogo se centra en un trabajo intensivo con un pequeño número de colaboradores.
4. La Etnomusicología es el estudio de todas las manifestaciones musicales de una sociedad. Al acercarnos a la música de otra sociedad, no tenemos en cuenta la "calidad" de sus manifestaciones artísticas. No privilegiamos unos repertorios sobre otros; al contrario, prestamos especial atención a las voces silenciadas o menos escuchadas.
5. Esperamos que nuestro trabajo beneficie en algún sentido a los músicos del mundo y, en última instancia, nos atrevemos a sugerir, a los pueblos del mundo. Para Nettl, el etnomusicólogo tiene un compromiso fundamental con la humanidad y la justicia social y su labor nunca debe comprometer al grupo humano de referencia; más bien, debe servir de ayuda y generar algún tipo de beneficio para ellos.

4.2 De qué se habla hoy en día en al ámbito etnomusicológico

Los debates sobre qué es Etnomusicología y hacia dónde se dirige la disciplina también se abordan en la actualidad. Por ejemplo, en el XVII. Congreso SIBE, con título "A la escucha de nuestro presente: una cartografía de las culturas musicales en siglo XXI", celebrado en la Universidad de Granada los días 2, 3 y 4 de noviembre de 2023, varias intervenciones e incluso una mesa de debate abordaron esta misma cuestión. Destacó, a este respecto, el Panel 5: *Contradicciones y problemáticas del campo etnomusicológico en el estado español*, en el que se abordaron temas esenciales para la disciplina: desde sus límites y horizontes a día de hoy, hasta la necesidad de su uso como herramienta política y social, pasando por los distintos modelos educativos que abordan su impartición en las aulas.

Especialmente destacables para este trabajo son las propuestas de la Sesión 5. Educación, en la que se debatió sobre la idea de los mundos sonoros, las herramientas computacionales al servicio de la educación y las tradiciones musicales o cuestiones sobre performances y corporalidad de rituales y enseñanza en las aulas.

Cabe señalar, así mismo, que diversos paneles estuvieron centrados en temáticas de máxima actualidad: el Panel 2, titulado Ludomusicología o la Sesión 15, centrada en Inteligencia Artificial y música, donde se trataron temas relevantes como los desafíos éticos que estas herramientas suscitan.

En general, un vistazo al programa de dicho evento permite conocer cómo las corrientes teóricas y los temas propuestos en este campo expanden los límites de lo que comúnmente se entiende –al menos desde fuera de la disciplina- como Etnomusicología.

Además de poder abordar estos temas interesantes y de la mayor actualidad en las aulas de secundaria, sería recomendable utilizar recursos digitales que permitan trabajarlos en las modalidades de enseñanza actuales. A continuación, nos centramos en: 1) los recursos digitales para el aula de música, 2) la IA como herramienta para proyectos colaborativos en educación y 3) los metaversos educativos.

5. DISCUSIÓN

5.1. Recursos digitales para el aula de música

Una de las cuestiones esenciales que aborda la Etnomusicología es la de la *interculturalidad* (Cámara de Landa, 2022: 73). Acercar al alumnado a otras culturas, de un modo al menos pseudoconsciente sobre cuestiones de identidad, otredad, representación o discursos es esencial para poder afirmar que estamos otorgando espacio real a esta disciplina en las aulas. Además de los numerosos textos teóricos que pueden ayudarnos a tratar estos temas, diversas propuestas actuales llevadas a cabo por equipos de investigación profesionales han posibilitado, a través de la difusión online, iniciarse de forma realista, en la comprensión y estudio de las músicas de otras partes del mundo.

En este sentido, destacamos propuestas como la de "Musical Bridges", un proyecto llevado a cabo por la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona en colaboración con la Caixa en el que, como el nombre del proyecto indica, pretende crear puentes entre diversas culturas, en este caso con la música de la India y China. Además de ofrecer charlas y talleres y crear la página web con información relevante, han diseñado herramientas computacionales para ayudar a comprender estas culturas musicales ajenas.

FIGURA 1. *Página web oficial del proyecto "Musical Bridges".*



Fuente: UPF. Musicalbridges.com

En el apartado de recursos de la web, podemos encontrar diversas herramientas que permiten de forma intuitiva acercarse a conceptos clave de las músicas mencionadas. Los alumnos tienen así la posibilidad de practicar online, ya que todos los recursos son de libre acceso.

La web es especialmente relevante porque no solo ofrece grabaciones, audios o vídeos de las manifestaciones musicales, sino que cuenta con explicaciones detalladas de cada uno de los aspectos de las músicas abordadas e incluso con un apartado de "laboratorio" en el que el usuario puede, de forma sencilla, aprender y practicar cuestiones básicas de las músicas en estudio.

3.2 La IA como herramienta para proyectos colaborativos en educación

Los programas de IA relacionados con el mundo musical cada vez son más específicos y más numerosos, y este se ha convertido en un tema esencial de debate para la Etnomusicología actual.

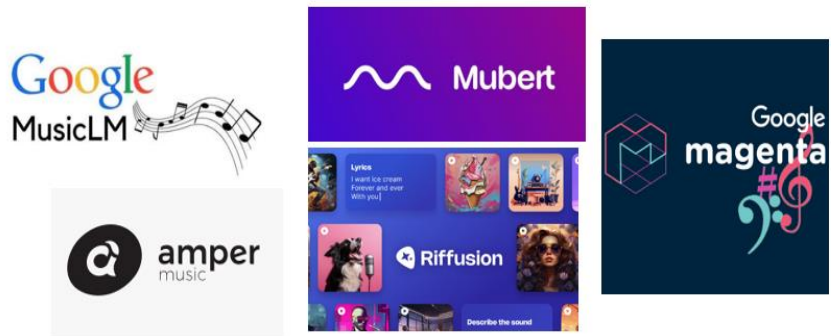
La IA está recibiendo más reconocimiento a medida que se convierte en un factor cada vez más familiar de la tecnología moderna en nuestra vida diaria. El público en general está expuesto a una nueva forma de identificar contenido relevante, adquirir información e incluso aprender habilidades. Esto afecta potencialmente la forma en que los músicos principiantes abordan el aprendizaje de un instrumento y tendrá un impacto directo en el avance de la educación musical.

Desde buscar canciones por acordes hasta generar los acordes de cualquier canción, ver diagramas de acordes en tiempo real o separar las fuentes de sonido dentro de las canciones, estas son solo algunas de las funciones habilitadas para IA que amplían las posibilidades de la educación musical. Ya no existe un enfoque estandarizado para las lecciones de música, y el auge de la tecnología brinda más opciones y posibilidades para personalizar las rutas de aprendizaje musical en los próximos años.

Actualmente, destacan las aplicaciones para la creación de música con IA, por ejemplo Google Music LM, Google Magenta, Mubert, Rifussion o Amper Music. Todas ellas pueden funcionar perfectamente como

herramientas colaborativas en las prácticas creativas musicales, ya que podrían utilizarse para componer o construir de forma conjunta en el aula piezas musicales de diversos géneros o de diversas procedencias.

FIGURA 2. *Aplicaciones para la creación de música con Inteligencia Artificial*



Fuente: Elaboración propia

Además estas nuevas herramientas han dado lugar a debates muy relevantes en torno, importantes desafíos éticos y culturales. La IA está afectando la creación y distribución de la música; está transformando el proceso de creación musical y planteando cuestiones sobre la autenticidad, la originalidad, la autoría o el copyright de las obras resultantes. En este sentido, se plantean dudas sobre si la IA está perpetuando y ampliando los desequilibrios de poder en la industria musical. Se prevé la necesidad de una mayor transparencia y participación en la toma de decisiones en la industria musical, la necesidad de establecer regulaciones para el uso de la IA en la música, y el potencial de la IA para fomentar la diversidad cultural y la colaboración intercultural.

Sin duda, existe un cierto consenso acerca de que la revolución tecnológica impulsada por la IA ya ha comenzado a tener un impacto significativo en el campo educativo. Lo que sigue siendo materia de debate son el ritmo y profundidad de esta transformación (Tuomi, 2018). En las aulas de música, estas herramientas, sus usos y consecuencias posibilitan un campo excelente de práctica y reflexión. En esta misma línea, se desarrollan los metaversos y las realidades virtuales inmersivas.

3.3. Metaversos educativos

Aunque aún no estamos en esto, al ritmo que evoluciona la tecnología no quedará mucho para ver el metaverso y las realidades aumentadas en la educación. Además, los metaversos llevan la gamificación a su mayor exponente. El uso de tecnologías inmersivas ofrece un carácter de realidad que aportaría una experiencia más profunda a los alumnos.

Parece necesario aclarar que el término "metaverso" se refiere a un espacio virtual tridimensional generado por computadora donde las personas pueden interactuar entre sí y con objetos digitales de manera inmersiva (Ayala et al., 2020: 3). Es un concepto que ha sido popularizado en la ciencia ficción y se ha vuelto más discutido en la cultura popular y la industria tecnológica.

Los "metaversos educativos" se refieren a la aplicación de entornos virtuales y tecnologías relacionadas en el ámbito educativo. Esto incluye el uso de simulaciones tridimensionales, entornos virtuales de aprendizaje y experiencias educativas inmersivas que aprovechan la tecnología de los metaversos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

La educación musical a través de metaversos educativos es una posibilidad que ha sido explorada y desarrollada en algunos entornos. Aquí hay algunas formas en que la educación musical podría integrarse en los metaversos:

- Clases y lecciones virtuales. Los profesores pueden impartir clases de música en entornos virtuales, donde los estudiantes pueden interactuar con el contenido de manera más inmersiva. Pueden utilizar herramientas virtuales para enseñar teoría musical, técnicas instrumentales y otros conceptos.

- Práctica e interpretación musical. Los estudiantes pueden practicar instrumentos virtualmente, ensayar con otros estudiantes en línea y participar en actuaciones musicales dentro de entornos virtuales. Esto puede proporcionar una experiencia más realista y colaborativa que la enseñanza tradicional.

- Creación musical colaborativa: los metaversos permiten la colaboración en tiempo real, lo que significa que los estudiantes

pueden trabajar juntos para componer música, crear proyectos sonoros y explorar diversas expresiones musicales de una manera más inmersiva.

– Asistencia a conciertos virtuales: los estudiantes pueden asistir a conciertos virtuales en metaversos, donde pueden experimentar presentaciones musicales en un entorno tridimensional. Esto puede ampliar su exposición a diferentes estilos musicales y presentaciones en vivo.

La clave para el éxito de la educación musical en los metaversos radicaría en la creación de entornos que sean intuitivos, accesibles y efectivos para el aprendizaje. La tecnología continúa avanzando, y es probable que veamos más desarrollos en esta área en el futuro.

Desde Meta encontramos dos propuestas realmente interesantes. En el vídeo "Education in the metaverse" se propone la realidad virtual para impartir clases de astrofísica y de historia. Por supuesto, podemos aventurarnos a imaginar su uso para el ámbito de la Etnomusicología: imaginad poder sumergirnos en una realidad virtual de una de las culturas que queremos estudiar. Ya no hablamos teóricamente de ese colectivo o grupo humano, sino que tendríamos la posibilidad de experimentar sus costumbres y vivencias desde dentro. La creación de escenarios culturales y/o músico-rituales en el metaverso sería una oportunidad increíble no solo para quien diseñe esos mundos sino para los alumnos que quieran estudiar esa cultura y esas músicas.

FIGURA 3. *Education in the Metaverse y Piano Vision.*



Fuente: Meta-YouTube

De hecho, la realidad virtual ya permite aprender a tocar instrumentos como por ejemplo el piano. Desde Meta nos enseñan cómo esta herramienta, PianoVision, posibilita al alumno estudiar este instrumento sin necesidad de contar ni con un profesor ni con un piano real, únicamente a través de la realidad virtual. Aunque todavía no puede ponerse en práctica, parece sencillo poder imaginar el aprendizaje de instrumento con realidad virtual, por ejemplo, llegar a interpretar un sitar, un damaru o una tabla desde el propio aula.

En este sentido, los metaversos ofrecen oportunidades inigualables para crear experiencias educativas inmersivas y colaborativas que puden ser especialmente beneficiosas para disciplinas creativas como la música.

6. CONCLUSIONES

Hoy en día, como hemos indicado a lo largo de este capítulo, el E-Learning es ya una realidad consolidada y en crecimiento en distintos sectores formativos. Las organizaciones educativa de distintos niveles empiezan a desarrollar una parte notoria de su oferta a través de esta modalidad, que se caracteriza por estar apoyada en Internet y en las diversas herramientas telemáticas. Se prevé, así mismo, que en los próximos años consolide su presencia y se expanda. No obstante, cada vez con más fuerza, encontramos el B-Learning, la modalidad semiresencial que ya se ha asentado tanto en la educación formal como en la formación para puestos de trabajo.

Ambas modalidades se presentan en distintos niveles educativos formales (desde la Educación Primaria a la Educación Superior), donde las plataformas virtuales desempeñan funciones diversas: encontramos repositorios de materiales y evaluación de los trabajos de los estudiantes, recursos de información y noticias, tutorización en línea, etc. Este tipo de plataformas permite a los profesores contar con espacios para compartir los materiales y las diversas actividades didácticas.

Al igual que otras disciplinas, la Etnomusicología, que se centra en el estudio de la música en su contexto cultural, social y humano, puede beneficiarse de la implementación del B-Learning y las plataformas virtuales para expandir su alcance y enriquecer las experiencias de

aprendizaje. A lo largo del capítulo, hemos señalado algunas de las formas en que la Etnomusicología puede relacionarse con el B-Learning; pueden resumirse en las siguientes:

Acceso a recursos etnomusicológicos. El B-Learning proporciona acceso a una amplia gama de recursos en línea, lo que permite a los estudiantes y académicos de Etnomusicología explorar grabaciones, documentos, archivos digitales y otros recursos relevantes para sus investigaciones y estudios.

Colaboración y discusión en línea. La Etnomusicología a menudo implica el trabajo en equipo y la discusión de las interpretaciones musicales y culturales. Las plataformas en línea pueden facilitar la colaboración entre estudiantes y académicos, permitiendo discusiones en foros, grupos de debate y otros entornos virtuales.

Documentación multimedia. La Etnomusicología a menudo se beneficia de la documentación multimedia, como grabaciones de audio y video de prácticas musicales, entrevistas y eventos culturales. El B-Learning facilita la creación, distribución y análisis de estos recursos.

Investigación en línea. Los estudiantes y académicos pueden realizar investigaciones etnomusicológicas en línea, accediendo a bases de datos, archivos digitales y recursos de bibliotecas virtuales. Esto amplía la capacidad de investigar y comparar prácticas musicales en diferentes culturas.

Experiencias de campo virtuales. Aunque no pueden reemplazar las experiencias de campo tradicionales, las herramientas de realidad virtual y otras tecnologías pueden ofrecer simulaciones de entornos culturales y experiencias de campo, brindando a los estudiantes una visión más inmersiva de las prácticas musicales de diversas comunidades.

Entornos virtuales de aprendizaje. Los entornos virtuales de aprendizaje en el contexto del B-Learning pueden ser diseñados específicamente para la Etnomusicología. Estos pueden incluir recursos interactivos, estudios de caso, simulaciones y actividades que permitan a los estudiantes explorar y comprender las complejidades de la música en diferentes contextos culturales.

En resumen, la integración del B-Learning en la Etnomusicología puede mejorar el acceso a recursos, fomentar la colaboración y la discusión, y proporcionar nuevas formas de explorar y comprender la diversidad musical en diferentes contextos culturales.

8. REFERENCIAS

Area-Moreira, M. y Adell, J. (2009). E-Learning: enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (coord.), Tecnología educativa: la formación del profesorado de la era de internet (pp. 391-424). Ediciones Aljibe.

Ayala, R., Laurente, C., Escuza, C., Núñez, L., & Díaz, J. (2020). Mundos virtuales y el aprendizaje inmersivo en educación superior. Propósitos y Representaciones, 8(1).

Bartolomé, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación (23), 7-20.

Bisquerra, R. (2014). Metodología de la investigación educativa. La Muralla.

Cámara de Landa, E. (2022). El papel de la etnomusicología en el análisis de la música como mediadora intercultural. Historia Actual Online (23), 73–84. DOI: https://doi.org/10.36132/hao.v0i23.499.

Campbell, P. (2013).. Etnomusicología y Educación Musical: Punto de encuentro entre música, educación y cultura. Revista Internacional de Educación Musical, 1 (1). DOI: https://doi.org/10.12967/RIEM-2013-1-p042-052.

Cronje, J.C., (2020). Towards a New Definition of Blended Learning. *The Electronic Journal of e-Learning*, 18(2), 114-121.

Imbernón, F., Guzmán, C. y Silva, P. (2011). Comunicar: Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación: 36(1), 1-16.

León, G. C., y Viña, S. M. (2017). La Inteligencia Artificial en la Educación Superior. Oportunidades y Amenazas. INNOVA Research Journal 2(8), 412-422.

Marín-Marín, J.A. (2022). Los entornos virtuales de aprendizaje / Virtual Learning Environments (VLEs). En *Innovación educativa para una educación transformadora*. Dykinson.

Martínez-Ruiz, X. (2019). La industria 4.0. y las pedagogías digitales: aporías e implicaciones para la educación superior. *Innovación Educativa*, 19(79), 7-12.

Morán, L. (2012). Blended-Learning. Desafío y oportunidad para la educación actual. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (39), 1-18.

Nettl, B. (2005). *The Study of Ethnomusicology: Thirty-Three Discussions*. University of Illinois Press.

Pérez-Ortega, I. (2017). Creación de Recursos Educativos Digitales: Reflexiones sobre Innovación Educativa con TIC. *International Journal of Sociology of Education*, 6(2), 244-268.

Stobart, H. (2008). *The New (ethno)musicologies*. Rowman & Littlefield.

DESAFÍOS LÚDICOS: EVALUACIÓN INTERACTIVA EN EL AULA EN LA ASIGNATURA "MÚSICA, IDENTIDAD E IDEOLOGÍA EN LA CULTURA AUDIOVISUAL" A TRAVÉS DE *KAHOOT!*

JUAN CARLOS GALIANO-DÍAZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

El uso de la gamificación a través de los recursos digitales ha ganado popularidad en la enseñanza universitaria como una forma innovadora de abordar la evaluación en diversas áreas del conocimiento (Carrión Candel, 2018; Poma Japón, García Herrera y Álvarez-Lozano, 2022; Prada Núñez, Hernández Suárez y Avendaño Castro, 2021). Al transformar tareas y procesos de evaluación en desafíos interactivos y atractivos, ofrece al alumnado un enfoque más dinámico y motivador para medir el desempeño y adquirir conocimientos (Vergara, Mezquita y Ruiz, 2016). Esta técnica no solo fomenta la participación activa y el compromiso de los participantes, sino que también puede proporcionar al docente una visión más completa y precisa de las habilidades y competencias del estudiantado (Maraza Quispe *et al.*, 2019).

Uno de los recursos digitales que ha ganado popularidad en los últimos años es *Kahoot!*, una herramienta de gamificación basada en un sistema de respuesta personal o grupal a través del *mobile learning* (Mora Vicarioli, 2013). Esto permite que el alumnado se sumerja en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera lúdica, fomentando su motivación, compromiso e involucración (Batista Da Silva, Andrade, Rodrigues de Oliveira, Leite Sales y Vieira, 2018; Montañés del Río, Rodríguez Cornerjo, Ruiz Rodríguez, y Sánchez Ortiz, 2019; Gómez Paladines y Ávila Mediavilla, 2021; Prieto Andreu, Gómez-Escalonilla Torrijos y Said-Hung, 2022).

Tal y como han constatado diversas investigaciones recientes (Chong Delgado, 2022; Guevara-Vizcaíno, Cordero-Cordero y Erazo-Álvarez, 2022; Tello Sifuentes, Ortega Murga y Oscco Guizado, 2023), *Kahoot!* se ha convertido en una herramienta efectiva para la evaluación formativa y sumativa (García Rodríguez e Iñesta Mena, 2015), mejorando la interacción y la retención de conocimientos en diversos entornos de aprendizaje (Meier y Bonnet de León, 2021).

2. OBJETIVOS

Dado lo expuesto, el presente capítulo tiene como objetivo mostrar las posibilidades y poner en relieve la efectividad del uso de la plataforma *Kahoot!* como instrumento de evaluación en el marco de la asignatura *Música, Identidad e Ideología en la Cultura Audiovisual*. Esta materia se oferta como optativa en el tercer curso del Grado de Cine y Cultura de la Universidad de Córdoba.

3. METODOLOGÍA

Para la consecución del objetivo planteado, en primer lugar, se contextualizará el uso de la plataforma *Kahoot!*, durante el curso 2022/2023, como instrumento de evaluación en la asignatura "Música, identidad e ideología en la cultura audiovisual", perteneciente al Grado de Cine y Cultura de la Universidad de Córdoba. En segundo lugar, se realizará un análisis comparativo de los resultados obtenidos por el alumnado que opta por este tipo de instrumento de evaluación frente al que lo hace por el instrumento tradicional de la prueba escrita.

4. RESULTADOS

4.1. Música y gamificación: el Proyecto de Innovación Docente Kahoot!, una herramienta para fomentar la participación y el aprendizaje activo del alumnado

La presente experiencia didáctica tiene su origen en el Proyecto de Innovación Docente (en adelante PID) *Kahoot!, una herramienta para fomentar la participación y el aprendizaje activo del alumnado*,

concedido por el Plan de Formación e Innovación Docente de la Universidad de Granada en su convocatoria para 2018/2020 (n.º 350) y dirigido por la Dra. Consuelo Pérez Colodrero, docente de dicha institución.

Este PID se llevó a cabo entre 2018 y 2020, principalmente, en asignaturas vinculadas a la música y el arte de diferentes titulaciones cursadas tanto en la Universidad de Granada como en la Universidad Complutense de Madrid, alcanzando un total de 855 estudiantes, aproximadamente (Pérez Colodrero, 2020a)[25]. Los objetivos del proyecto consistieron en "mejorar la participación, motivación y rendimiento del estudiantado; y llevar a término una parte de la evaluación continua que exige las memorias *Verifica* de una manera lúdica y mediada por la tecnología" (Pérez Colodrero, 2020a, p. 592 y 2020b, p. 49).

Más allá de este PID, encontramos diversas iniciativas llevadas a cabo en la enseñanza universitaria que han implementado *Kahoot!* en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos conceptuales vinculados a la música (García Gil, Bonastre Vallés, Avilés Villarroel, y Ramón Otero, 2022) y otros aspectos específicos como la catalogación musical (Parra Valero, 2022) o la lectoescritura musical (Mondéjar Muñoz y Rodríguez López, 2022), entre otros.

4.2. Contextualización de la asignatura "Música, identidad e ideología en la cultura audiovisual" en el curso 2022/2023

El PID anteriormente citado obtuvo unos excelentes resultados en un escenario docente marcado por las circunstancias derivadas de la pandemia COVID-19 (Pérez Colodrero 2020a y 2020b), facilitando la

[25] El proyecto fue desarrollado en las siguientes asignaturas: "Fundamentos de la expresión musical y su evolución I", "Introducción a la musicología: métodos y técnicas", "Historia y pensamiento musical II: Renacimiento y Barroco", "Historia y metodología de la enseñanza musical", "Historia de la música española e iberoamericana: historia y patrimonio I", "Análisis musical II", Música y medios audiovisuales", "Organología e iconografía musical" (Grado en Historia y Ciencias de la Música, Universidad de Granada); "Música y medios audiovisuales" (Grado en Comunicación Audiovisual, Universidad de Granada); "Música y teatro italianos" (Grado en Lenguas Modernas, Universidad de Granada); Fuentes e historiografía de la historia del arte" e "Historia de la crítica de arte" (Grado en Historia del Arte, Universidad de Granada);"Desarrollo de la Expresión Musical" (Doble Grado en Maestro en Educación Infantil y Pedagogía, Universidad Complutense de Madrid),

transición hacia la enseñanza virtual y brindando oportunidades innovadoras para el aprendizaje a distancia. Por esta razón, decidimos implementar *Kahoot!* —en este caso como instrumento de evaluación— en la asignatura "Música, identidad e ideología en la cultura audiovisual" durante el curso 2022/2023, en un contexto en el que la enseñanza presencial había vuelto totalmente a la normalidad. Se trata de una materia optativa, perteneciente al Grado de Cine y Cultura de la Universidad de Córdoba, con una carga lectiva de 6 ECTS y cursada en el primer semestre de cada curso académico. En el curso 2022/2023, el periodo lectivo se desarrolló entre el 15 de septiembre de 2022 y el 22 de diciembre de 2022. Fueron un total de 19 alumnos matriculados, de los que 5 pertenecían a programas de intercambio nacionales e internacionales: ERASMUS (3), SICUE (1) y PRESHCO (1).

La formación vinculada al Área de Música de este grado, implantado en el curso académico 2017/2018, se complementa con las asignaturas *Historia de la música* (6 ECTS, primer curso) y *Análisis del cine*: imagen y BSO (3 créditos)[26], ambas de carácter obligatorio.

Tal y como se expone en la guía docente[27], son tres los objetivos fundamentales de esta asignatura: a) profundizar en el conocimiento del poder connotativo de la música; b) reconocer el uso de la música en la cultura audiovisual como herramienta para la construcción ideológica y la creación de identidades; y c) analizar de manera crítica el uso de la música en las producciones audiovisuales.

Por otra parte, se establecen diferentes Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) vinculados a los contenidos como son: a) igualdad de género; b) reducción de las desigualdades; y c) producción y consumo responsables.

[26] La docencia de esta asignatura es compartida entre el Área de Historia del Arte (3 ECTS) y el Área de Música (3 ECTS).

[27] La guía docente de "Música, identidad e ideología en la cultura audiovisual" para el curso 2022/2023 puede consultarse en el siguiente enlace: https://acortar.link/0AnEsD

En aras de alcanzar los objetivos anteriormente mencionados, el temario se divide en seis bloques teóricos, que se complementan con una serie de actividades prácticas vinculadas a ellos:

- Bloque 1. Epistemología. Introducción al estudio de la música en los medios audiovisuales. La música de cine como cultura, transculturación e hibridación.
- Bloque 2. La dimensión sonora del lenguaje audiovisual.
- Bloque 3. Significatividad y connotatividad de la música en el discurso narrativo de las producciones audiovisuales (cine, videoclip, videojuego, televisión).
- Bloque 4. La música en la construcción de la identidad, discursos de género, la alteridad y la otredad en la cultura audiovisual.
- Bloque 5. Aspectos legales de la música en los medios audiovisuales.
- Bloque 6. Aspectos patrimoniales y de conservación de la música de los medios audiovisuales.

En lo que a la evaluación respecta, son cuatro los instrumentos empleados, cada uno de ellos con diferente carga en la calificación final: prueba escrita (20%), cuaderno de prácticas (30%), proyecto final (35%) y exposición oral (15%). Si bien, para superar la asignatura es necesario obtener al menos la calificación de 5 en cada uno de ellos.

4.3. Modalidades de evaluación de "Música, identidad e ideología en la cultura audiovisual" ofrecidas al alumnado: Prueba escrita *versus Kahoot!* (Curso 2022/2023)

En la primera sesión de la asignatura, desarrollada el 15 de septiembre de 2022, se ofreció al alumnado dos posibles modalidades de evaluación: la reflejada en la guía docente (Modalidad A) y una alternativa en la que la prueba escrita era sustituida por la realización de seis *Kahoot!* relacionados con cada uno de los bloques temáticos del temario de la asignatura (Modalidad B).

Los instrumentos de evaluación comunes al alumnado de ambas modalidades fueron los siguientes:

- Cuaderno de prácticas: realización de seis tareas prácticas de diferente índole, vinculadas a cada uno de los bloques temáticos de la asignatura. Todas son realizadas en horario lectivo, con una duración aproximada de 90 minutos para cada una.

- Proyecto final: su estructura debe ceñirse a la de un trabajo de investigación (portada, índice, introducción y justificación, objetivos, metodología, estado de la cuestión, cuerpo del trabajo, conclusiones, referencias bibliográficas y anexos). Presenta una temática libre que ha de estar relacionada con alguno de los puntos de la guía docente de la asignatura. Debe contar con una extensión mínima de 15 páginas. Asimismo, el alumnado debe cumplir los siguientes requisitos: a) elegir el tema durante el primer mes de clase; y b) asistir a una tutoría, al menos cuatro semanas antes de la entrega del proyecto, en la que se muestre un avance del proyecto y se planteen posibles dudas

- Exposición oral: exposición oral con apoyo de material audiovisual en la que se deben abordar los contenidos del proyecto final. El alumnado posee un tiempo máximo de 15 minutos. Tras la exposición, se abre un turno de debate en el que participa el profesorado junto con el resto de alumnado.

Tal y como se refleja en la Tabla 1, el grueso de estudiantes matriculados (73,68%) se decantó por la Modalidad B de evaluación. De esta manera, el empleo de la plataforma *Kahoot* nos permitió llevar a cabo la evaluación continua del alumnado que optó por esta modalidad en todos los instrumentos de evaluación contemplados.

***TABLA 1**. Modalidades de evaluación ofrecidas en la asignatura "Música, identidad e ideología en la cultura audiovisual" durante el curso 2022/2023 y su correspondencia con los instrumentos de evaluación y el número de estudiantes que escogió cada opción.*

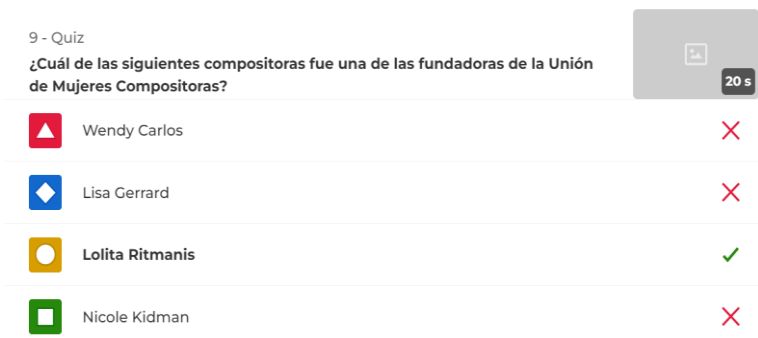
Modalidad	Instrumentos de evaluación	Número de estudiantes
A (guía docente)	a) Prueba escrita: 20% b) Cuaderno de prácticas: 30% c) Proyecto final: 35% d) Exposición oral: 15%	5
B (alternativa)	a) Kahoot!: 20% b) Cuaderno de prácticas: 30% c) Proyecto final: 35% d) Exposición oral: 15%	14

Fuente: elaboración propia

4.3.1. *Kahoot!* como instrumento de evaluación

Durante el transcurso de la asignatura fueron llevados a cabo seis *Kahoot!*, ajustados a los objetivos específicos y al temario reflejado en la guía docente. Como requisito para su realización, el alumnado solamente podía disponer en el pupitre de un smartphone o tableta. Cada cuestionario estaba compuesto por 10 preguntas (*quiz*) de opción múltiple (4 posibles respuestas), de las que solo una era válida. Para seleccionar la respuesta, el estudiantado disponía de un tiempo máximo de 20 segundos.

***FIGURA 1.** Ejemplo de pregunta de Kahoot! correspondiente al Bloque 4*



Fuente: elaboración propia a través de la plataforma *Kahoot!*

La accesibilidad y la facilidad de uso de la plataforma contribuyeron a crear un entorno de evaluación más inclusivo y motivador así como una estrategia eficaz para mejorar la intervención, el compromiso y el

rendimiento académico del alumnado. En este sentido, puede observarse un elevado porcentaje de participación en cada uno de los cuestionarios realizados, con una media del 92,86%. Asimismo, los resultados de las calificaciones son notables, con una puntuación media de 7,68 puntos, según se observa en la Tabla 2.

En el contexto de asignaturas con un número de alumnado reducido, como es el caso de la que nos ocupa, el empleo de *Kahoot!* propició una evaluación ágil y en tiempo real, posibilitando una retroalimentación inmediata tanto para el docente como para el alumnado. De esta manera, al ofrecer una dinámica interactiva y lúdica basada en preguntas y respuestas, se facilitó la participación activa de cada estudiante, promoviendo un ambiente de aprendizaje colaborativo y lúdico que motivó al alumnado de cara a la consecución del resto de instrumentos de evaluación, tal y como observaremos en el apartado 4.4.

***TABLA 2**. Resumen de la participación del alumnado en los seis Kahoot! realizados, correspondientes a cada uno de los Bloques del temario de la asignatura, y calificación media obtenida.*

Bloque	Fecha realización	Alumnado participante (%)	Calificación media
1	06/10/2022	14 (100%)	7,86
2	20/10/2022	13 (92,86%)	6,62
3	03/11/2022	14 (100%)	8,71
4	17/11/2022	14 (100%)	9,42
5	01/12/2022	10 (71,43%)	7
6	15/12/2022	13 (92,86%)	6,46
Media de los 6 Bloques		13 (92.86%)	7,68

Fuente: elaboración propia

4.3.2. La prueba escrita como instrumento de evaluación

Por otra parte, el alumnado que optó por la Modalidad A de evaluación realizó una prueba escrita en la fecha fijada por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Córdoba para la Convocatoria Ordinaria (9 de enero de 2023). Dicha prueba consistía en la realización de un examen tipo test constituido por un total de 20 preguntas con 4 posibles respuestas de las que solo una era correcta. Cada respuesta correcta sumaba 0.5 puntos a la calificación final, mientras que las erróneas no

restaban puntuación. Para su realización, disponían de un tiempo máximo de 30 minutos. Las 20 preguntas tipo test de la prueba fueron seleccionadas de forma aleatoria, a través de la aplicación web *AppSorteos*[28], de los seis *Kahoot!* realizados en las diferentes sesiones de clase, quedando repartidas de la siguiente manera:

- *Kahoot!* Bloque 1: 3 preguntas (quiz 3,6 y 9)
- *Kahoot!* Bloque 2: 3 preguntas (quiz 1, 2 y 8)
- *Kahoot!* Bloque 3: 4 preguntas (quiz 2,5,6 y 10)
- *Kahoot!* Bloque 4: 4 preguntas (quiz 2, 4, 7 y 8)
- *Kahoot!* Bloque 5: 3 preguntas (quiz 3, 6 y 10)
- *Kahoot!* Bloque 6: 3 preguntas (quiz 1, 5 y 9)

Las preguntas de la prueba escrita fueron seleccionadas de los diferentes *Kahoot!* realizados. Así, el alumnado disponía de 90 segundos, aproximadamente para responder cada una de las 20 preguntas de la prueba escrita, frente a los 20 segundos por pregunta de cada *quiz* de los diferentes *Kahoot!*. A pesar de ello, las calificaciones obtenidas por quienes realizaron el examen fueron significativamente inferiores, siendo la media de 4,13/10[29], tal y como se desprende de las calificaciones mostradas en la Tabla 3.

***TABLA 3**. Calificaciones obtenidas en la prueba escrita de la Convocatoria Ordinaria (enero de 2023) por el alumnado que escogió la Modalidad A de evaluación.*

Estudiante anonimizado	Número respuestas correctas	Calificación
1	10	5
2	4	2
3	8	4
4	NP	NP
5	6	5,5
Calificación media		4,13

Fuente: elaboración propia

[28] Véase https://app-sorteos.com/es/apps/sortear-numeros-online (Consulta: 20/12/2023).

[29] En este cálculo no se ha tenido en cuenta la calificación del estudiante anonimizado 4 (No Presentado).

4.4. Calificaciones finales de "Música, identidad e ideología en la cultura audiovisual" (curso 2022/2023)

Las calificaciones finales de la asignatura fueron las resultantes de la media ponderada entre todos los instrumentos de evaluación: a) prueba escrita (examen tipo test) o *Kahoot!*; b) cuaderno de prácticas; c) proyecto final; y d) exposición oral. Según puede observarse en la Tabla 4, las puntuaciones obtenidas por el alumnado que escogió la Modalidad B fueron notablemente superiores que las de quienes escogieron la Modalidad A.

***TABLA 4**. Calificaciones finales, según modalidad de evaluación escogida, del alumnado matriculado en "Música, identidad e ideología en la cultura audiovisual" en la Convocatoria Ordinaria del curso 2022/2023 (enero de 2023)*

Calificación final	**Modalidad A**		**Modalidad B**	
	Estudiantes	**Calificaciones**	**Estudiantes**	**Calificaciones**
Matrícula de Honor	-	-	1	10
Sobresaliente	-	-	4	9,8 / 9,8 / 9,2 / 9
Notable	1	7,3	8	8,8 / 8,6 / 8 / 8 / 7,7/ 7,6 / 7,5 / 7,3
Aprobado	1	5	1	6.5
Suspenso	2	4 / 3	-	-
No presentado	1	NP	-	-

Fuente: elaboración propia

En este sentido, al implementar la gamificación a través de la competitividad en uno de los instrumentos de evaluación (Villagrasa, Fonseca, Romo y Redondo, 2014), se produjo una motivación tanto intrínseca como extrínseca del alumnado (Gómez Paladines y Ávila Mediavilla, 2021; Prieto Andreu, Gómez-Escalonilla Torrijos y Said Hung, 2022) que escogió la Modalidad B de evaluación, propiciando su inmersión en el resto de las actividades realizadas, lo que propició que las calificaciones finales fueran superiores en relación con el alumnado evaluado a través de la Modalidad A.

5. CONCLUSIONES

El presente texto ha pretendido destacar de manera significativa los beneficios del uso de *Kahoot*! como instrumento de evaluación en la asignatura optativa "Música, identidad e ideología en la cultura audiovisual" del Grado de Cine y Cultura impartido en la Universidad de Córdoba.

En este sentido, tras el análisis comparativo de las calificaciones obtenidas por el alumnado, según las dos modalidades de evaluación ofrecidas, observamos que los estudiantes que se decantaron por la Modalidad B (*Kahoot!*) obtuvieron mejores resultados en el instrumento de evaluación (a) (véase Tabla 1), superando en más de 3,5 puntos a quienes escogieron la Modalidad A (prueba escrita). A pesar de que las preguntas de la prueba escrita estaban escogidas de los *quiz* pertenecientes a los seis *Kahoot* llevados a cabo, el alumnado que escogió la Modalidad A obtuvo 4,13/10 puntos de media frente a los 7,17/10 puntos de media del alumnado que siguió la Modalidad B.

De igual forma, las calificaciones finales en convocatoria ordinaria del alumnado evaluado mediante la Modalidad B (8,41/10 puntos de media) fueron notablemente superiores frente a quienes lo fueron a través de la Modalidad A (4,83/10 puntos de media)[30]. Por tanto, la evidencia recopilada mediante este estudio de caso respalda la idea de que *Kahoot!* no solo es una herramienta de evaluación, sino también un recurso valioso para el fortalecimiento del compromiso estudiantil y el desarrollo de habilidades críticas necesarias para el éxito en la educación superior. Este estudio abona a la creciente literatura que respalda la incorporación de tecnologías innovadoras en el ámbito educativo, subrayando la importancia de adaptar las metodologías de evaluación a las demandas cambiantes de la educación contemporánea.

La implementación de esta plataforma de aprendizaje gamificada en la asignatura "Música, identidad e ideología en la cultura audiovisual" en el Grado de Cine y Cultura de la Universidad de Córdoba ha constatado la mejora de la participación activa del estudiantado, fomentar el trabajo

[30] En dicha puntuación no se tiene en cuenta la calificación No Presentado del estudiante anonimizado 4 (véase Tabla 4).

colaborativo y estimular el interés por el contenido académico. La capacidad de *Kahoot!* para proporcionar retroalimentación instantánea ha emergido como un elemento crucial para la mejora continua del proceso educativo, permitiendo a los estudiantes corregir errores de manera inmediata y reforzar la comprensión de los conceptos.

En conclusión, la experiencia didáctica abordada en el presente texto respalda la integración de *Kahoot!* como un recurso que no solo evalúa el conocimiento, sino que también enriquece la experiencia educativa, fomentando un aprendizaje más participativo, dinámico y eficaz en el contexto de la educación superior.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

La presente publicación ha contado con la colaboración de las Acciones Estratégicas del Departamento de Historia del Arte, Arqueología y Música de la Universidad de Córdoba para el año 2023.

7. REFERENCIAS

Batista Da Silva, J., Andrade, M., Rodrigues de Oliveira, R., Leite Sales, G. y Vieira, F. (2018). Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: o contributo do Kahoot para gamificar a sala de aula. *Revista Thema,* 15 (2), 780-791. doi.org/10.15536/thema.15.2018.780-791.838

Carrión Candel, (2018). El uso de la gamificación y los recursos digitales en el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Superior. Revista *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 36, s/p.

Chong Delgado, I. R. (2022). Kahoot y su aplicación en actividades de evaluación en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Dominio de las Ciencias, 8 (3), pp. 524-538.

García Gil, D., Bonastre Vallés, C., Avilés Villarroel, C., y Ramón Otero, I. (2022). Kahoot! in Music and Physical Education Classes in Higher Education. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport*, 40 (1), 45-54. doi.org/10.51698/aloma.2022.40.1

García Rodríguez, M. S. e Iñesta Mena, E. M. (2015). Gamificación de la evaluación formativa a través de Kahoot. En R. Pérez Pérez, A. Rodríguez Marín y E. Álvarez Arregui (Eds.), *Innovación en la educación superior: desafíos y propuestas* (pp. 583-590). Universidad de Oviedo.

Gómez Paladines, L. J. y Ávila Mediavilla, C. M. (2021). Gamificación como estrategia de motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonia*, 6 (3), 329-349. http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v6i3.1316

Guevara-Vizcaíno, C. F., Cordero-Cordero, G. y Erazo Álvarez, C. A. (2022). Kahoot! como herramienta de gamificación del aprendizaje: una experiencia con estudiantes de Medicina. *Digital Publisher*, 7 (4), 328-341. doi.org/10.33386/593dp.2022.4-2.1426

Maraza Quispe, B., Cuadros Paz, L., Fernandez Gambarini, W., Alay Palomino, Y., y Chillitupa Quispihuanca, A. (2019). Análisis de las herramientas de gamificación online Kahoot! y Quizizz en el proceso de retroalimentación de aprendizajes de los estudiantes. *Revista Referencia Pedagógica*, 7 (2), 339-362.

Meier, C. y Bonnet de León, A. (2021). Gamificación y aprendizaje activo con Kahoot!: creación de exámenes por parte del alumnado. 3 c TIC: cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC, 10 (2), 77-99. doi.org/10.17993/3ctic.2021.102.77-99

Mondéjar Muñoz, Laura y Rodríguez López, Rafael Ángel (2022). Kahoot! como recurso digital para la enseñanza de los contenidos específicos de lectoescritura musical. En J. Cruz Ángeles (Ed.), *El uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula universitaria como consecuencia del coronavirus* (pp. 808-825). Dykinson.

Montañés del Río, M. A., Rodríguez Cornerjo, V. Ruiz Rodríguez, M. y Sánchez Ortiz, J. (2019). Utilización en el aula de herramientas de gamificación para incrementar la motivación del alumnado por la asignatura Dirección de Operaciones del Grado en Administración y Dirección de Empresas. En *V Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad* (pp. 109-114). Servicio de Publicaciones Universidad de Zaragozadoi.org/10.26754/CINAIC.2019.0026

Mora Vicarioli, F. (2013). El mobile learning y algunos de sus beneficios. *Calidad en la Educación Superior*, 4 (1). doi.org/10.22458/caes.v4i1.453

Parra Valero, P. (2022). Aprendiendo a catalogar documentos musicales con Kahoot!. En D. Carabantes *et al.* (Eds.). *Jornada Aprendizaje eficaz con TIC en la UCM* (pp. 165-174). Universidad Complutense de Madrid.

Pérez Colodrero, C. (2020a). El empleo de la plataforma *Kahoot!* en el Grado de Historia y Ciencias de la Música de la Universidad de Córdoba: la experiencia del alumnado a través de relatos biográfico-narrativos. En I. Aznar Díaz, M. P. Cáceres Reche, J. A. Marín Marín y A. J. Moreno Guerrero (Eds.), *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19* (pp. 591-603). Dykinson.

Pérez Colodrero, C. (2020b). La plataforma Kahoot! en las asignaturas de Música y Arte de la Universidad de Granada. En M. P. Bermúdez (Comp.), *Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior XVII FECIES. Libro de abstracts* (p. 49). Asociación Española de Psicología Conductual.

Poma Japón, D. X., García Herrera, D. G. y Álvarez Lozano, M. I. (2022). Gamificación como estrategia de evaluación formativa en estudiantes de la carrera de software. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonia*, 7 (2), 250-266. https://doi.org/10.35381/r.k.v7i2.1915

Prada Núñez, R., Hernández Suárez, C. A. y Avendaño Castro, W. R. (2021). Gamificación y evaluación formativa en la asignatura de matemática a través de herramienta web 2.0. *Boletín Redipe*, 10 (7), 243-261. https://doi.org/10.36260/rbr.v10i7.1361

Prieto Andreu, J. M., Gómez-Escalonilla Torrijos, J. D. y Said-Hung, E. (2022). Gamificación, motivación y rendimiento en educación: una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 26 (1), 1-23. http://doi.org/10.15359/ree.26-1.14

Tello Sifuentes, Y., Ortega Murga, O. J. y Oscco Guizado, F. (2023). Herramientas digitales en la evaluación formativa durante el contexto pandémico. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7 (27), 429-443. doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.527

Vergara, D., Mezquita, J. M. y Ruiz, M. P. (2016). Gamificación educativa: una forma de evaluar el proceso de enseñanza/aprendizaje. En L. Miranda, P. A. Alves y C. Morais (Eds.), *VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem: livro de atas* (pp. 2011-2018). Instituto Politécnico de Bragança.

Villagrasa, S., Fonseca Escudero, D., Romo, M. y Redondo Domínguez, E. (2014). GLABS: mecánicas de juego para sistemas de gestión del aprendizaje. En *Actas de la 9ª Conferencia Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información* (pp. 462-468). Conferencia Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información. http://hdl.handle.net/2117/23509

LA REALIZACIÓN DE PRÁCTICAS EXTRACURRICULARES EN GRUPOS DE INVESTIGACIÓN RECONOCIDOS COMO INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EN LOS EQUIPOS DE TRABAJO DE PROYECTOS COMPETITIVOS

MATILDE MARÍA OLARTE MARTÍNEZ
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LAS PRÁCTICAS EXTERNAS PARA ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

El estudiantado del Grado en Historia y Ciencias de la Música de la Universidad de Salamanca tienen la posibilidad de realizar prácticas extracurriculares durante las vacaciones estivales; así mismo, los estudiantes del Máster Oficial Interuniversitario en Música Hispana de la misma Universidad pueden optar por realizar nueve créditos ECTS de Prácticas externas optativas. Las instituciones donde se pueden cursar dichas prácticas son variadas, según los intereses de su especialización.

Dichas prácticas académicas están reguladas por el Servicio de Empleo y Emprendimiento SIPPE-UsalEmprende[31], que ofrece dos tipologías:

- Prácticas académicas externas, en un organismo donde exista un Convenio de Cooperación Educativa vigente, y donde el Proyecto Formativo esté firmado por todas las partes implicadas.
- Prácticas académicas internas, en centros y servicios de la propia universidad, a través de un protocolo de Acuerdo interno

[31] Toda la información que se muestra está tomada de la web de este Servicio, https://empleo.usal.es/practicas/centros.

de cooperación educativa que se firma entre el centro académico del estudiante que realizará las prácticas y la entidad colaboradora, que firmarán el mismo Proyecto Formativo que las prácticas externas.

Las prácticas académicas internas que se han ofertado desde Grupo de Investigación Reconocido (GIR) IHMAGINE en Patrimonio cultural e inmaterial de la Universidad de Salamanca[32], han seguido dicho protocolo de Acuerdo interno, donde se describe la finalidad de dichas prácticas:

> Contribuir a una formación integral de los estudiantes, complementando los conocimientos adquiridos en su formación académica y favoreciendo la adquisición de competencias que les preparen para el ejercicio de actividades profesionales, a través del conocimiento del funcionamiento de un Servicio/Centro/Instituto/Departamento, sus métodos de trabajo y organización. En consecuencia, esta relación es absolutamente formativa, no existiendo, por tanto, ninguna relación contractual de clase mercantil, civil o laboral, al no concurrir los requisitos que exigen las leyes y en ningún caso generará obligaciones propias de un contrato laboral entre los estudiantes y la Universidad de Salamanca.

La duración de las prácticas externas extracurriculares no puede superar el 50% de los créditos del curso académico correspondiente, regulada por el RD 1125/2003.

En toda esta modalidad de prácticas, el GIR IHMAGINE se compromete a:

- Facilitar al estudiante las herramientas necesarias para realizar las tareas formativas encomendado.
- Nombrar un tutor profesional responsable de las prácticas, que coordine junto con el tutor académico el desarrollo de las prácticas.
- Expedir, al finalizar el Programa, un informe a los estudiantes, con mención expresa de la actividad desarrollada, su duración y, en su caso, su rendimiento.

[32] https://ihmagine.usal.es/

Y el Centro Académico responsable de las prácticas, en nuestro caso la Facultad de Geografía e Historia, se compromete a

- Realizar una selección previa de los candidatos que van a realizar las prácticas.
- Nombrar un tutor o tutora académico responsable de las prácticas, que coordine junto con el tutor o tutora profesional el desarrollo de las prácticas.
- Emitir un documento acreditativo al finalizar el período de prácticas de los estudiantes.
- A petición de los tutores profesionales, reconocer la labor realizada, de acuerdo con la normativa de prácticas académicas externas de la Universidad de Salamanca.

En el proyecto formativo, las competencias genéricas que se indican para nuestro estudiantado son:

> Capacidad técnica; Capacidad de aprendizaje; Administración de trabajos; Habilidades de comunicación oral y escrita; Sentido de la responsabilidad; Facilidad de adaptación; Creatividad e iniciativa; Implicación personal; Motivación; Receptividad a las críticas; Puntualidad; Relaciones con su entorno laboral; Capacidad de trabajo en equipo.

Y las competencias especificas vienen determinadas por la tipología de actividades y tareas que se acuerden entre el o la estudiante y el tutor o tutora del Grupo de Investigación

1.2. Investigaciones del GIR IHMAGINE en curso ofrecidas al estudiantado de grado y máster

Como coordinadora del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) IHMAGINE en Patrimonio cultural e inmaterial de la Universidad de Salamanca, se ha podido ofrecer al estudiantado, a lo largo de los últimos cinco años, la realización de las prácticas externas en los seis distintos proyectos competitivos internacionales, nacionales, autonómicos y programas propios de nuestra universidad en los que los miembros del GIR investigamos:

– “Plataform for the Collaborative Generation of European Popular Music". Entidad financiadora: Programa Erasmus Plus 2019, Acción clave, 19/07/2019-31/12/2022. Referencia 2019-1-ES01-KA201-064933.

– “A Música em estilo concertante no antigo Real Mosterio de São Bento da Avé-Maria in Oporto (1764-1834) [Music in concertato style from the ancient Royal Monastery of São Bento da Avé-Maria in Oporto (1764-1834)]”. Entidad financiadora: Fundaçao para a Ciéncia e la Tecnología (FCT) Portugal, 01/01/2022-31/12/2024. Referencia 2022. 01889. PTDC.

– “La canción popular como fuente de inspiración. Estudio de identidades de género a través de mujeres promotoras de cultura popular 1917-1961”. Entidad financiadora: Ministerio de Economía y Competitividad, duración 2017-21. Referencia HAR2017-82413-R (Programa Retos de la Sociedad).

– “Preservación y Difusión de la Tradición Musical Europea a través de la Inteligencia Artificial". Entidad financiadora: Ministerio de Economía y Competitividad, duración 2020-22. Referencia EIN2020-112348. Acciones de Dinamización Europa Investigación, Acciones Marie Sklodowska Curie. Código 2020/00249/001.

– “De mujeres e identidades culturales. Roles de género y circulación del Patrimonio musical español". Entidad financiadora: Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura. Duración: 10/07/2019 a 30/08/2021. Referencia SA004G19 J440, Código 2019/00258/00.

– "Estudios culturales, circulación del patrimonio musical español y análisis de los roles de género". Entidad financiadora: Vicerrectorado de Investigación y Transferencia, Modalidad B1, Universidad de Salamanca. Referencia 18 KBHC/463AC01.

Así mismo, también se les ha ofrecido la posibilidad de participar en los cinco proyectos de Innovación Docente que hemos coordinado desde el IHMAGINE en los últimos cuatro años:

- ID 2019/164, 2019-2020 “Intercambios metodológicos aplicados a los estudios de Género, Etnomusicología y Antropología.
- ID2020/121, 2020-2021 “Introducción al análisis de audio y música en las aulas”.
- ID 2020/130, 2020-2021 “¡Cántame!. Mujeres informantes y olvidadas: fuentes orales para un programa de Innovación en Aprendizaje-Servicio dirigido a estudiantes de Patrimonio Musical Inmaterial del Máster en Música Hispana, del Grado en Historia y Ciencias de la Música y del Doctorado en Historia del Arte y Musicología".
- ID 2021/136, 2021-2022 “Memoria oral femenina en la música tradicional: prácticas coeducativas con estudiantes de Patrimonio Musical inmaterial y Etnomusicología".
- ID 2022/170, 2022-2023 “Dinamización patrimonial desde la Etnomusicología: La memoria oral como estrategia de promoción social”.

Además de estos diez proyectos competitivos, se le ha ofertado al estudiantado la colaboración en la investigación sobre la creación musical para los audiovisuales, gracias al proyecto aprobado por la Sociedad de Artistas, Intérpretes o Ejecutantes de España (AIE) a este GIR para realizar entrevistas de campo y analizar el papel identitario de los músicos de sesión en España desde los años 50 hasta los 80. En este artículo vamos a mostrar cómo el estudiantado ha realizado prácticas externas curriculares y extracurriculares colaborando con dicho proyecto, *Músicos en la sombra. Un estudio sobre los músicos de sesión en España desde 1950 hasta 1980*.

Desde el IHMAGINE contactamos con el Presidente de la AIE, el músico, compositor y director de orquesta Luis Cobos, siguiendo el consejo del galardonado compositor de música aplicada José Nieto,

miembro de la AIE; él acordó con el Presidente que la Sociedad de Artistas colaboraría con los investigadores del GIR en cuatro aspectos:

- Proporcionar a los investigadores una lista de los intérpretes y ejecutantes que participaron en las sesiones de grabación en alguno de los periodos estudiados y facilitar, en lo posible, el contacto con ellos; también se proporcionaría un documento redactado por su Asesoría Jurídica que, debidamente firmado por los entrevistados, permitiera el acceso a su repertorio registrado en AIE con todas las garantías legales.
- Gestionar con los herederos de los músicos fallecidos el acceso a sus repertorios registrados en esa sociedad.
- Facilitar contactos con personas e instituciones que pudieran aportar datos sobre estudios de grabación y compañías discográficas en el periodo estudiado.
- Acceso a cualquier otra fuente de información de la que AIE disponga y que fuera útil para la investigación.

Los trabajos de campo han estado a cargo de personal del equipo de investigación, los llamados investigadores *senior*; como plantilla para las preguntas, el compositor José Nieto, con su experiencia en discográficas en el periodo a estudiar, elaboró tres modelos de entrevistas semiestructuradas con características comunes y diferenciadas a intérpretes y ejecutantes; a arreglistas, directores musicales, productores y/o intérpretes; y a técnicos de grabación. Desde la AIE nos proporcionaron una lista de posibles entrevistados y sus teléfonos de contacto; nos pusimos al habla los coordinadores con ellos y nos desplazamos a las ciudades para conocerlos y entrevistarles; en el caso de que residieran en el extranjero, se hicieron las entrevistas por plataformas digitales. Las entrevistas comenzaron en abril de 2022 y seguimos todavía haciéndolas a otros músicos que van surgiendo del análisis de la información obtenida. Se han hecho en formato mp4 y mp3.

Estos materiales inéditos recopilados los ofrecimos como prácticas externas a estudiantes con deseos de iniciarse en investigación transcribiendo las respuestas y contextualizando los contenidos. Empezamos

en el verano de 2022, como prácticas extracurriculares para estudiantes del tercer curso del grado en Historia y Ciencias de la Música que pasaban al último año en septiembre de ese mismo año y se han realizado hasta septiembre del año 2023.

2. OBJETIVOS

Al estudiantado se le ofreció la posibilidad de aprender a transcribir entrevistas y a analizar la información, con la tutorización del investigador o investigadora del GIR IHMAGINE y de la coordinadora del mismo. Los dos objetivos propuestos para la realización de estas prácticas extracurriculares y que aparecieron en el proyecto formativo que firmaron ambas fueron los siguientes:

- Proporcionar a estudiantes en prácticas iniciarse en la investigación en música y audiovisuales transcribiendo entrevistas realizadas a músicos desconocidos de sesiones de grabación. Los informantes habían trabajado en los principales estudios de grabación en Madrid y Barcelona desde los años 40 hasta los 80.
- Analizar con el alumnado en prácticas las respuestas de las entrevistas, ayudándoles a reconocer a grupos musicales y a cantantes para los que trabajaron estos músicos de sesión, y a contextualizar en el panorama económico español de esos años las condiciones de pluriempleo y de trabajo no reconocido por las productoras de esas dos grandes ciudades en los créditos de las grabaciones que editaban sus discográficas.

3. METODOLOGÍA

3.1. Entrevistas semiestructuradas

La metodología empleada ha sido la transcripción de entrevistas semiestructuradas cualitativas.

Como ya se ha indicado, desde el GIR utilizamos tres modelos de entrevistas que como se ha indicado nos había preparado el compositor José Nieto: las que iban dirigidas a intérpretes y ejecutantes; las

preparadas para arreglistas y directores musicales o productores; y a técnicos; ha sido imprescindible contar con la realización de Nieto para dichos cuestionarios, ya que él, por su trabajo en discográficas, sabe todos los aspectos profesionales y técnicos como *insider* que había que preguntar; ninguno de los investigadores del IHMAGINE hubiéramos sido capaces de acertar en los detalles imprescindibles para esta investigación. Siempre se empezaba con preguntas generales como nombre, año y lugar de nacimiento, estudios, instrumento principal y otros instrumentos. Luego se les hacía tres bloques de preguntas, que diferían de unos profesionales a otros. En el primer apartado presentamos el cuestionario completo que se ha seguido, mientras que en el segundo y tercero sólo las preguntas que diferían del primero.

3.1.1. Entrevistas para los intérpretes y ejecutantes:

Primer bloque.

- ¿Cuándo y dónde comienza su actividad como músico de sesión?
- ¿Cuál era en ese momento su principal actividad profesional? ¿Era compatible con el trabajo de estudio y, por lo tanto, continuó ejerciéndola?
- ¿Cómo y a través de quién entra en contacto con las sesiones de grabación?
- ¿Qué cualidades como instrumentista eran imprescindibles para el trabajo en el estudio de grabación? ¿Por qué cree usted que se convirtió en habitual de estas sesiones?
- ¿Qué era un avisador? ¿Cómo funcionaban? ¿Se encargaban tan solo de avisar a los músicos o eran también los intermediarios entre las productoras y los músicos en el tema económico? ¿Recuerda usted a alguno de ellos? ¿Los músicos de sesión eran considerados grupos cerrados? ¿En su opinión había algún músico cualificado para ese trabajo que no pudo acceder al mismo? ¿Y alguno que no debería estar, pero sí estaba?

– ¿A cuántas sesiones asistía por semana o mes? ¿Alguna vez fue convocado para más de una sesión al día?

– ¿Recuerda cuáles eran las tarifas de las sesiones? ¿Cobraban igual todos los músicos? ¿Había tarifas distintas para discos, publicidad o cine?

– ¿Qué importancia económica tuvieron para usted las sesiones de grabación? ¿Podría recordar qué porcentaje de sus ingresos suponía esta actividad?

– ¿Cuándo comienza el declive de las sesiones de grabación? ¿Cuál piensa que fue el motivo?

Segundo bloque.

– ¿Recuerda cuántos estudios había en Madrid o en Barcelona en la época a la que hacemos referencia? ¿Y en otras ciudades del Estado?

– ¿Recuerda el nombre de las compañías discográficas y de los directores musicales y arreglistas para los que trabajaba?

– ¿Recuerda el nombre de cantantes o grupos en cuyos discos usted participó?

– ¿Intervino en grabaciones de música para publicidad?

– ¿Y en grabaciones de música para el cine? ¿Recuerda el título de alguna película? ¿Y el nombre de algún compositor?

– ¿Cómo se desarrollaban estas sesiones, había diferencias sustanciales dependiendo del productor, director musical, arreglista etc.? ¿Quién dirigía la orquesta?

Tercer bloque.

– ¿Cree usted que su trabajo en estas sesiones se limitaba a interpretar correctamente una partitura o piensa que su aportación iba más allá de la simple lectura de la misma? Si es así ¿en qué considera usted que consistía esa aportación?

– ¿Se vio acreditado en alguna ocasión en la información de la carpeta de los discos?

– ¿Intervino alguna vez en discos de algún grupo cuyos miembros, si bien actuaban en directo, eran sustituidos por músicos de sesión en sus propias grabaciones? Si es así ¿que sentía ante el éxito discografico de esos artistas?

– ¿Ha recibido algún tipo de reconocimiento por su trabajo en esta faceta de su carrera?

– A este respecto, ¿qué supuso la aparición en 1989 de la Sociedad de Artistas, Intérpretes y Ejecutante (AIE)?

– Su repertorio como intérprete debe estar registrado en dicha entidad. ¿Podría facilitarnos el acceso a ese repertorio para su estudio?

– ¿Conserva algún documento como agendas, calendarios, facturas etc., relacionados con esta actividad? ¿Y algún material fotográfico?

3.1.2. Entrevistas para arreglistas, directores musicales y productores.

Primer bloque.

– ¿Cuándo y dónde comienza su actividad en los estudios de grabación y ¿en calidad de qué?

– ¿Qué cualidades como instrumentista eran imprescindibles para el trabajo en el estudio de grabación? ¿Por qué cree usted que se convirtió en habitual de estas sesiones?

– ¿Su actividad se desarrollaba en varios campos (cine publicidad y discos) o estaba especializado en solo alguna de ellas?

– ¿Recuerda sus primeros contactos con los músicos de sesión?

– ¿Qué cualidades buscaba usted en ellos? ¿Qué determinaba su elección? ¿Escogía usted a los músicos o confiaba la elección en otra persona?

– ¿Qué era un avisador? ¿Cómo funcionaban? ¿Recuerda a alguno de ellos?

– ¿Los músicos de sesión eran grupos cerrados? ¿Cuántas grabaciones tenía usted a la semana o al mes? ¿Alguna vez más de una sesión al día?

– ¿Cómo se valoraba económicamente su trabajo en las grabaciones? Si la música y/o los arreglos eran suyos, ¿dirigía usted la orquesta?

Segundo bloque.

– ¿Recuerda cuantos estudios había en Madrid o en Barcelona en la época a la que hacemos referencia? ¿Y en otras ciudades del Estado?

– Como arreglista, ¿recuerda a los directores musicales o productores que contaban con usted?

– ¿Cómo se desarrollaban sus sesiones de grabación?

Tercer bloque.

– ¿Piensa que los músicos se limitaban a interpretar correctamente una partitura o piensa que, a veces, su aportación iba más allá de la simple lectura de la misma? Si es así ¿en qué considera usted que consistía esa aportación?

– ¿Solían los músicos de sesión aparecer acreditados como intérpretes en la información de la carpeta de los discos?

– ¿Participó como arreglista o director musical en discos de algún grupo cuyos miembros tocaban en directo, pero en el estudio eran sustituidos por músicos de sesión?

3.1.3. Entrevistas para los técnicos de grabación.

Primer bloque.

– ¿En qué estudios desarrolló usted su carrera?

– Esto es un estudio sobre los músicos de sesión; ¿cómo influía en el sonido final la calidad de los músicos? ¿Había diferencias notables entre unos y otros?

– ¿Qué cualidades como instrumentista eran imprescindibles para el trabajo en el estudio de grabación? ¿Qué determinaba la elección de los músicos?

3.2. Contextualización de la información recopilada

En la segunda fase de análisis, el tutor o la tutora de las prácticas les han ayudado en la búsqueda y cotejo de la información general obtenida en diccionarios musicológicos de referencia sobre esta actividad musical, como son:

– Casares Rodicio, E.; López Calo, J.; Fernández de la Cuesta, I. (Coords.) (2002). *Diccionario de la música española e hispanoamericana*, 10 vols. SGAE.

– F. Heredero, C.; Rodríguez Merchán, E.; Casares Rodicio, E. (Coords.) (2012). *Diccionario del cine iberoamericano: España, Portugal y América*, 10 vols. SGAE

Todos los que realizaron las transcripciones de las entrevistas manifestaron su extrañeza ante la absoluta falta de información de la actividad de los músicos de sesión en monografías y libros especializados. El hecho de no aparecer el trabajo realizado por los entrevistados en créditos de las discográficas ha sido otro impedimento para poder cotejar en publicaciones este trabajo de estos músicos en la sombra.

4. RESULTADOS

4.1. Procedencia del estudiantado y objeto de estudio

Las competencias específicas que se determinaron para este alumnado, acordadas por la tipología de actividades y tareas que se iban a realizar y bajo la supervisión de las tutoras del GIR IHMAGINE, se han centrado en estudiar el papel de los músicos de sesión y el papel representado en la difusión de la música "popular" española y de "concierto" en

los años 50-80, para saber qué repertorios se han podido conservar; este es un elemento esencial a la hora de investigar en la difusión de la música "popular" española de esos años, así como en quiénes han sido los verdaderos protagonistas de esta difusión que forma parte del patrimonio musical material español, y por ende, del patrimonio cultural.

El número de estudiantes que han realizado estas prácticas extracurriculares de forma opcional, han sido ocho, seis del Grado de Historia y Ciencias de la Música, y dos del Máster Oficial Interuniversitario en Música Hispana; ambas titulaciones se imparten en la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Salamanca. La distribución cronológica de dichas prácticas ha sido la siguiente:

- verano de 2022: dos alumnas de 3º y una alumna de 4º
- curso 2022-2023: dos alumnas de 4º, un alumno de 4º
- curso 2023-2024: dos alumnas de máster

Sólo ha habido una única estudiante de máster que ha optado por hacer las prácticas curriculares en verano con este proyecto formativo, en verano de 2022.

La elección optativa ha sido mayoritaria por parte de alumnas; el único alumno que ha querido participar las ha realizado con el Programa de Becas Prácticas Fundación ONCE-CRUE.

La proporción de estudiantes de cada curso que se han interesado por realizar estas prácticas ha sido la siguiente:

- Estudiantes de grado curso 2021-2022: una estudiante de los 40 matriculados
- Estudiantes de grado curso 2022-2023: cinco estudiantes de los 38 matriculados
- Estudiantes de máster curso 2021-2022: una estudiante de los 17 matriculados
- Estudiantes de grado curso 2022-2023: dos estudiantes de los 7 matriculados

La explicación por el porcentaje tan reducido de estudiantado de grado y máster del curso 2021-2022 se debe a que no se les ofertó hasta el mes de junio, antes de que empezaran sus vacaciones estivales, hacer dichas prácticas porque se habían comenzado a realizar las entrevistas dos meses antes. En cambio, al curso siguiente, ya había disponibles más entrevistas y se podían cotejar datos con las ya transcritas.

Las estudiantes y el estudiante han realizado las transcripciones de las entrevistas realizadas a los siguientes 39 músicos, arreglistas, intérpretes y técnicos, entre el mes de abril de 2022 al mes de diciembre de 2023:

- Aguirre, María Jesús
- Amargós, Joan Albert
- Anaya, Alfredo
- Anaya, Joaquín
- Arisa, Santi
- Barea, Manel
- Bas, Vlady
- Cano, Juan
- Charles, Pere
- Chenoll, José
- Clua, Jordi
- Cubedo, Javier
- Domenech, Alfred
- Guerín, Eddy
- Gracia, Eduardo
- Grimal, Rafael
- Iniesta, Miguel
- Leiva, Eduardo
- Martínez, Gabriel
- Mas, José [Kitflus]
- Merenciano, Vicente
- Moraleda, Albert
- Moraleda, Joan Lluís
- Morató, Luis
- Nieto, José
- Ortí, José

- Palet, Joan
- Peyrón, Jesús
- Rabassa, Pere
- Resa, Ángel
- Ros, Montserrat
- Sáez, Miguel
- Sánchez, José
- Serrahima, Miquel
- Sedó, Lluís
- Sunyé, Max
- Torres, Joaquín
- Villa, Carlos
- Vinader, José

Todo el alumnado ha contado con la ayuda, además de las tutoras académicas del GIR IHMAGINE, de la del compositor José Nieto que ha revisado todas las transcripciones que estaban disponibles en la nube *drive* del GIR.

3.2. Resultados formativos derivados del conocimiento de la materia objeto de las prácticas

Todo el alumnado, unánimemente, ha expresado el desconocimiento de la existencia de estos músicos de sesión en las discográficas españolas de los años 50 al 80, y se han asombrado que no aparezcan en los créditos de las discográficas, esto es inaudito en el momento actual para un estudiante y futuro investigador que tiene derecho de proteger sus obras intelectuales y que, se les exige hasta la saciedad en sus estudios universitarios, que citen las obras que consultan de otros autores.

Según iban transcribiendo las entrevistas, han manifestado que no sabían que existía el pluriempleo en la España de los años 50 y 60, y se asombraban que la mayoría de los intérpretes y ejecutantes compatibilizaran horarios para trabajar por las mañanas o tardes noches en orquestas diversas y bandas interpretando música "popular" o de "concierto", y que aprovecharan el tiempo restante entre ambos trabajos para seguir tocando en estudios de grabación y así obtener más recursos económicos.

Otro aspecto que han destacado es, cómo se aprecia a lo largo de las entrevistas, la gran formación y técnica musical que han ido adquiriendo estos músicos; una pequeña parte se formaron en conservatorios de música, pero muchos de ellos han sido autodidactas; la mayoría tocan varios instrumentos, y al estudiantado les ha sorprendido que, a pesar de que los títulos de conservatorio sean en un instrumento solo, la mayoría han sido solistas en otro instrumento distinto del que poseían la acreditación académica.

Todos han tomado conciencia de la necesidad de estos músicos de trabajar en equipo; para ello era preciso un gran nivel musical de improvisación y adaptación a la agrupación instrumental que trabajaba en ese momento en el estudio de grabación; por eso los informantes no tienen conciencia, por lo general, de ser grupos bastante cerrados, aunque en la práctica lo eran por motivos de resolutividad, para poder cerrar la grabación en el poco tiempo previsto con eficacia, rapidez y determinación.

Ha habido aspectos que les ha extrañado mucho, como la figura del avisador, intermediarios entre las productoras y los músicos en el tema económico, y que en el momento presente llama mucho la atención cuando la transparencia económica son requisitos en todas partes.

Por último, han sido conscientes del papel más todavía en la sombra que han ejercido las mujeres como intérpretes en las sesiones de grabación. No sólo se las relegaba al lugar de cantantes y no se reconocía su labor como arreglista directamente durante las sesiones, sino que los propios músicos no son conscientes de su papel como instrumentistas en la sociedad del momento.

Finalmente, los estudiantes, gracias a la transcripción y al análisis de esas historias de vida, comprueban el alto nivel de técnica artística e improvisación de estos músicos que han permanecido en la sombra desde décadas, sin que se pueda reconocer su labor por no estar en los créditos de esas producciones. Y todos han reconocido el papel impagable de la Sociedad de Artistas, Intérpretes y Ejecutantes, que desde su aparición en 1989 se ha empeñado en que esta labor se reconozca.

5. DISCUSIÓN

Las prácticas extracurriculares de Grado en este proyecto se aconsejan realizarlas antes del último año, ya que puede haber personas interesadas en realizar su Trabajo Fin de Grado con los materiales que han transcrito y analizado. En cambio, los estudiantes de Máster necesitan haber elegido un tema objeto del Trabajo Fin de Máster al inicio de sus estudios, por lo que no les es útil durante ese año esos materiales de investigación.

6. CONCLUSIONES

La iniciación en la investigación gracias a un proyecto competitivo que coordina un GIR es una oportunidad que se brinda a estudiantes de Grado y Postgrado. El análisis de la información que transcriben es un trabajo extra para los docentes e investigadores del GIR que son tutores y mentores de este alumnado. Sin la colaboración desinteresada del músico José Nieto, del que partió este proyecto y que nos puso en contacto con la AIE, no se habría podido realizar nada de lo expuesto.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación se encuadra dentro del proyecto competitivo I B1 "Estudios culturales, circulación del patrimonio musical español y análisis de los roles de género" (referencia 18 KBHC/463AC0) de la Universidad de Salamanca, para los y las integrantes del Grupo de Investigación Reconocido *Intangible Heritage Music and Gender: International Network* (IHMAGINE).

8. REFERENCIAS

Gutiérrez Palmero, Mª José; Rupérez Almajano, Nieves; Olarte Martínez, Matilde; Azofra Agustín, Eduardo (2013). "Innovación docente, trabajo en equipo y difusión de conocimientos: utilidad de los recursos universitarios y su implicación en el proceso enseñanza-aprendizaje" En L. Pereira et aliis (Eds.), Segundas Jornadas de Innovación Docente en la Universidad de Salamanca (pp. 183-188). Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, Colección Vitor

Olarte Martínez, Matilde; Sagarra Gamazo, Adelaida; Ramírez García, Claudia (2021). "Nuevas metodologías para entrevistas de campo virtuales desde un Proyecto de Innovación Docente". En J. M. Palomares Rodríguez (Comp.), Avances en Educación Superior e Investigación, vol. 1 (p. 167). Madrid: Dykinson

Olarte Martínez, Matilde; Canela Grau, Montserrat (2022). La recopilación, transcripción y análisis de entrevistas de campo musicales para estudiantes de Grado. En G. Buela-Casal (Comp.), Avances en Educación Superior e Investigación, vol. 3 (p. 138). Dykinson.

LA CARACTERIZACIÓN DE LOS PERSONAJES DEL CINE CLÁSICO A TRAVÉS DEL ENCUADRE DEL PLANO

MARÍA ISABEL PÉREZ-RUFÍ
JOSÉ PATRICIO PÉREZ-RUFÍ[33]
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo consiste en analizar cómo se configuran los personajes principales en el cine de la Edad Dorada de Hollywood (1930-1960) a través de un aspecto específico: el encuadre de los planos. Este elemento se integra en la puesta en escena y puede ser utilizado para definir la identidad del personaje. Se plantea así una cuestión acerca de la influencia de los aspectos formales del discurso en asuntos ligados a la narrativa de la definición de la identidad del personaje.

Esta investigación parte de la hipótesis de que no solamente hubo tendencias mayoritarias en la construcción de los protagonistas en las películas del cine clásico, sino que además dichas tendencias responden a una concepción del modelo de narración cinematográfica configurada desde la funcionalidad de la puesta en escena y de la composición de los encuadres, modelizadas por los géneros cinematográficos en que se inscriben.

Esta hipótesis se encontraría con la complejidad y con la contradicción inherente a la actividad que se propone, por cuanto el cine clásico de

[33] Este trabajo fue escrito en el marco del Proyecto de Investigación *Transmedialización e hibridación de ficción y no ficción en la cultura mediática contemporánea (FICTRANS)*, Ref. PID2021-124434NB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/FEDER Una manera de hacer Europa, Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023.

Hollywood es tan amplio y variado que parece huir de fórmulas en la creación de personajes, tanto más si dichas tendencias intentan ligarse a opciones formales. Bordwell, Staiger y Thompson (1997, p. 14) identifican al cine clásico como un sistema de práctica cinematográfica que "consiste en una serie de normas estilísticas ampliamente aceptadas que soportan un sistema integral de producción cinematográfica que a su vez las soporta a ellas". Se parte así de la premisa de que existen ciertas claves que dotan de unidad al conjunto de obras producidas en el contexto de la producción de Hollywood entre 1930 y 1960 y que estas pueden llegar a reconocerse y modelizarse, al punto de que configuran un lenguaje audiovisual con el que se identifica.

Puede discutirse la validez del cine clásico como objeto de estudio en el actual contexto de investigación y su posible vigencia. En este sentido, Stringer (2018) relaciona directamente la producción cinematográfica con la de patrimonio, de tal modo que para que una película "supere la prueba del tiempo", debe ser elegida "como digna de conservación": "Si esto no sucede, la película en cuestión corre el peligro de desaparecer de la conciencia pública". Pravadelli (2015), mediante una audaz investigación sobre el estilo fílmico del Hollywood clásico, revisa los planteamientos y resultados de los trabajos fundacionales y exploratorios de Bordwell *et al* (1995, 1997) y llega a nuevas conclusiones sobre el supuesto "clasicismo" atribuido al corpus de obras del sistema de los estudios. Berliner (2017) actualiza los trabajos sobre el cine el cine clásico relacionando las obras con el "placer estético" y los procesos cognitivos y afectivos provocados por los filmes de Hollywood, abordando su estudio desde cuatro perspectivas (narrativa, estilística, ideológica y de género). Estos trabajos recientes confirman la necesidad de revisión periódica del legado histórico cinematográfico.

Pérez-Rufí (2017, p. 4) añade que, pese a que el cine clásico "parece alejarse de las inquietudes de un mundo posmoderno", "desde un plano narrativo el cine de hoy no aporta tantas novedades como pudiera parecer", de tal modo que "los avances formales y narrativos de este modelo de cine siguen vigentes hoy día desde la permanencia de lógicas y construcciones del relato universales".

La novedad de la investigación que aquí se presenta se encuentra en su intención de relacionar una categoría narrativa (el personaje) con un aspecto formal y discursivo, la composición y el encuadre del plano. Se parte, pues, del reconocimiento de un código cinematográfico consolidado, el denominado por Noël Burch M.R.I. ("Modelo de Representación Institucional"), como contraposición al M.R.P. ("Modelo de Representación Primitivo") (Bürch, 1991).

Según Pogrebniak *et al* (2021, p. 1107), las normas clásicas dictaban los límites del funcionamiento de los equipos cinematográficos: movimiento de cámara, ajuste de luces, color, principios de sonido, etc. Dichas normas establecieron todo un conjunto de prescripciones sobre cómo debería ser una película, qué debería contar una historia y cómo: "Formal and stylistic norms developed a model of film production with a characteristic set of economic goals, a specific division of work, and a certain work of the director".

Este trabajo aborda el estudio del cine clásico desde una perspectiva concreta: la construcción del personaje a partir del encuadre del plano, como componente de la puesta en escena. El concepto de puesta en escena en la obra cinematográfica "describe la forma y la composición de los elementos que aparecen en el encuadre" (Carmona, 1991, p. 127). Los componentes que se analizan dentro de la puesta en escena coinciden parcialmente con sus referentes o equivalentes procedentes del arte teatral: los decorados, la iluminación, el vestuario, la dirección de los actores o la composición del plano, en este caso como elemento de naturaleza cinematográfica por entero.

Bordwell y Thompson entienden que el término puesta en escena es utilizado para expresar "el control del director sobre lo que aparece en la imagen fílmica" (Bordwell y Thompson, 1995, p. 145). Según Carmona (1991, p. 128), lo importante en este caso será analizar "los elementos que la componen atendiendo a la función que cumplen en el interior de la estructura del film".

Por otra parte, el personaje conforma una categoría narrativa que posibilita el desarrollo de la narración como "una concatenación de situaciones, en la que tienen lugar acontecimientos y en la que operan

personajes en ambientes específicos" (Casetti y Di Chio, 2007, p. 172) o como un "simulacro de la persona" del que se ha evaluado su dimensionalidad y su credibilidad como simulación (Pérez-Rufí, 2017, p. 5).

En la relación entre la categoría narrativa objeto de análisis y el nivel de la puesta en escena, el análisis debe enfrentarse, apuntan Casetti y Di Chio, al contenido de la imagen, es decir, a los elementos que dan consistencia y espesor al mundo que viene a representar en la pantalla (Casetti y Di Chio, 2017, p. 127). Este trabajo investiga en dicha relación a partir del análisis de una muestra significativa de prácticas integradas en el cine clásico de Hollywood.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es identificar las prácticas y estrategias paradigmáticas utilizadas en la configuración de los personajes principales en el cine de la Edad de Oro de Hollywood, a partir del análisis de los encuadres y de su funcionalidad narrativa dentro del discurso. Como segundo objetivo, se plantea la evaluación de los encuadres de los planos como recurso funcional al servicio del desarrollo de la acción o como recurso de mayor arbitrariedad y menor funcionalidad destinado a la definición de los personajes protagonistas. Esta investigación tiene como objetivo relacionar cuestiones relacionadas con la realización y la puesta en escena con la creación de una categoría narrativa en la historia, es decir, con la configuración del personaje.

Este trabajo es consciente de la ambición de estos objetivos, así como de la dificultad y la complejidad del análisis y del logro de conclusiones relevantes dentro de un conjunto de prácticas muy amplias, a lo largo de tres décadas e incluyendo géneros y modelos de personajes harto dispares. Sin embargo, la tradición de estudios sobre el cine clásico demuestra la posibilidad de un ejercicio de modelización de aquellas prácticas -genéricamente reconocidas como muestras del cine clásico de Hollywood- y que, en consecuencia, es posible lograr una modelización del mismo. Esta visión global podría ser compatible con estudios más específicos que consideren otros enfoques y perspectivas más específicas que tomen como objeto de estudio géneros cinematográficos

concretos, muestras de una misma década o desde un plano sincrónico y evolutivo, atendiendo a cuestiones precisas.

3. METODOLOGÍA

El planteamiento metodológico de esta investigación pasa por la aplicación de un análisis formal audiovisual desde una perspectiva narrativa, a partir de las categorías que esta metodología propone. El universo de esta investigación serían todos los personajes de todas las películas producidas por el sistema de los estudios de Hollywood entre 1930 y 1960.

La población de análisis queda reducida a los personajes protagonistas, criterio que introduce una valoración de la jerarquización de los caracteres en cada uno de los textos fílmicos (Pérez-Rufí y Valverde-Maestre, 2023). Dentro de esta población se toma una muestra de 78 películas, ante la imposibilidad de tomar todos y cada uno de los personajes del vastísimo universo que se toma como objeto de estudio, dada su amplitud.

Se ha aplicado dentro de esta población de análisis un "muestreo subjetivo por decisión razonada" (Corbetta, 2007), en el que se ha considerado una representación de títulos paradigmáticos en la "tradición de obras maestras" (Allen y Gomery, 1995, p. 104) por géneros, una categorización eficaz pese a sus contradicciones (Selbo, 2015; Coursodon, 1996). Se considera que el análisis de los caracteres de los personajes pasa necesariamente por la contextualización dentro del género cinematográfico en que aparecen (Pérez-Rufí, 2017).

En este trabajo, el análisis del encuadre del plano se entiende como un elemento integrado en el estudio de la puesta en escena y que se centra en determinar de qué forma posee una función caracterizadora del personaje, es decir, se indica el uso posible de la composición y de la puesta en escena con objeto de expresar la personalidad o el estado psicológico de los protagonistas, así como la manera en que influye en su configuración. Se analiza la relación entre construcción del personaje y encuadre del plano desde un análisis formal audiovisual que adopta dos

enfoques: el análisis del encuadre a partir de varias categorías y la presentación del protagonista (es decir, su "entrada en escena").

1) El encuadre de los planos. El encuadre define y afecta a la imagen a través de "el tamaño y la forma de la imagen", "la forma en que el encuadre define el espacio en campo y fuera de campo", "la forma en que el encuadre controla la distancia, el ángulo y la altura de un lugar ventajoso sobre la imagen" y "la forma en que el encuadre puede moverse en relación con la puesta en escena" (Bordwell y Thompson, 1995, p. 202).

La observación del encuadre responde a la necesidad de atender al relieve aportado hacia determinadas figuras en detrimento de otras, con la consecuente implicación en la articulación del personaje. El ángulo de inclinación de la cámara, la relación entre los planos establecida por el montaje, el uso de la profundidad de campo y la ruptura del Modelo de Representación Institucional (M.R.I.) también condicionan la percepción de los caracteres y por ello se consideran en nuestro estudio.

Se articula el análisis formal audiovisual del encuadre del plano en relación con la definición del protagonista desde las siguientes categorías:

a. Tamaño del encuadre. Se aplica la escala tradicional europea (Millerson, 1991).
b. Ángulo de inclinación de la cámara, distinguiendo entre plano con altura normal, plano picado y plano contrapicado.
c. Relación entre los planos establecida por el montaje. Se atiende a la velocidad del montaje y cómo esta puede condicionar la representación del protagonista y su percepción.
d. Uso de la profundidad de campo, como técnica capaz de focalizar la atención en personajes o detalle precisos y obviar el resto o de mantener toda la escena y a los personajes "a foco" y perfectamente visibles.

La atención al conjunto de estas categorías permite identificar el seguimiento o la ruptura del Modelo de Representación Institucional (Bürch, 1991), como lenguaje modélico y normativo seguido por la producción cinematográfica de estilo clásico. En cada una de estas categorías se atiende a la funcionalidad y al sentido de cada uno de los encuadres en relación con el personaje protagonista.

2) La presentación del protagonista. Se ha considerado que la "entrada en escena" del protagonista puede ser reveladora en cuanto a la relación entre encuadre y definición del personaje, por lo que se ha atendido de una manera específica dentro del discurso completo de cada uno de los filmes de la muestra el momento en que los personajes protagonistas son presentados en el relato.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Siguiendo el esquema metodológico definido, se divide en dos líneas el análisis de la composición del plano en relación con la definición del protagonista. En esta exposición de resultados se presentan directamente las conclusiones a las que lleva el análisis del conjunto de la muestra.

4.1. El encuadre del plano.

a) Tamaño del encuadre

La principal característica que define la realización y la planificación en el cine clásico es la funcionalidad del lenguaje audiovisual: la relación entre contenido y forma lleva a la subordinación de los aspectos formales al propio relato y a sus necesidades en términos de desarrollo del drama. Cada tipo de encuadre supone elemento perteneciente a la puesta en escena capaz de aportar información acerca de la construcción del sujeto narrativo.

El plano general describe el espacio en el que va a desarrollarse la acción, con lo que sitúa a los caracteres en un ambiente con el que van a interactuar, con una intención descriptiva, como ocurre en *Marruecos*, *Lo que el viento se llevó*, *Centauros del desierto* y *El mago de Oz*, con la finalidad de sorprender al espectador mediante la exhibición de unos escenarios espectaculares.

El lenguaje clásico ha establecido un orden en los encuadres ofrecidos según el cual las escenas deben comenzar con un plano general que contextualiza la acción en un espacio concreto para a continuación

mostrar a los actantes en planos más cortos, siendo representativas *Jezabel* o *Scarface, el terror del hampa*.

Por otra parte, los planos descriptivos, en los que se incluyen el plano general y el plano entero, son utilizados generalmente en las escenas de mayor acción física, lo cual justifica su frecuencia en géneros como el western y el cine de aventuras, pero también en comedias como *Sopa de ganso* o *Una noche en la ópera*, con grupos de personajes que actúan simultáneamente. La conclusión a la que se llega es que los planos generales aportan información acerca del ambiente en que es situado el protagonista y determina el contexto de su existencia, pero raras veces describen al sujeto o transmiten rasgos personales de este.

El plano entero muestra el escenario en el que se desarrolla la acción, si bien centra la atención en el actante, de tal forma que posibilita su descripción corporal y recoge su expresión global. Resultan de cierta inspiración teatral (*El bazar de las sorpresas*, *Luces de la ciudad*, *Historias de Filadelfia* o *Un americano en París*). La intención del plano americano es similar, mostrando las acciones, pero no los rasgos del rostro.

El plano medio permite apreciar con mayor nitidez la expresión del personaje, lo cual posibilita un acercamiento más íntimo. Es habitual en las escenas de diálogo entre personajes como parte de la técnica del plano contraplano. El plano medio une en el mismo encuadre aquellos caracteres que están llamados a relacionarse afectivamente (*Tú y yo*, *Ninotchka*, *Sucedió una noche*, *Luna nueva*, *De repente, el último verano*). El posicionamiento y la empatía o enfrentamiento entre los personajes se justifica así visualmente.

El plano medio y el primer plano son frecuentes en las historias en las que prima el conflicto interno de los protagonistas y la exposición de sus estados emocionales, por lo que serán los planos más frecuentes en el melodrama. Del mismo modo, los planos más cortos escasearán en los westerns clásicos y el cine de aventuras, respondiendo su utilización a una intencionalidad muy concreta.

Los primeros planos acentúan pues la fuerza expresiva del sujeto (*Las uvas de la ira*, *Perdición*). El efecto dramático se consigue ocultando el

rostro del protagonista intencionadamente en un primer plano (*La Venus rubia*). La sensación será distinta en aquellas escenas de las obras de Wyler *La heredera* o *La carta*, en que sus heroínas hablan de espaldas a los otros caracteres al mentirles.

La situación en espacios pequeños y cerrados, por lo general medios de transporte, va a justificar la utilización de planos cortos de los personajes, obligados por otra parte a no desarrollar actividades que impliquen excesiva acción física (*La diligencia*, *El expreso de Shanghai*, *La Reina de África*, *La ventana indiscreta*).

Con respecto a la escala, puede apuntarse en último lugar que los planos detalles son muy escasos y su utilización responde siempre a una necesidad dramática del relato: es focalizado aquel elemento que posee o que tendrá una función dentro de la narración.

En líneas generales, puede señalarse que en cualquiera de los discursos analizados no va a predominar un tipo de plano en detrimento del resto, sino que el tamaño de este va a subordinarse a las necesidades dramáticas del relato. Los encuadres destacan unas figuras sobre otras, cuando no las obvian. Igualmente, el tamaño del encuadre condiciona la representación del personaje, su relieve en el relato y la prioridad en la presentación de unas características de su identidad sobre otras.

La mención al encuadre y al borde la de la imagen puede hacer alusión a lo que queda fuera del marco, esto es, al espacio en *off*. La activación del espacio en *off* como recurso discursivo al servicio de la narración se produce en aquellas escenas violentas que recogen la muerte de un sujeto, al ser impedida su exhibición por los códigos de censura imperantes en el periodo de producción clásica (*Fatalidad*, *Centauros del desierto*, *El tesoro de Sierra Madre* o *El halcón maltés*).

b) Ángulo de inclinación de la cámara

La angulación de la cámara tiende a ofrecer un punto de vista de igualdad, superioridad o inferioridad del espectador ante aquellos caracteres presentes en el plano, según dicho ángulo coincida con el nivel de visión del sujeto narrativo o bien sea picado o contrapicado. La mayor

parte de la muestra analizada tiende a captar a los personajes con angulaciones de cámara normales, es decir, con la cámara a la altura de los ojos: podría interpretarse una intención de "borrado" u ocultación de los cineastas con esta técnica, dado que se neutraliza la mirada hacia los personajes permitida por el encuadre y no se impone una perspectiva. Como con otras opciones estilísticas del cine clásico, la "invisibilidad del montaje" o de la realización contribuye a la creación de una impresión de neutralidad sobre lo representado, incluso si tras cada encuadre hay una intencionalidad expresiva o ideológica.

En *Luna nueva*, el personaje injustamente inculpado de un asesinato y condenado a muerte es mostrado en su celda en un encuadre muy picado que no hace sino incrementar la sensación de indefensión y miseria que define su existencia. Por el contrario, los planos ligeramente contrapicados de los protagonistas en *El halcón maltés*, *El sueño eterno*, *Moby Dick*, *La loba* o *El hombre tranquilo* aumentan hasta exagerar la importancia de aquellos.

c) Relación entre los planos establecida por el montaje

Sobre el montaje, no se evalúa su función en la descripción de personajes, pero sí puede apuntarse que el ritmo de cambio de plano va a influir en la percepción del espectador acerca del sujeto de la narración. De esta forma, los largos planos de *Tú y yo* o *Los diez mandamientos* aportan un poso de tranquilidad a sus protagonistas. La intención difiere en *La costilla de Adán*, donde el largo plano secuencia en el que un personaje explica su motivación evita la distracción sobre otros elementos.

Un montaje ágil aporta dinamismo y cierto sentimiento de angustia sobre el héroe en determinadas escenas de *La mujer del cuadro* (argumentado a través del ágil montaje el asesinato cometido), *Cayo Largo* (ante el nerviosismo del gánster por la tormenta), *El tercer hombre* (en sus persecuciones) o *De repente, el último verano* (capaz de reflejar mediante el montaje la incertidumbre y el temor de la heroína al penetrar en una de las salas del psiquiátrico con objeto de suicidarse).

d) Profundidad de campo

Una amplia profundidad de campo conlleva la ausencia de discriminación de los elementos de la puesta en escena y permite la transmisión simultánea de informaciones distintas al espectador. La variación en la escala de los elementos de la puesta en escena transmite la jerarquía de tales elementos dispuesta por los cineastas. Así, obras de Wyler como *Los mejores años de nuestra vida*, *La heredera*, *La carta* o *La loba* revelan la intención por mostrar todo lo posible, si bien el protagonista destaca sobre el resto.

Otros filmes en los que la amplitud de la profundidad de campo en muchas escenas define una jerarquía de los elementos dispuestos en la puesta en escena son *Perdición* y *La jungla del asfalto*, donde la composición de los planos es extremadamente cuidada, habida cuenta de la calculada posición que ocupa en el encuadre cada uno de los actantes.

Estos han sido los recursos más habituales a través de los cuales la planificación puede transmitir información y describir a los personajes. La ruptura del lenguaje clásico puede influir en la caracterización del protagonista haciendo visible, a través del contenido o del continente, sentimientos, pensamientos o estados emocionales que expresan aspectos íntimos del protagonista.

A partir del análisis formal aplicado sobre la muestra, se pueden clasificar las rupturas del M.R.I. en dos tipos: 1) la exhibición de elementos oníricos o alucinatorios que responden a una focalización o una *auriculari*zación interna; y 2) aquellas rupturas formales que no alteran la diégesis de mundo posible pero sí suponen una alteración del código clásico de invisibilidad del montaje. Entre los ejemplos pertenecientes al primer tipo se podría citar la escena onírica de *Vértigo* y la abstracción de la realidad en el reencuentro del protagonista con su amada tras su muerte, el desenfoque con que concluye una escena de *El halcón maltés* en la que Samuel Spade pierde la conciencia, la comparación entre el ganado y una manifestación de obreros de *Tiempos modernos*, el recuerdo de la muerte en el ring *en El hombre tranquilo* (en un escenario neutro, desnudo e irreal), los números musicales de *Un americano en París, Cantando bajo la lluvia* o *Un día en Nueva York*, o el plano

alucinatorio en que el personaje caracterizado por Marilyn Monroe en *Los caballeros las prefieren rubias* sustituye la cabeza de un millonario por un diamante gigante. Otras rupturas formales del M.R.I. pueden encontrarse en *Al Este del Edén*, *Encadenados*, *De repente, el último verano*, *Fatalidad*, *Extraños en un tren*, *La ventana indiscreta*, *El tercer hombre* o *El crepúsculo de los dioses*. En cualquier caso, estas rupturas del código son excepcionales y no hacen sino confirmar la coherencia y el mantenimiento de un código de lenguaje audiovisual común al conjunto de prácticas del cine clásico.

4.2. Presentación del protagonista

Se apunta acerca de la presentación del héroe que no tiene por qué ser destacado de una forma especial en su primera escena. Con frecuencia, aparece como un personaje más del que se puede adivinar su relevancia, pero no su rol dominante en relatos corales (*La loba*, *Los mejores años de nuestra vida*, *Las uvas de la ira* o *Un día en Nueva York*).

Resultan más interesantes otras formas de presentación relacionadas con la planificación, la puesta en escena o la articulación de figuras de la narración halladas en buena parte de la producción clásica y que aparecen en los filmes objeto de estudio. Entre estas se destacan las siguientes:

a) Presentación por ocultación del rostro del protagonista. El rostro del protagonista no sería mostrado directamente, mediante un primer plano o cualquier otro tipo de encuadre en su escena de presentación, sino que aparecería fuera de campo en su interacción con otros personajes, o escondido tras algún elemento del decorado o del vestuario, de forma tal que se crea cierto suspense ante su aparición.

Pueden citarse como representativas de este tipo las presentaciones de las protagonistas de *Fatalidad*, *La condesa descalza*, *Casablanca* o *La reina Cristina de Suecia*. En *Fatalidad*, la revelación de la agente X-27 es progresiva y rápida, mediante la descripción de los detalles que definen su actividad como prostituta.

La condesa descalza introduce a María Vargas en *off* en su escena de presentación: la actuación en un tablao flamenco ante un entusiasmado

público cuyas caras reflejan la espectacularidad de una interpretación que el espectador debe suponer. Una vez que el director caracterizado por Humphrey Bogart accede a su camerino, permanece de nuevo oculta, mostrándose sus pies tras una cortina.

La reina Cristina de Suecia aparece como mujer adulta tras una cacería, en plano general y en un plano entero de espaldas, como si de un personaje masculino se tratara. La intención de esta ocultación es patente en el primer plano en el que aparecerá tras un sombrero, sin que sea posible descubrir su rostro. Al girar hacia la cámara no quedará la menor duda de su protagonismo ni de su entidad como estrella: es Greta Garbo.

En *Extraños en un tren* el seguimiento de los pies calzados de protagonista y antagonista en sentido inverso, obligados a encontrarse, supone una singular forma de caracterizar a dos personajes al tiempo que los presenta y evidencia el conflicto entre ambos.

Cabe destacar, en último lugar la presentación de un personaje, secundario, pero tremendamente carismático y dimensional en cuanto a su construcción, como Harry Lime (Orson Welles) en *El tercer hombre*. Pese a no ser mostrado en pantalla de forma explícita hasta la mitad de la historia - parte de la temática trata su posible muerte - la presencia de Lime en *off* es patente desde la primera escena, ya que todo el relato versa sobre él y la descripción de su carácter y sus actividades realizadas. El mismo estilo barroco de la realización apunta a la presencia fantasmal de Orson Welles.

b) Presentación mediante inserto de primer plano. El primer plano, como plano expresivo por excelencia, permite acceder al estado de ánimo del personaje. Situado tras un plano general señala cuál de los caracteres recogidos en el plano anterior requiere de una atención primordial por parte del espectador.

Entre los muchos discursos que utilizan esta forma de subrayado especial de relevancia de la protagonistas pueden destacarse *La Venus rubia*, *Marruecos*, *El expreso de Shanghai* o *La señora Miniver*. Helen Farady es el único de los caracteres femeninos que protesta en la

primera escena, mostrada en primer plano al ser descubierta por el que va a ser su pareja en *La Venus rubia*. En *El expreso de Shanghai*, la prostituta interpretada por Dietrich baja de un coche en una calle tumultuosa tras un sombrero que en parte la oculta; la pausa ante el revisor del tren es aprovechada para insertar un primer plano de la misma. En *Marruecos*, el primer plano, en el que vuelve a mirar sin ningún interés con un velo sobre la cara, sigue a un plano general que la muestra sobre la cubierta de un barco.

El primer plano aísla a la heroína de su entorno en *Encadenados*. Celebrado el juicio en que su padre es declarado culpable, la soledad y la emoción sentida por Alicia Huberman son transmitidas mediante su plano de presentación.

Destaca, por último, el tratamiento fotográfico recibido por Ann en *King Kong* en su presentación: tras mostrarse como vagabunda en un plano entero, el primer plano que le sigue la revela como un rostro glamouroso gracias a la iluminación y a los filtros utilizados, creando una imagen propia de las grandes estrellas. Aun como mendiga, desprende el aura característica de la estrella.

c) Presentación a través del acercamiento o seguimiento mediante un travelling. En el travelling la cámara se desplaza físicamente en cualquiera de sus ejes, ya sea con una función descriptiva o dramática. Como toma dotada de espectacularidad, puede ser utilizada para presentaciones del protagonista en las que se permite subrayarlo de un modo especial. Según Fernández Díaz y Martínez Abadía (1998), los movimientos dramáticos definen "las relaciones espaciales entre dos elementos de la acción", dan "relieve dramático a un personaje u objeto importante" y suponen la "expresión de la tensión mental de un personaje" (Fernández Díez y Martínez Abadía, 1999, p. 53).

Es así como sucede en *Lo que el viento se llevó*, donde Scarlett O´Hara aparece por primera vez en plano entero flanqueada por dos de sus pretendientes. La cámara realiza entonces un travelling de acercamiento hasta mostrar su expresión en primer plano para regresar al encuadre anterior. De esta forma, el discurso indica que se trata de un personaje al cual hay que atender por su relieve.

Para compensar la tardanza de su aparición en escena como personaje principal, Ringo en *La diligencia* es mostrado por primera vez de una forma similar. Tras disparar al aire, y mientras gira su arma, la cámara realiza un rápido travelling de acercamiento de plano americano a primer plano.

El travelling con que el héroe es presentado será de seguimiento en *Con la muerte en los talones*, *Anatomía de un asesinato* o *Luna nueva*. En *La ventana indiscreta*, el plano en movimiento realiza una descripción del apartamento en que habita Jeff, mostrando sus aficiones, dedicación profesional, las posibles razones del accidente que lo tienen postrado, así como las características ambientales (el insoportable calor) que justifican la exteriorización de la vida íntima en el vecindario.

d) Presentación a través de un comportamiento diferencial del personaje principal. El protagonista actuaría de tal modo que destacaría del resto de caracteres de su entorno. Así, en *El puente sobre el río Kwai*, el Coronel Hichelson aparece por primera vez al frente de un pelotón, deteniéndose de forma que queda manifiesto cuál de los tipos posee un rol jerárquico superior en el relato. En *Cautivos del mal*, Jonathan Shields destaca vestido de blanco en un funeral en el que el resto viste de negro o en tonos apagados. *Rebelde sin causa*, *Al Este del Edén* o *Gilda* presenta desde su plano de inicio al que va a ser el protagonista de la acción principal en actitudes similares, tumbados o sentados en el suelo, de donde se desprende la idea de la escasa dignidad propia del sujeto en crisis que interpretan.

e) Presentación mediante la interacción con las figuras actualizadoras de la narración. En este caso se establecería un diálogo entre el narrador y el personaje que rompería la invisibilidad propia del modelo de lenguaje clásico cinematográfico, creando un efecto cómico.

Es posible hallar tal presentación en *Me siento rejuvenecer*, en el que Barnaby abre una puerta adelantándose a los créditos del filme y el narrador le increpa: “Aún no, Cary”. Además de mostrar su apariencia física, quedará caracterizada la torpeza propia del personaje, aunque es referido con el nombre propio del actor.

En *Un americano en París*, el narrador, seguido de la cámara, rastrea un bloque de viviendas, errando al focalizar el interior de una de las ventanas, hasta llegar a la habitación de Jerry Mulligan, molesto por aquella violación de su intimidad.

En todo caso, resulta una forma de presentación insólita que pone de manifiesto la artificialidad del discurso. Aunque no sería representativo del clasicismo cinematográfico, son recursos singulares que se deben al menos reseñar.

5. CONCLUSIONES

El análisis formal audiovisual para examinar la presencia y la representación de los personajes principales en una muestra de 78 películas de los géneros más importantes producidos en Hollywood entre 1930 y 1960 lleva a la conclusión de que el encuadre del plano como elemento de la puesta en escena es fundamental en la configuración del personaje. Aunque los componentes de la puesta en escena están subordinados al contenido narrativo de la historia, son vitales para crear y matizar los caracteres. Por lo tanto, no solo importa la información que se presenta en los contenidos recogidos a través del encuadre, sino también la manera en que se transmite dicha información.

La puesta en escena utiliza componentes que crean un lenguaje funcional diseñado para transmitir información relevante para la trama narrativa, lo que los hace subordinados a las necesidades dramáticas de la historia. Esto significa que el discurso se somete al relato y a la acción, creando un lenguaje funcional que utiliza elementos específicos de la puesta en escena para transmitir información importante para el desarrollo del relato. Los personajes, como parte fundamental de la narración subordinados al desarrollo de la acción, serán caracterizados de un modo funcional a partir de los encuadres ofrecidos por los planos. Además, la planificación no sólo comunica aquellos datos necesarios para la articulación del relato, sino que crea asociaciones y contrastes entre continente y contenido y aporta un significado global al conjunto de elementos que componen el discurso. Dentro de este significado global

se incluyen, por lo tanto, aquellas informaciones que contribuyen a la configuración del sujeto de la narración.

Se llega a la conclusión de que los relatos que centran su interés en los asuntos de la vida personal del protagonista destacan con mayor profusión la presencia y la actuación de este a través de planos cortos, por encima de aquellas historias de mayor acción física, en las que la captación de la propia acción (en planos generales y planos enteros, según se ha señalado) conlleva el desplazamiento de la exhibición de la personalidad y de la identidad del héroe a un lugar secundario. Por lo que respecta a la entrada en escena del protagonista, no pueden llegarse a resultados conclusivos, aunque sí merecen ser destacados aquellos casos en los que la planificación de la obra destaca la presencia del personaje que focalizará la acción y que supondrá el eje de la narración.

Al analizar si la construcción del personaje principal en Hollywood está subordinada a la acción y a su funcionalidad en la trama, se concluye que el protagonista se construye principalmente en función de las categorías propias del género cinematográfico en el que se encuentra. Es decir, se utiliza al personaje principal para servir a las necesidades narrativas de la historia. Esta construcción funcional del personaje también se refleja en los componentes de la puesta en escena.

Este estudio ha confirmado la hipótesis inicial de que se pueden identificar tendencias comunes que crean una unidad estilística en las prácticas cinematográficas analizadas en el cine de la Edad Dorada de Hollywood. Simultáneamente, como se ha apuntado, las técnicas y estrategias en la captación y la representación de los personajes son funcionales y quedan al servicio de las necesidades dramáticas y de acción del relato.

6. REFERENCIAS

Allen, R. y Gomery, D. (1995). Teoría y práctica de la historia del cine. Paidós.

Berliner, T. (2017). Hollywood Aesthetic. Pleasure in American Cinema. Oxford University Press.

Bordwell, D. (1995). El significado del film. Paidós.

Bordwell, D. & Thompson, K. (1995). El arte cinematográfico. Paidós.

Bordwell, D., Staiger, J. y Thompson, K. (1997). El cine clásico de Hollywood. Paidós.

Bürch, N. (1991). El tragaluz del infinito. Madrid.

Carmona, R. (1991). Cómo se comenta un texto fílmico. Cátedra.

Casetti, F. y Di Chio, F. (2007). Cómo analizar un film. Paidós.

Corbetta, P. (2007). Metodología y técnicas de investigación social. McGraw Hill.

Coursodon, J. P. (1996). La evolución de los géneros, en VV.AA. Historia general del cine. Volumen VIII. Cátedra.

Fernández Díez, F. y Martínez Abadía, J. (1999). Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual. Paidós.

Millerson, G. (1991). Técnicas de realización y producción en televisión. Instituto Oficial de Radio Televisión.

Stringer, J. (2018). Raiding the archive. Film festivals and the revival of Classic Hollywood. En P. Grainge (ed.). Memory and popular film (pp. 81-96). Manchester University Press.

Pérez-Rufí, J. P. (2017). El género cinematográfico como elemento condicionante de la dimensionalidad del personaje del cine clásico de Hollywood: características de los personajes cinematográficos redondos y planos. Admira, 5, 1-33. https://tinyurl.com/9pctj8jk

Pérez-Rufí, J. P. y Valverde-Maestre, A. M. (2023). Hierarchical categorization of characters in classic Hollywood cinema. Research, Society and Development, 12(11), e08121143716. http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i11.43716

Pogrebniak, G. P., Gavran, I.A., Honcharuk, S.M., Mykhalov, V.Y. y Kot, H.M. (2021). Author's cinematograph of new Hollywood: The issue of director's selffulfillment. Linguistics and Culture Review, 5(S4), 1098-1113. https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS4.1739

Pravadelli, V. (2015). Classic Hollywood: Lifestyles and Film Styles of American Cinema 1930–1960. University of Illinois Press.

Selbo, J. (2015). Film Genre for the Screewriter. Routledge.

ILUSIÓN Y SUEÑOS EN ARTE, CINE Y PUBLICIDAD

CISELA JIMÉNEZ LÓPEZ
Universidad de Granada

RAFAEL MARTÍNEZ MERCADO
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

En el siglo XX, la noción de "ilusión" experimentó una transformación significativa, pasando de ser asociada principalmente al engaño sensorial a adquirir un sentido proyectivo y orientado hacia el futuro. Sigmund Freud, al analizar este fenómeno, lo vinculó estrechamente con la ficción, definiéndola como una manifestación que se aleja de la realidad, pero que encuentra sus raíces en ella. Esta idea de confusión entre realidad y ficción encuentra eco en el mundo de los sueños, estableciendo una conexión duradera entre ambos conceptos. Los sueños, al igual que la ilusión, se sitúan en un terreno intangible, pero se distinguen por su estrecha relación con el inconsciente.

El arte se posiciona como un vínculo entre la realidad y su representación, sirviendo como puente entre lo tangible y lo imaginario. En paralelo, en la cinematografía, numerosas obras abordan con precisión la temática de los sueños y la ilusión, integrándolos como elementos fundamentales que desafían y redefinen la percepción de la realidad. La publicidad, por su parte, se vale del arte y el cine como recursos formales y narrativos para respaldar sus campañas y cautivar al espectador.

Estas relaciones entre la ilusión, los sueños, el arte, la cinematografía y la publicidad ofrecen una oportunidad para explorar los límites borrosos entre lo real y lo imaginario. Esta investigación busca sumergirse en las complejidades de estos fenómenos entrelazados y su impacto en la percepción colectiva de la realidad en nuestra sociedad contemporánea.

Es relevante destacar que gran parte de los conceptos presentados derivan de la tesis doctoral inicial, titulada *Arte, Cine y Publicidad: lenguaje artístico como herramienta mediática* (2022), defendida por uno de los autores de este estudio. No obstante, los ejemplos, análisis reflexivos y referencias bibliográficas incorporados en este artículo, expanden y complementan de manera continua el marco conceptual establecido en dicho capítulo inicial. Estos aportes adicionales permiten una visión más amplia y detallada, brindando una mayor perspectiva sobre las interrelaciones entre el arte, el cine y la publicidad en el contexto contemporáneo.

2. OBJETIVOS

Exploraremos cómo las tres disciplinas -arte, cine y publicidad- se entrelazan, influenciando nuestra percepción del mundo, centrándonos en los conceptos de ilusión y sueños. Investigamos cómo esta combinación afecta la identidad, decisiones e interacciones individuales en la sociedad actual.

2.1. Objetivos específicos

- Desarrollar un marco teórico sobre el que asentar los conceptos de ilusión y sueños, además de su correlatividad.
- Precisar la convergencia entre el arte, el cine y la publicidad, desentrañando sus semejanzas, divergencias y las motivaciones subyacentes, a través de su relación con los conceptos de la ilusión y el sueño.
- Proponer una muestra de conocimiento que sirva como herramienta crítica para interpretar los mensajes intrínsecos a la cultura audiovisual, facilitando un análisis reflexivo y profundo de su contenido.

Nuestro enfoque investigativo abarca una amplia exploración de dichos conceptos, que son analizados desde diversas perspectivas académicas como la psicología, la filosofía, la sociología, el arte y los medios de comunicación, en pos de obtener una comprensión más rigurosa.

3. METODOLOGÍA

Exploramos la interacción entre la publicidad audiovisual y el cine, comparando sus enfoques estratégicos a través del estudio de los fenómenos de la ilusión y el sueño, además de su relación. Nuestro planteamiento involucra un análisis cualitativo, estructurado en tres métodos de investigación distintos.

- Analítico: en esta fase inicial, hemos llevado a cabo una exploración intensiva de datos e información, realizando análisis y contrastes entre diversas fuentes para delinear un marco general, seguido por un proceso meticuloso de selección de bibliografía especializada.

- Reflexivo: nuestra metodología se basa en un razonamiento inductivo, donde a partir de dos fenómenos específicos: la ilusión y los sueños, hemos derivado reflexiones y conclusiones más amplias. Nos hemos centrado en el universo artístico del movimiento surrealista como forma de acotación para aportar más rigor al trabajo. Asimismo, hemos delimitado nuestro enfoque en la publicidad audiovisual, particularmente en los anuncios de perfume.

- Comparativo y crítico: en nuestra investigación, hemos emprendido una comparación entre las disciplinas de las artes plásticas, el cine y la publicidad. Se han explorado las similitudes y diferencias existentes entre estos campos en relación con el fenómeno de la ilusión y los sueños, además de la relación de dichos fenómenos entre sí.

Después de seleccionar ambos conceptos -ilusión y sueño-, nuestra metodología se dividió en los siguientes pasos:

- Investigación a través de lecturas provenientes de diversas áreas del conocimiento que abordan estos fenómenos.

- Exploración de recursos relacionados con las artes plásticas que complementen el análisis de los conceptos desde una perspectiva visual y creativa.

- Implicación de la ilusión y el sueño en el contexto del cine.
- Vínculo de ambos con el ámbito de la publicidad.
- Muestra y análisis de una selección de obras, tanto artísticas como cinematográficas y una serie de anuncios publicitarios, fundamentalmente del sector del perfume, que incluyen la ilusión y los sueños en su mensaje, o tienen alguna relación con éstos.

4. DISCUSIÓN

La exploración de la ilusión y los sueños ha sido una constante en la comprensión de la psique humana. Estos fenómenos han sido abordados desde distintos enfoques psicológicos, revelando su relevancia en el entendimiento de la mente y su funcionamiento. En este trabajo, se investiga el rol de la ilusión y los sueños en la percepción y procesamiento psíquico, considerando las perspectivas de reconocidos pensadores y psicoanalistas como Julián Marías, Richard Tuch, Sigmund Freud, Carl Jung y Patricia Garfield.

Nuestra propuesta se centra en la comparación entre estos conceptos de ilusión y sueños, así como su intersección con las tres áreas mencionadas: arte, cine y publicidad. Buscamos analizar su presencia, influencia en el imaginario colectivo y su impacto sociocultural. Para lograrlo, es fundamental definir dichos términos 'ilusión' y 'sueño', explorar su significado respectivo y posteriormente exponer la relación que existe entre ambos fenómenos.

4.1. Ilusión

El fenómeno de la ilusión nos desafía a reflexionar sobre la naturaleza misma de la existencia y la experiencia humana. Nos invita a cuestionar nuestros supuestos sobre lo que consideramos verdadero y a explorar las complejidades de cómo percibimos y entendemos el mundo que habitamos.

El psicoanalista Sigmund Freud, en su ensayo *El porvenir de una ilusión* (2016), planteó que la ilusión es un mecanismo de defensa de la

mente humana, una creencia errónea que se origina de los deseos inconscientes. Para Freud, la ilusión se forma a partir de anhelos profundos y emociones reprimidas, actuando como un refugio mental que intenta satisfacer esos deseos irrealizables, ofreciendo consuelo frente a realidades incómodas o inaceptables. En este proceso, la realidad se mezcla con los recuerdos, experiencias vividas y las creencias o deseos del sujeto, dando lugar a una expectativa subjetiva frente a cualquier estímulo externo.

En discrepancia a las ideas de Freud, el psicoanalista Richard Tuch (1949), en su estudio *Between knowing and believing: salvaging illusion's rightful place in phychoanalysis* (2016), expone que la ilusión se manifiesta como un mecanismo para identificarse con situaciones hipotéticas, ya sea experimentadas directamente por uno mismo o indirectamente a través de otros, permitiendo que el individuo se sienta identificado con circunstancias ajenas. Según el autor, la ilusión cumple una función "positiva o adaptativa" (p. 37).

En esta línea de pensamiento, el filósofo y ensayista Julián Marías, en su trabajo Breve tratado de la ilusión (1990), advierte del papel adaptativo de la ilusión: Marías sugiere que la ilusión no siempre es negativa, ya que puede desempeñar un papel fundamental en la adaptación psicológica del individuo. Actúa como una herramienta mental que permite al sujeto enfrentarse a la realidad de una manera más tolerable.

Freud postula que la convivencia en sociedad y el empleo de la cultura tienen como objetivo proteger al ser humano de los peligros que la naturaleza pueda presentar (2016). Según esta perspectiva, la cultura y el arte sirven como una vía de escape ante posibles desastres futuros. Zygmunt Bauman, sociólogo, filósofo y ensayista, aborda estas ideas en su obra *Confianza y temor en la ciudad* (2010), haciendo referencia a las observaciones de Freud sobre el miedo humano hacia la supremacía de la naturaleza. Bauman sugiere que, a pesar de la excesiva protección en la que viven las sociedades desarrolladas, estas persisten en un estado constante de temor (pp. 7-8).

4.2. Sueños

En numerosas ocasiones se establece una comparación entre los sueños y el término ilusión. En este apartado, nos proponemos explorar la relación entre la ilusión y el sueño. Para lograrlo, es importante definir y comprender qué implica el fenómeno del sueño.

Los sueños se sitúan en el ámbito de lo intangible, lo que les otorga una naturaleza volátil, estrechamente vinculada al inconsciente. Esto hace que definir exactamente qué es un sueño sea una tarea desafiante. Sin embargo, para comprender el sueño y su función, nos hemos basado en las ideas de dos destacadas figuras científicas en este campo: Freud y C. G. Jung. Estos psicoanalistas dedicaron parte de su carrera al estudio de los sueños y su impacto en el individuo.

En su trabajo *La interpretación de los sueños* (1900), Freud plantea que los sueños representan un fenómeno psíquico centrado en la realización de deseos. Sostiene que tanto los deseos como las frustraciones de la mente consciente encuentran expresión en el mundo onírico, pudiendo también reflejar los temores que la mente intenta superar. Además, Freud vincula el sueño con la protección psicológica durante el descanso, al mantener una sensación de parcial desconexión sensorial.

En su libro *Energética psíquica y esencia del sueño* (1954), C. G. Jung propone una teoría que no contradice, sino que enriquece las ideas de Freud sobre el funcionamiento del sueño en el cerebro. Según Jung, el sueño representa, “es el residuo de una curiosa actividad psíquica durante el dormir" (p. 108). Éste, actuaría como una exhibición inconsciente de fragmentos recopilados por la mente consciente, en contraposición a esta. El psicoanalista enfatiza la distinción entre la parte consciente e inconsciente del cerebro humano, pero destaca su complementariedad mutua.

Tanto para Jung como para Freud, el sueño, al igual que otros procesos mentales, posee un propósito definido. Mientras Freud lo relaciona principalmente con la satisfacción de deseos, Jung, cuya investigación fue deductiva en lugar de empírica, lo considera un proceso más complejo. Él postula que el sueño desempeña un papel regulador y

compensatorio. El inconsciente revela pensamientos latentes en la mente consciente que podrían crear conflictos. De esta manera, el sueño actúa como un equilibrio entre ambas instancias, poniendo de relieve aspectos ignorados en la vida consciente. A pesar de la aparente arbitrariedad y falta de sentido de los sueños, su origen inconsciente resulta invaluable para comprender los procesos de la mente consciente (Jung, 1954, pp. 110-124).

La función equilibradora del sueño, que integra la propuesta de Freud, otorga a la mente inconsciente un rol esencial en la restauración de los procesos mentales. El autor equipara la importancia de ambos procesos. Según Jung, el inconsciente no solo resulta indispensable para el mantenimiento de una mente funcional, sino que se equipara en relevancia con la mente consciente: “Todo lo que es inconsciente es proyectado” (Jung, 1954, p. 136), es decir, los pensamientos del inconsciente se manifiestan en la mente consciente. Añade que el individuo tiene la capacidad de proyectar sus pensamientos hacia los demás, creando así una serie de relaciones más o menos imaginarias, basadas únicamente en tales proyecciones. Estas relaciones podrían conectarse con el fenómeno de la ilusión, el cual presenta una naturaleza proyectiva e imaginativa, fundamentada en la información existente.

Al trasladar dichas proyecciones inconscientes al sueño, se revelan con distintos grados de claridad, pero siempre presentes, en mayor o menor medida. Según Jung, a mayor desequilibrio, más intensas o evidentes se vuelven estas proyecciones: “Quienquiera que no posea una buena dosis de autorreflexión, no estará por encima de sus proyecciones” (Jung, 1954, p. 143). Para Jung, este proceso resulta fundamental para “los intereses vitales”, ya que posibilita una mejor interacción con el entorno y conduce a una vida más plena y confortable.

4.3. Ilusión y sueños

Existe una conocida metáfora que asocia la ilusión con el acto de "soñar despierto". Esta analogía se emplea frecuentemente, sobre todo en contextos informales. No obstante, en la mayoría de estas ocasiones, la ilusión vinculada al sueño se presenta desde una perspectiva desfavorable,

como lo plantea Julián Marías. Se suele referir a esta ilusión desde un enfoque de engaño o artificio.

En este trabajo, se busca establecer una relación entre ambos conceptos sin adoptar una visión pesimista o "negativa", sino más bien enfocándose en su funcionalidad. Ambas prácticas pueden ser empleadas como vías de experimentación y crecimiento mental para un individuo. Estas no solo resguardan la mente de experiencias perjudiciales, sino que, según los estudios mencionados, mejoran la capacidad del sujeto para relacionarse y comunicarse con su entorno.

Este fenómeno se evidencia en el sueño, pero adquiere una mayor amplitud en el caso del sueño lúcido, donde la sensación de realidad se fusiona con la imaginación, creando escenarios tan detallados como los generados por la práctica de la ilusión. En ambos procesos, se reconoce la naturaleza ficticia del contexto, pudiendo ser simplemente un disfrute o un ensayo para situaciones futuras. Para el Doctor Stephen LaBerge (2016) y Patricia Garfield (1988), pioneros en sueños lúcidos, éstos ofrecen la oportunidad de simular realidades alternativas, permitiendo al individuo practicar posibles soluciones para situaciones reales, lo cual se asemeja a la función adaptativa de la ilusión.

Los estudios de Freud muestran una conexión entre los dos conceptos, ya que ambos se centran en proyectar la realización de un deseo sin que este se materialice en la realidad. En los sueños, los deseos se revelan a través del inconsciente, mientras que, en la ilusión, el deseo se proyecta hacia un futuro posible. Otra similitud entre estos fenómenos es su dependencia de la imaginación. Esta actúa como un elemento crucial, esencial para llevar a cabo ambos procesos. La capacidad imaginativa desencadena posibles escenarios futuros, convirtiéndose en un componente esencial para el desarrollo y el aprendizaje dentro de estos contextos.

El trabajo de Jung nos permite comprender que tanto el fenómeno del sueño como el de la ilusión desempeñan roles conciliadores y equilibradores, tal como destacaban Marías y Tuch en sus respectivos ámbitos de estudio. Así, entendemos que estos fenómenos contribuyen a armonizar la relación entre el ser humano y la realidad.

5. RESULTADOS

En este apartado, habiendo establecido un marco teórico sobre los términos ilusión y sueños, y su correlatividad, expondremos los diferentes ejemplos sobre los que mantenemos nuestra teoría, relacionando ambos fenómenos entre sí a través de los tres lenguajes elegidos: arte, cine y publicidad.

Nuestra intención es la de demostrar, no solo dicha relación, sino cómo es empleada por los medios de masas para captar la atención del espectador o, en el caso de la publicidad, el consumidor.

5.1. Ilusión y sueños en arte

A lo largo de la historia del arte, la confusión entre lo real y lo representado ha desafiado a los artistas, desde los relatos literarios antiguos griegos hasta las manifestaciones más contemporáneas. El trampantojo, como recurso que empuja los límites de la percepción, ha tenido momentos cumbre, particularmente en el Renacimiento y el Barroco, seguido de un declive relativo durante el Romanticismo. Sin embargo, a pesar de su aparente disminución, el trampantojo persiste en el ámbito artístico, continuando su evolución a lo largo del tiempo. Ejemplos más recientes, como las obras surrealistas de renombrados artistas como René Magritte o Salvador Dalí, subrayan la continua exploración y vigencia de esta dicotomía en la expresión artística moderna.

5.1.1. Surrealismo en arte

Para comprender a fondo este periodo artístico, es crucial retroceder a sus inicios. En su ensayo *Dalí: los pasos estéticos de un genio* (2013), Miguel Ángel Muñoz destaca la figura de Dalí como un exponente significativo en los primeros compases de este movimiento. André Breton (1896-1966), considerado el padre fundador del Surrealismo, definió en su *Manifiesto* (1924) las características esenciales de esta corriente, haciendo hincapié en la expresión libre del pensamiento, alejada de la lógica convencional. El Surrealismo aboga por lo emocional y lo inconsciente, hallando en los sueños su principal fuente de inspiración.

En este punto, la relación intrínseca entre arte e ilusión se intensifica al integrar el mundo onírico, previamente mencionado, el cual comparte similitudes con la ilusión. Por tanto, el arte y la ilusión no solo están vinculados desde una perspectiva perceptiva o proyectiva, sino también desde la lente de los sueños y sus matices. Esta fusión conceptual coloca a la ilusión como un pilar fundamental en dicha corriente artística, desafiando al arte a explorarla desde diversos ángulos creativos.

Los artistas Salvador Dalí y Renée Magritte destacan como figuras prominentes del Surrealismo, dejando un legado significativo en el movimiento artístico.

Dalí, en particular, exploró en su obra el concepto del trompe *L´oeil* (trampantojo), una técnica intrínseca al mundo de las ilusiones y la interpretación perceptiva. Este término, literalmente "trampa de ojo", se emplea para crear una ilusión que engaña los sentidos. Asimismo, Dalí recurrió al surrealismo para dar vida a una interpretación de los sueños a través de un delirio paranoico, lo que más adelante se conocería como el método paranoico-crítico. Este enfoque se basa en los principios del psicoanálisis, utilizando las teorías de Freud y Lacan como cimientos principales para el desarrollo de sus obras. En consecuencia, la manipulación de los sentidos y la distorsión de la realidad representada se convierten en elementos fundamentales en la obra de este artista.

Salvador Dalí tiende a sumergirse en paisajes oníricos donde el mar y la playa ocupan un lugar privilegiado en sus pinturas. Obras como *Galatea de las esferas* (1952) y *La persistencia de la memoria* (1931), junto con su contraparte, *La desintegración de la persistencia de la memoria* (1952-54), ejemplifican su atracción por estos escenarios. Para Dalí, la playa se convierte en un terreno enigmático que se entrelaza en el discurso visual de muchas de sus obras.

En cuanto a Renée Magritte, explorado por María de los Ángeles Miranda en su estudio *Esto no es una ponencia sobre Magritte, el giro lingüístico de René Magritte* (2006), revela un cambio lingüístico significativo en su enfoque artístico. Siguiendo los pasos de sus contemporáneos, Magritte se aparta de lo concreto y se sumerge en el mundo de la fantasía y la creatividad. A diferencia de Dalí, el tema de la

percepción, la visión visual y el reino onírico constituyen componentes vitales en la obra de Magritte, sin recurrir a un discurso científico. En sus cuadros, los elementos representados adquieren el carácter de símbolos visuales o manifestaciones, tejiendo un universo particular fundamentado en su percepción personal del mundo.

Foucault sugiere que la obra de Magritte es un desafío a la realidad misma, confrontando los cánones lingüísticos y la percepción establecida. Una de sus obras más intrigantes, *L´Art de la conversation* (1955), despliega un juego de palabras cautivador: la palabra "rêve" (sueño) evoluciona dentro de la obra hasta llegar a "trêve" (tregua) para desembocar en "crêve" (muerte) (1997, pp. 54-56). Esta manipulación verbal insinúa que el sueño puede representar una desconexión con la realidad, una tregua que se convierte en perpetuidad en el momento final.

La ventana es un tema recurrente en el universo de los surrealistas: en sus comienzos, Dalí plasma esta idea en su obra *Figura en la ventana* (1925), reinterpretando el cuadro de Caspar David Friedrich (1774-1840) titulado *Mujer en la ventana* (1822). Por otro lado, Magritte desafía las convenciones establecidas con su obra *La clef des champs* (1936), mostrando un cambio entre realidades. Esta pintura también simboliza la ruptura con lo establecido y el camino hacia la libertad. Las cortinas rojas adquieren un papel evocador, recordando los telones teatrales y sumergiendo al espectador en un juego entre lo auténtico y lo imaginario.

Magritte, defensor apasionado de la libertad de pensamiento y su representación material, su arte se desliga de la realidad y la lógica. Él establece una conexión profunda con el fenómeno de la ilusión, argumentando que esta carece de límites y, en ciertos casos, desafía la lógica racional. Utiliza como ejemplo extremo la relación entre la ilusión y la percepción humana ante la muerte, donde la ilusión sirve como un mecanismo de defensa (Miranda, 2006, pp. 1-2).

Por otro lado, la artista y poeta surrealista Kay Sage (1898-1963) recurre al mundo onírico como una constante en su obra. En piezas como *No passing* (1950) o *Hyphen* (1954), recrea arquitecturas mediante figuras geométricas. En su obra *Tomorrow is never* (1955), combina este

recurso con un matiz atmosférico que sumerge al espectador en un escenario puramente onírico.

Kay Sage despliega en sus pinturas una exploración creativa, empleando formas redondeadas y elementos recurrentes como lazos, pañuelos o sábanas. En *I saw three cities* (1944), estos elementos cubren o interactúan con figuras, mientras que en *Small Portrait* (1950), se fusionan con piezas más sólidas, generando un intrigante contraste visual y conceptual. Por otro lado, *Le passage* (1956) presenta la tela envolviendo a una mujer sobre una superficie de cubos superpuestos, observando un horizonte repleto de figuras sólidas que se diluyen hacia lo desconocido.

Reflexionando acerca del fenómeno de la ilusión, nos parece oportuno señalar la obra del artista holandés Maurits Cornelis Escher (1898-1972), cuyos grabados y dibujos desafían persistentemente las leyes físicas. En composiciones como *Print Gallery* (1956), Escher manipula el espacio, fusionando elementos gráficos dentro de la obra para revelar una multiplicidad de realidades entrelazadas en el ámbito pictórico.

La creatividad de Escher se sumerge en la ilusión cognitiva y el mundo de los sueños como elementos fundamentales de su expresión artística. Utilizando las Leyes de Gestalt, especialmente la ley de figura y fondo, como pilares conceptuales, Escher desafía de manera notable el espectro visual. Obras como *Day and Night* (1938) o *Liberation* (1955) muestran cómo los elementos representados experimentan metamorfosis y se funden para dar lugar a una realidad visual única.

5.2. Ilusión y sueños en cine

La conexión entre la ilusión y el mundo de los sueños es evidente, y el cine, como narrador de historias, ha explorado esta relación al representar el universo del inconsciente para crear mundos oníricos más allá de la lógica. La tarea de crear estos mundos imaginarios es compleja no solo en términos técnicos, sino también desde la perspectiva narrativa, especialmente al intentar hacerlos creíbles. Cuando una película logra sumergir al espectador en un mundo "irreal", el resultado suele ser fascinante. Esta capacidad del cine para crear paisajes fantásticos y su

habilidad para ofrecer una vía de escape al espectador son aspectos para tener en cuenta.

En el próximo apartado, exploraremos algunas películas que han abordado la representación de los sueños y el mundo onírico, y su intrínseca relación con la ilusión.

5.2.1. El Mago de Oz

Película estadounidense de aventuras para todos los públicos dirigida por Victor Fleming y estrenada en 1939, se basa en la novela infantil de L. Frank Baum.

La película aborda el fenómeno de la ilusión de diversas formas. Presenta la ilusión como ensoñación, donde la protagonista experimenta la ilusión positiva, primero al fantasear con un mundo utópico y luego al enfrentar peligros para regresar a su hogar, manteniéndola firme en su objetivo.

También muestra la ilusión como evasión, ya que Dorothy recurre a su imaginación como un mecanismo para escapar del estrés inicial.

Además, explora la ilusión como percepción sensorial, transformando la realidad a través de los sentidos. Dorothy entra en un estado de sueño y alucinación involuntarios, planteando dudas sobre la realidad tanto para el espectador como para la protagonista.

El filme emplea instrumentos visuales y alegóricos para reflejar el cambio entre mundos. Utiliza el tratamiento del color: la realidad en Kansas se muestra en blanco y negro, mientras que, en Oz, el mundo fantástico, se usa el *Technicolor* para resaltar la brillantez y la intensidad de los colores, diferenciando claramente ambos universos. Los decorados y elementos visuales ofrecen una riqueza de color y texturas que aportan una apariencia visual excepcional a la película.

5.2.2. Origen

Filme estadounidense dirigido por Christopher Nolan y estrenado en 2010, despliega un intrigante thriller de ciencia ficción que sumerge a

los espectadores en una realidad en la que la humanidad logra inducir el sueño a voluntad propia. La película no solo aborda el fenómeno de los sueños, sino también explora los sueños lúcidos y los límites del control humano sobre ellos, mientras los personajes navegan a través de diferentes capas y fases en la narrativa. Este *mind-game film* (Elsaesser, 2008), confunde tanto a los personajes como a los espectadores, desdibujando constantemente la línea entre realidad y sueño, generando una amalgama de universos entrelazados e irracionales. El tiempo mismo se convierte en una entidad maleable, donde un sueño de unas pocas horas puede representar años, o incluso décadas, en las capas más profundas del inconsciente.

La ilusión se manifiesta en el celuloide de múltiples maneras. Además de representar el inconsciente a través de lo onírico, explora la ilusión como una forma de evasión, utilizada por los protagonistas para crear un mundo propio a través del sueño lúcido, alejados de las preocupaciones del mundo real.

5.2.3. Paprika

Película de animación japonesa dirigida por Satoshi Kon, estrenada en 2006. En ella, se explora profundamente el mundo onírico y la ilusión de una manera sorprendente y visualmente impactante. Presenta una fusión entre los sueños y la realidad, donde las barreras entre ambos se desdibujan. Los sueños son representados como espacios surrealistas, llenos de imágenes poderosas, metamorfosis, paisajes extraños y simbolismos psicológicos. La habilidad de Paprika para navegar por estos sueños muestra una comprensión del poder de la mente humana y su capacidad para generar mundos ilusorios complejos.

Además, el filme trata temas de identidad, control y la naturaleza de la percepción. Aborda cómo las personas pueden perderse en sus sueños o ilusiones, desafiando la distinción entre lo real y lo imaginario. La trama muestra las consecuencias de una manipulación inapropiada del mundo onírico y cómo esto puede afectar a la percepción de la realidad.

5.2.4. Dune

Dirigida por Denis Villeneuve (2021), y basada en la novela homónima de Frank Herbert, presenta elementos que sugieren conexiones con el mundo onírico a través de las visiones proféticas experimentadas por el personaje principal, Paul Atreides. Estas visiones, influenciadas por una sustancia llamada "especia", ofrecen una percepción alterada de la realidad y afectan el curso de los acontecimientos. Aunque la película no se centra directamente en el mundo onírico, estos elementos insinúan una relación con experiencias visionarias y estados mentales alterados que añaden una dimensión ilusoria a la trama. Además, la sensación de vastedad y misterio que el desierto transmite en el filme puede reflejar el ambiente evocador y simbólico explorado por los surrealistas en sus creaciones artísticas.

5.2.5. El surrealismo de David Lynch

En este punto, creemos conveniente destacar la influencia del director de cine David Lynch. Reconocido por su enfoque surrealista y su capacidad para representar universos oníricos, Lynch ha sido hábil en plasmar las proyecciones del inconsciente. En la creación de sus obras fílmicas, se nutre de diversas influencias artísticas, entre las cuales destaca la figura del artista Francis Bacon. Su obra, desafiante y enigmática, ha sido una fuente de inspiración para Lynch, quien ha reinterpretado elementos estéticos de Bacon en varias ocasiones, utilizando su estilo como referencia para escenas memorables de su filmografía.

En la serie original *Twin Peaks* (1990-1991), se observan elementos que recuerdan obras como *Three Studies for a Crucifixion* (1962). En *Twin Peaks: The Return* (2017), Lynch se inspira en piezas como *Portrait of a Man* (1953), *Two Figures at a Window* (1953), y *Study after Velázquez´s Portrait of Pope Innocent X (*1953).

En su película *Eraserhead* (1977), Lynch hace una clara referencia a la obra *Three Studies for Figures at the Base of a Crucifixion* (1944). Mientras que en *El Hombre Elefante* (1980), la representación facial del personaje guarda semejanza con obras como *Self-Portrait* (1969) de Bacon.

Carretera Perdida

Carretera Perdida (1997), es un thriller psicológico dirigido por David Lynch. En esta película, se presenta la ilusión como la materialización de deseos. El protagonista experimenta proyecciones mentales que en algunas ocasiones adoptan la forma de seres inquietantes, simbólicamente reveladores de verdades que trata constantemente de ocultar. El espejo también tiene un papel significativo como elemento discursivo, reflejando y fragmentando identidades, lo que ayuda al personaje a cuestionar su propia realidad.

Mulholland Drive

En el universo cinematográfico y la narrativa en general, la reinterpretación de realidades como un proceso mental ha sido un tema recurrente. En este contexto, destaca la película estadounidense *Mulholland Drive* (2001), un thriller psicológico escrito y dirigido por David Lynch.

Este *mind-game film*, entrelaza la realidad con elementos de un mundo imaginario e inconsciente, capturando la atención de la crítica por su intrincado juego narrativo. Lynch utiliza símbolos y elementos alegóricos que, al igual que las interpretaciones oníricas de Jung, guían al espectador a través de esta exploración mental.

Dentro de *Mulholland Drive*, se exploran dos facetas de la ilusión: una se enmarca en la trama misma, utilizando la ilusión como un mecanismo de protección y evasión. El director, además, propone otra ilusión al público: una representación distorsionada de la realidad que implica una manipulación de la percepción.

5.3. Ilusión y sueños en publicidad

En ocasiones, adoptan un enfoque visual que evoca el mundo de los sueños y la fantasía. Utilizan recursos visuales estéticamente atractivos que pueden evocar el reino de lo imaginario. Elementos simbólicos como paisajes surreales, imágenes evocadoras, transiciones suaves y representaciones abstractas se emplean con regularidad para configurar una experiencia sensorial. Esta estrategia no solo busca

resaltar las cualidades del perfume, sino también establecer un vínculo emocional con la audiencia.

5.3.1. Playa e inconsciente

La playa, como se observaba en el movimiento surrealista con obras destacables de Dalí o Magritte, e incluso en cine como en el caso del filme *Origen*, se convierte en un lugar crucial para la narrativa publicitaria de perfume. El mar, representa una conexión con los instintos humanos primarios y la sensación de libertad. Según los estudios de Jung, el agua dentro del mundo de los sueños simboliza las emociones y el inconsciente. Sumergirse en ella establece un vínculo directo con el universo onírico. Ejemplificando este enfoque, las campañas publicitarias de Giorgio Armani para sus fragancias *Acqua Di Gio Profondo* y *Acqua Di Gioia* enfatizan el mar como escenario principal. En la publicidad masculina, se muestran personajes enfrentándose a las fuerzas del mar, otorgándoles una naturaleza casi sobrehumana. El comercial femenino, dirigido por Fabien Baron en 2010, presenta al personaje fusionándose con el mar, expresando pureza y libertad en un equilibrio perfecto.

Eau de Rochas

El comercial del perfume femenino *Eau de Rochas* para la firma Rochas, dirigido por Bruno Aveillan en 2014, se sumerge en un mundo surrealista y onírico, que evoca una atmósfera de ensueño y fantasía. La playa vuelve a ser la protagonista de la narrativa, lugar en el que el personaje se sumerge para llegar a un estado de ensoñación.

Se hace uso de la ilusión en este comercial al presentar escenarios que podrían considerarse como fragmentos de sueños o visiones, donde la protagonista parece navegar por un espacio entre lo real y lo imaginario. La representación de paisajes surrealistas, la manipulación del tiempo y la realidad, así como la utilización de elementos simbólicos, añaden capas de significado que invitan a los espectadores a sumergirse en un mundo de ensoñación y evasión.

5.3.2. Surrealismo en publicidad

Los anuncios audiovisuales de perfume se inspiran en el surrealismo artístico al emplear estéticas visuales surrealistas, simbolismo enigmático y narrativas no lineales para crear mundos oníricos que transmiten emociones abstractas. Estos anuncios se valen de técnicas cinematográficas, referencias directas a obras de arte y una poderosa combinación de música y sonido para sumergir al espectador en una experiencia sensorial envolvente. Esta fusión entre el arte plástico y el cine da como resultado piezas publicitarias que desafían lo convencional, buscando conectar emocionalmente a través de la creatividad, la imaginación y la atmósfera emocional surrealista.

Fahrenheit

Una de las campañas publicitarias de perfume que más relación podrían presentar con el movimiento surrealista probablemente sea la que la firma de moda Dior lanzó para sus fragancias masculinas *Fahrenheit* y *Aqua Fahrenheit*, desde el año 1988. En el comercial para *Fahrenheit*, desde ese año, en sus comerciales se vislumbran una serie de elementos que tienen que ver con la corriente artística, como son la figura humana rodeada de grandes superficies desérticas, construcciones en mitad de la nada y visiones o espejismos a modo de ensoñación onírica. En un posterior anuncio creado en 2007 por la firma para el mismo perfume, se vuelven a observar grandes superficies, varias figuras humanas en posiciones geométricas, ambiguas, que desafían la lógica. Muestra cambios repentinos y desconcertantes en la trama, lo que reflejaría la naturaleza fragmentada y fluida de las experiencias oníricas. En general, el anuncio contiene una atmósfera extraña, irracional y enigmática.

En el año 2011, Dior estrena el comercial para la fragancia *Aqua Fahrenheit,* con algunos elementos que retrotraen a dicho movimiento: una figura humana que recorre nuevamente una inmensa superficie. El mar y el agua vuelven a estar presentes en esta propuesta que añade un aire de superación al personaje. La atmósfera presenta un aire místico, y se enfoca en despertar emociones intensas o extrañas.

Drambuie

Como cierre a esta investigación, se destaca un anuncio publicitario que se aparta significativamente de los estándares convencionales del ámbito de la perfumería y la moda. Nos referimos al comercial del whisky escocés *Drambuie*, bajo la dirección de Tim Dewey y su estreno en 2012. Este material publicitario exhibe una conexión especial con el arte y cine surrealista. A través de la presentación de escenarios, personajes y situaciones que evocan la estética pictórica de artistas nombrados como Dalí, Renée Magritte o Kay Sage, junto con el estilo narrativo distintivo de David Lynch en la cinematografía, se establece un fuerte vínculo con esta corriente artística. El anuncio se distingue por la creación de ambientes visuales desafiantes, la manipulación de las leyes físicas y la representación de escenarios imposibles. Esta estrategia busca generar un efecto de desconcierto, ilusión y misterio en el espectador, reminiscente del peculiar estilo de Lynch.

6. CONCLUSIONES

La ilusión y los sueños se revelan como motores creativos que proyectan visiones alternativas de la realidad. Estos elementos, arraigados en la sensorialidad, la memoria y el entorno, operan como vehículos que moldean la percepción individual y su interacción con el mundo.

Ambos conceptos se entrelazan como herramientas de exploración y desarrollo personal. Actúan como escudos para la mente, mejorando su capacidad de adaptación y comunicación con el entorno. Además, proporcionan escapes hacia realidades imaginarias que funcionan como preludios de lo que podría acontecer en el futuro, fomentando la creatividad y la experimentación. Podríamos afirmar que tanto los sueños como las ilusiones son herramientas valiosas para resguardar la mente de las experiencias de la realidad, permitiendo al individuo enfrentarla de manera más efectiva.

Este fenómeno se refleja en expresiones artísticas como el cine, el arte y la publicidad, los cuales convergen en la búsqueda de liberación del individuo de la realidad cotidiana. Sin embargo, es esencial reconocer que la interpretación de la realidad es subjetiva y exclusiva para cada

individuo. A pesar de ser procesos positivos y reveladores, la influencia de los medios de comunicación, especialmente la publicidad, no puede pasarse por alto.

La publicidad, mediante la difusión masiva de mensajes e imágenes, busca insertarse en la mente del público ofreciendo realidades atractivas que pueden distorsionar la percepción de la realidad. Esta influencia puede ser profunda, impactando tanto en la mente consciente como en la inconsciente del individuo, planteando dudas sobre la manipulación psicológica que se ejerce sobre el consumidor.

La exposición constante a estos mensajes publicitarios puede generar insatisfacción, al mismo tiempo que un deseo constante de alcanzar lo que se promociona como ideal. Esta dinámica perpetúa la influencia de la publicidad en la psique del consumidor, moldeando patrones de conducta y alimentando un ciclo de búsqueda incesante de felicidad o escape de la realidad.

7. REFERENCIAS

Bauman, Z. (2010). Confianza y temor en la ciudad: vivir con extranjeros. Barcelona: Arcadia.

Breton, A. (1924). Primer manifiesto surrealista [Libro en formato digital]. Recuperado de https://omduart.files.wordpress.com/2016/08/breton-andre-primer-manifiesto-surrealista.pdf

Elsaesser, T. (2008). The Mind-Game Film. En W. Buckland (Ed.), Puzzle Films: Complex Storytelling in Contemporary Cinema (pp. 13-41). Wiley-Blackwell.

Freud, S. (1900). La interpretación de los sueños. Recuperado de https://www.academia.edu/43161311/La_interpretación_de_los_sueños_LA_INTERPRETACIÓN_DE_LOS_SUEÑOS

Freud, S. (2016). El porvenir de una ilusión. Biblioteca OMEGALFA.

Garfield, P., & Mishlove, J. (s.f.). On dreams and dreaming. Thinking Allowed.

Recuperado de https://creativedreaming.org/media-library-2/on-dreams-and-dreaming—garfield-and-mishlove.pdf

Jiménez López, C. (2022). Arte, Cine y Publicidad: lenguaje artístico como herramienta mediática [Tesis doctoral, Universidad de Granada, DIGIBUG]. https://hdl.handle.net/10481/77131

Jung, C. G. (1954). Energética psíquica y esencia del sueño. Buenos Aires: Editorial Paidós.

LaBerge, S., & Rheingold, H. (2016). Exploración de los sueños lúcidos. Madrid: Arkano Books.

Miranda, M. (2006). Esto no es una ponencia sobre Magritte. El giro lingüístico en René Magritte. Revista F@ro, 3 (Estudios).

Marías, J. (1990). Breve tratado de la ilusión. Alianza Editorial.

Muñoz, M. Á. (2013). Dalí: los pasos estéticos de un sueño. Casa del Hempo, 72, 50-53.

Tuch, R. (2016). Between knowing and believing: salvaging illusion's rightful place in psychoanalysis. The Psychoanalytic Quarterly, LXX (1), 35-57.

7.2. Pictóricas

Bacon, F. (1944). Three studies for figures at the base of a crucifixion [Pintura]. Colección Tate, Londres, Reino Unido.

Bacon, F. (1953). Portrait of a man [Pintura]. Colección privada.

Bacon, F. (1953). Two figures at a window [Pintura]. Colección privada, Londres, Reino Unido.

Bacon, F. (1953). Study after Velázquez´s portrait of Pope Innocent X [Pintura]. Des Moines Art Centre, Des Moines, EE.UU.

Bacon, F. (1962). Three Studies for a Crucifixion [Pintura]. Museo Solomon R. Guggenheim, Nueva York, EE.UU.

Bacon, F. (1969). Self-portrait [Pintura]. Colección privada.

Dalí, S. (1931). La persistencia de la memoria [Pintura]. MoMA, Nueva York, EE.UU.

Dalí, S. (1952). Galatea de las esferas [Pintura]. Teatro Museo Dalí, Figueras, España.

Dalí, S. (1952). Figura en la ventana [Pintura]. Museo Reina Sofía, Madrid, España.

Dalí, S. (1952-54). La desintegración de la persistencia de la memoria [Pintura]. The Dalí Museum, St. Petersburg, EE.UU.

Escher, M.C. (1938). Day and Night [Pintura]. National Gallery of Art, Washington D.C. EE.UU.

Escher, M.C. (1955). Liberation [Pintura]. National Gallery of Art, Washington D.C. EE.UU.

Escher, M.C. (1956). Print Gallery [Pintura]. National Gallery of Art, Washington D.C. EE.UU.

Friedrich, C. D. (1822). Mujer en la ventana [Pintura]. Antigua Galería nacional de Berlín, Berlín, Alemania.

Magritte, R. (1936). La Clef des Champs [Pintura]. Thyssen-Bornemisza, Madrid, España.

Magritte, R. (1955). L´Art de la conversation [Pintura]. Museo de Bellas Artes, Gante, Bélgica.

Sage, K. (1944). I saw three cities [Pintura]. Princeton University Art Museum, Nueva Yersey, EE.UU.

Sage, K. (1950). No passing [Pintura]. Whitney Museum of American Art, Nueva York, EE.UU.

Sage, K. (1950). Small Portrait [Pintura]. Colección privada.

Sage, K. (1954). Hyphen [Pintura]. MoMA, Nueva York, EE.UU.

Sage, K. (1955). Tomorrow is Never [Pintura]. The MET, Nueva York, EE.UU.

Sage, K. (1956). Le passage [Pintura]. Colección privada.

7.3. Cinematográficas

Fleming, V. (director). 1939. El mago de Oz [película]. MGM.

Kon, S. (director). 2006. Paprika [película]. Madhouse, Sony Pictures Entertainment Japan.

Lynch, D. (director). 1977. Eraserhead [película]. American Film Institute (AFI).

Lynch, D. (director). 1980. Elephant Man [película]. Paramount Pictures.

Lynch, D. (director). 1997. Lost Highway [película]. Asymetrical Production.

Lynch, D. (director). 2001. Mulholland Drive [película]. Les Films Alain Sarde, Asymetrical Production.

Lynch, D. y Frost, M. (productores ejecutivos). (1990 – 1991). Twin Peaks [serie de televisión]. ABC.

Lynch, D. y Frost, M. (productores ejecutivos). (2017 - 2017). Twin Peaks: The Return [serie de televisión]. Showtime.

Nolan, C. (director). 2010. Origen [película]. Warner Bros, Legendary Pictures.

Villeneuve, D. (director). 2021. Dune [película]. Legendary Pictures, Villeneuve Films, Warner Bros.

7.4. Publicitarias

Aveillan, B. (director). (2014). Rochas: Eau de Rochas [Anuncio de televisión]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=hjb8VRQH2kM

Baron, F. (director). (2010). Giorgio Armani: Acqua Di Gioia [Anuncio de televisión]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=qqsZemkXuzY

Dewey, T. (director). (2012). Varma: Drambuie [Anuncio de televisión]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=SYJoXc2Abr8

Giorgio Armani (1988). Fahrenheit [Anuncio de televisión]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=DJKDPMV3FOA

Giorgio Armani (2000). Fahrenheit [Anuncio de televisión]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=kEQlEbtvfw8

Giorgio Armani (2007). Fahrenheit [Anuncio de televisión]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=rwrNxpunWA8

Giorgio Armani (2011). Aqua Fahrenheit [Anuncio de televisión]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=lOLyAVRc9xI

Pierini, P. (director). (2020). Giorgio Armani: Acqua Di Gio Profondo [Anuncio de televisión]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=tKuBgn3QtlQ

A TAXONOMY OF THE COMPLEXITIES OF EMBEDDED NARRATIVES IN FILM: FROM LITERARY DESCRIPTION SIMULATION TO THE VISUALITY-TRIGGERED SELF-REFERENTIAL FALLACY

YU YANG
Zhengzhou University

YARONG ZENG
Shanghai Jiao Tong University

1. INTRODUCTION

In film, embedding is a typical form of layered narrative. It originated from literary descriptive skills. In Akira Kurosawa's *Rashomon* (1950), for example, a scenario from a criminal trial is introduced through the woodcutter's narrative, in which the defendant confesses to killing a warrior. The narrative layering technique used in the film is also quite frequent in novels and is usually represented in describing the characters' retelling of past events. In Chapter 13 of Emily Brontë's *Wuthering Heights* (1847/2005) [34], Nelly mentions reading Isabella's long letter and how she would imitate Isabella's tone from time to time to increase the immersive effect. In the second chapter of *The Travels of Lao*

[34] Liu E. (1857–1909) wrote a novel titled *The Travels of Lao Ts'an* (Chinese: 老殘遊記) between 1903 and 1904; it was widely praised when it was published in 1907. Liu describes the rise of the Boxers in the countryside, the deterioration of the Yellow River control system, and the hypocritical incompetence of the bureaucracy by subtly emulating the views of the physician hero *Lao Ts'an*. It illustrated the limitations of the old elite and officialdom through its social satire and provided an in-depth look at rural life during the late Qing era. The translation credited in this article is attributed to Yutang Lin (1936). A subsequent section of this article cites a review by Průšek, J., which also refers to this particular edition. However, Lin translated only the second and third chapters of the novel rather than the entire text. In addition, Lin affixed the title *A nun of Taishan: (A novelette) and other translations* to his translation.

Ts'an (1936/1904), a Chinese realism book from the early twentieth century, the nun Yiyün quotes her lover Jen Sanyeh, and the essence of the words is that Jen is quoting his mother.

With the advancement of film production technology in the twentieth century, cinematography techniques developed at an unprecedented rate, so that layered narrative gradually shed the shadow of literary narrative and has its own distinct processing methods, such as voice-over and picture synchronisation, multi-layered narrative, and flashback cross-editing. For example, *The Shawshank Redemption* (1994) begins with Red's narration accompanying a carload of fresh prisoners reporting to jail for the first time. When the tale progresses to the point where Michael Corleone faces a dual crisis of personal emotions and career in *The Godfather Part II* (1974), a flashback concerning Vito Corleone is interwoven, hinting that Michael got enlightenment through his mother's narration.

By the end of the twentieth century, the fragmented narrative style had become a new trend, and the layering had become increasingly complex. During this time, films developed variants based on the classic nested structure. For example, *Memento* divides and reorganises a prototype story into a circular pattern; *Triangle* (2009) fantastically presents an insoluble riddle; and *Lost Highway* (1997) handles the interaction between two diegetic universes as a Möbius strip. These variants constitute a significant breakthrough in embedding methods, ranging from a simulation of literary descriptions to a visual recognition system (such as three dreams in *Inception* [2010] with radically different visual styles).

The article will be divided into three parts: 1. Explain the literary origins of the nesting pattern and its relationship to cinema narrative, and analyse the nesting tactics commonly used in films under Hollywood's classical narrative. 2. Describe the variations in nested structures in films made in the 1990s, focusing on self-reflexive nesting, which emerged as a new model beyond conventional nesting during this period. 3. Distinguish the literary style of embedded narratives from the visual recognition mode and provide an example of how the latter is used in films to create impossible puzzles.

2. THE TRADITIONAL EMBEDDED NARRATIVE FORMAT

According to Henri Bergson (1889/2001), people sense time by "bringing in the idea of space" (p. 100). The writer's account of two occurrences in distinct time and space, the past and the present, results in a multi-layered narrative. During this process, their descriptions of the present are frequently written before they describe the past. This physical arrangement facilitates the natural transition between stories depicting various periods. The term "embedded" refers to the order condition in a multi-layered narrative. According to Gerard Genette's (1972/1980) taxonomy, there are three sorts of narrative layering: extradiegetic, intradiegetic, and metadiegetic, which refer to the narrator's behaviour while describing the event, the event, and the narration of the characters in the event. These three story levels comprise the most fundamental nesting relationship. Natural boundaries exist between distinct narrative layers: relationships of various dimensions.

The embedded narrative depicts the distinction between two-time dimensions, much like one person recounting a strange occurrence he witnessed in the past to another. The present and past are two distinct time dimensions in this description. This narrative approach is commonly used in literary writing. For example, the entire plot of Emily Brontë's *Wuthering Heights* is based on Mr Lockwood recording anecdotes about the Earnshaw family from his housekeeper, Nelly. In this case, Mr Lockwood's narrative behaviour is extradiegetic, while Nelly's is intradiegetic. Nelly reads a letter penned by Isabella in Chapter 13 of the novel, in which she confesses her displeasure with her married life. It incorporates several straight quotations, such as:

> "This is Edgar's legal nephew," I reflected—"mine in a manner; I must shake hands, and—yes—I must kiss him. It is right to establish a good understanding at the beginning." (Brontë, 1847/2005, p. 142)

The viewer sees quotes of Nelly impersonating Isabella's voice and reciting the latter's sentences. However, it all stems from Nelly telling Mr Lockwood about her recollections. As a result, the metadiegetic layer is the content quoted by two narrators.

This concept is not unique to Western civilisation but reflects the convergence of human narrative development to a specific stage. Jaroslav Průšek, a Sinologist, famously complained in his study of modern Chinese literature about "an impossible tangle of quotations within quotations" in *The Travels of Lao Ts'an* (Průšek, 1980, ch. II, sec. 3). There are enormous quotes nested within quotes in the novel's second chapter. Consider the following paragraph:

> [...]I（Yiyün） said, "Sanyeh, what's the matter with you today? [...]" [...] Thereupon Sanyeh heaved a deep sigh and said, "Hang it all, I will tell you everything! [...] After reckoning it up for a while, my mother said, 'Why, this will be almost a thousand dollars!' [...]." (Liu, 1904/1936, p. 43)

The words are Jen Sanyeh citing his mother, but Yiyün paraphrases them. As a result, the narrative structure is identical to that of Wuthering Heights: Mr Lockwood and Lao Ts'an are both crucial narrators. Yiyün, like Nelly, is a secondary narrator. Sanyeh serves as a sub-secondary narrator, similar to Isabella.

In films, the embedded narrative is also prevalent. *Rashomon* is a classic example. The discussion between the woodcutter, the monk, and the beggar provides the story's extradiegetic layer. Their memories of a court trial from various points of view generated an intradiegetic layer. The case descriptions by the robber, the witch, and the warrior's widow generated numerous parallel metadiegetic layers in this court trial. Other films related to the "Frame Narrative" entry that appear when we search for "Embedded Narrative Films" on Google include *The Princess Bride* (1987), *The Usual Suspects* (1995), *The Hours* (2002), *Big Fish* (2003), *The Notebook* (2004), *The Fall* (2006), *The Words* (2012), and *The Grand Budapest Hotel* (2014). These films share a common narrative trait in that the film establishes the role of a narrator who walks the viewer through events from his memories. This explicit narrator (French "narrateur explicite") is referred to as an alternate narrator (French "narrateur-suppléant") (Gaudreault & Jost, 1990/2017, ch. 3, sec. 1.2).

As can be seen, embedding implies that a work's narrative structure contains at least two to three levels. The preceding narrative layer aims

to offer a fundamental narrative framework and a significant narrator for the next level. In other words, the character from the previous level is the alternate narrator of the plot in the next level. An attempt to replicate the structure of a literary narrative dates back to the silent era, when films utilised intertitles (narrators off-screen) to introduce the plot. Later, classic film narratives adopted this technique but substituted an explicit narrator for the off-screen narrator.

However, some distinctions exist between films and books regarding the alternate narrator's experience provided to readers or viewers. Because literature presents an embedded narrative through quotations, even if the narrator changes during the process, such as from Nelly to Isabella, the transition is so natural that readers frequently forget that they are reading an embedded narrative. This situation will be depicted in the film as two distinct scenes. As a result, when a flashback is interwoven in the current narrative, the audience understands that the narrator has launched another tale. Scenes with nested connections became frequent in the New Hollywood era, alongside the emergence of classic tales. The presentation of alternate narrators has also evolved: the audience can frequently see the narrator's voice-over in the film synchronised with the scene being narrated (like in *The Shawshank Redemption*). Audiences have also seen films abruptly move from the current plot to a flashback, comparable to "a person is about to start remembering" (the moment mentioned above from *The Godfather Part II*).

3. THE COMPLEXITY OF EMBEDDED NARRATIVES IN FILM

When the 1990s arrived, many complicated narrative films were produced. Although these films are thrillers or suspense films in terms of subject matter, what distinguishes them from prior genre films is that they depict unpredictability, uncertainty, and fatalism rather than

deterministic narrative logic [35]. Regarding framework, the films *Run Lola Run* (1998) and *Rashomon* conform to the parallel mode of three narrative scenes. However, the latter establishes distinct narrator roles so people understand that these narratives are based on the memories of several narrators. The former's narrative relationship results in something akin to displaying three separate probabilities of an event. There is no narrator in the three repeating sequences of Lola's quest, yet there is an ingrained bond. This is because comparable scenes give the audience a cyclical feeling: a failed mission with Lola's death would be resumed in the same morning until she successfully saves her boyfriend. As a result, this nesting can be regarded not just as parallel timelines in *Rashomon* but also as cyclic time. This ambiguity is an essential feature of complex narratives produced after the 1990s, such as *Triangle*, which contains multiple embedded narrative layers that are difficult to define: the heroine Jess's past, present, and future, as well as a further future version, all appear in the same space and perform the same task.

Such circularly embedded narratives are a familiar emphasis in narratological research. Film semiotics and structuralism scholars were already paying attention to this occurrence as early as the 1960s. Christian Metz (1968/1991) is a representative figure among these researchers. Using his heraldry knowledge, he named the embedded narrative with self-reflective qualities "inescutcheon construction" (Metz, 1968/1991, p. 228). However, because the film cases studied in these researches were primarily classical narrative or art films, the concept of inescutcheon is limited to understanding the fundamental embedding patterns of mise en abyme. Loops are highlighted in self-referential tales developed after the 1990s, such as s *The Butterfly Effect* (2004), *Déjà Vu* (2006), *Triangle*, and, *Source Code* (2011), and their complexity is greater than the mise en abyme in classic narratives.

According to Douglas R. Hofstadter's (1979/1994) idea, the story's texture must alter at each level. When another narrative is embedded, it is

[35] Yu Yang (2023), one of the authors of this article, examines the function of indeterminism in films produced after the 1990s in the article "Deceptive Retrospective Narrative Strategy and Synchronistic Prerequisite" in considerable detail.Doi: https://doi.org/10.5195/cinej.2023.475

simple for the audience to forget that this new story results from another narrative layer. He believes:

> It is not too uncommon to go down three levels in real news reports, and surprisingly enough, we scarcely have any awareness of the suspension. […]. Probably the reason it is so easy is that each level is extremely different in flavor from each other level. (Hofstadter, 1979/1994, p. 128)

As a result, the stark difference between narrative levels frequently makes the movement between narratives appear natural in the fundamental embedded narrative. For example, in *Inception*, the transitions between dreams are not abrupt: although it depicts several dreams with nested links, the audience can discern them. The film's intricacy is increased not by several dreams but by a setting at the end of the story, an unsolved puzzle generated by a spinning top. This scene implies that the nested relationship between the upper and lower levels of dreams may develop into a circular pattern, prompting the audience to question the logic of all preceding plots when there is a self-referential fallacy in a narrative layer, whether a parallel or top-down embedded relationship, the differences between narrative layers evaporate, making it easy to produce causal ambiguity.

Brian McHale stated in his research of postmodern literature that the primary methods of ambiguous multi-layered narratives are to purposely "encourage him or her [readers] to mistake nested representations for 'realities'" (McHale, 1987/2004, p. 117). The concept utilised in *Inception* is comparable to what McHale identified as "the missing end-frame" (p. 117), a typical technique used in most plot-twisting films. In other words, "dropping down to an embedded narrative level without returning to the primary diegesis at the end" in a parallel or superior-subordinate embedded story (McHale, 1987/2004, p. 117). A significant number of hints, for example, invert Doug's primary narrative layer into a secondary narrative layer in *Déjà Vu* (the viewer is hinted that they perceive Doug's narrative layer as being affected by the prior narrative layer). In *Source Code*, Stevens did not eventually return to the outer narrative layer of reality but instead stayed in one of numerous parallel interior narrative layers to continue his virtual life.

Those mentioned above embedded narrative ways of creating ambiguity are still based on literary simulation methods. Despite its intricacy and perplexity, it is nonetheless an extension of the classic multi-layered narrative. There are two processes for puzzles formed by complicated tales, according to Veerle Ros and Miklós Kiss (2018): "[solvable] puzzles" and "impossible puzzles." The distinction is that the former interferes temporarily with the viewer's tracing of the prototypical narrative, whereas the latter delays this action indefinitely. In *Triangle*, for example, Jess is pursued by Jess-2, who boarded the ship earlier and attempts to assassinate Jess-3, who boards the ship next. The boundary between extradiegetic and intradiegetic collapses in this story. The viewer relies on Jess and his party boarding the ship at different periods to conclude that this is a nested connection, but they cannot discriminate between narrative layers. *Triangle's* puzzles are challenging to answer, unlike the films described above, *Déjà Vu*, *Inception*, and *Source Code*, which have an alternate narrator telling the audience where the tale is. This distinction stems from the distinct nesting pattern of impossible puzzle films. They resemble a literary story simulation less and rely more on visually identifying patterns to discern different stacked layers.

4. THE VISUAL RECOGNITION SYSTEM OF EMBEDDED NARRATIVES

Scholars who use cognitivist theory to analyse film narratives, such as Miklós Kiss, Steven Willemsen, and Veerle Ros, believe that individuals' schemata experience from cultural knowledge plays a fundamental role in interpreting film plots (Kiss & Willemse, 2017, p. 32; Ros & Kiss, 2018, p. 72). There appears to be a tacit understanding between filmmakers and audiences: the former uses the experience of literature and classic films to formulate narrative strategies, and the latter interprets the storyline based on them. Embedded narrative films can be classified into three types based on their literary and visual qualities as schemata:

1. Classic embedded narrative: Film narrative follows the literary description method, with the narrator and the matching narrative layer forming a nested frame.

2. Embedded narrative with self-referential implications: The film narrative follows the literary description method, with a narrator and corresponding narrative layer, but visual elements are used to remind the audience that the narrative layer may be misaligned; thus, the plot twist frequently appears at the end of the film.

3. Self-referential narrative layers and narrators: The film's storyline purposely violates literary techniques, generating self-referential narrative layers and narrators. Instead, the film uses visual signals like recurring scenes, narrative acts, or character identities (appearances) to remind the audience of the story's structural nesting. However, the audience's tracing of the prototype narrative is ultimately futile.

It should be noted that these three modes are not separate. They are determined by the degree of departure from the core of classical narrative. Classic embedded narratives are frequently seen in classic narrative films and their narrative layering drives plot development. However, film narrative approaches are dynamic. Some films will rely on intricate nested relationships to generate deceit and will purposefully establish a disordered time order to increase tension, such as the continual retrospective time travel in *The Butterfly Effect* and the boarding incident in *Triangle*, which keeps looping on itself. These films rely not only on the "narrator→narrative layer" to generate complex multi-layered storylines but also on the linkages of the "visual symbol→narrative layer(s)." The aforementioned spinning top at the end of *Inception* remains linked to all dream narrative layers. As a result, visual symbols can readily introduce ambiguity across narrative layers, causing the nested structure of primary and secondary relationships, or upper and lower relationships, to become self-reflexive.

Inge Boot and Diane Pecher (2011), psychologists, once experimented on the metaphorical usage of the container schema. They combined

pictures of animals with images of trucks and added a square frame in between. During the experiment, there are six different outcomes:

a. A pair of objects from the same category, with photos in the square frame.

b. A pair of objects from the same category, but only one is in the square frame.

c. A pair of objects from the same category are all outside the square frame.

d. A pair of objects are not in the same category and have photos in the square frame.

e. A pair of objects are not in the same category; only one is in the square frame.

f. A pair of objects are not in the same category; they are all outside the square frame.

Participants in the test were asked to determine whether the images displayed were of animals or cars. According to the findings of the study, when the objects presented were of the same type, such as camels and elephants, the fastest combination for the test subjects to make judgements was a. When the displayed objects are of different types, such as cows and vehicles, the combination with the shortest time for the subject to decide is e.

When the above experimental findings are applied to the analysis of visual symbols in layered narratives, they can explain why the three narrative layers of extradiegetic, intradiegetic, and metadiegetic are processed into different stories in the classic nesting technique, as well as the narrative level significance of doppelgänger, mutant characters, and characters in time loop paradoxes in puzzle films since the 1990s. They are classified into three types:

4. A character whose essence has not changed but whose appearance has.

5. Characters with the same appearance yet are very different.

6. Multiple versions of one's character exist in the same diegetic cosmos, or one character (or object) connects different narrative layers.

David Lynch's *Lost Highway* is an excellent example of the first type. The bodily alteration of the two protagonists in this film creates an ambiguous link between the two narrative layers: they are both core and secondary narratives simultaneously. First and foremost, in the plot, Fred mutates into Pete in prison, which leads to Pete's future story. The present scenario demonstrates how Pete's story is nested within Fred's. Second, at the plot's climax, Pete returns to Fred and solves the mystery of his wife Renee's infidelity. At this moment, Pete's narrative layer is replaced by Fred's. Third, near the end of the film, Fred returns home and says into his walkie-talkie, "Dick Lauren is dead." This sequence is identical to what Fred heard on his walkie-talkie at home at the film's start. As a result, the entire story The narrative structure of a closed Möbius strip is formed by the two narrative layers contained. In addition, *Predestination* (2014) (in which a barkeep continuously sees multiple versions of himself in a time loop) and *The Imaginarium of Doctor Parnassus* (2009) (in which Tony takes on a different face each time he enters the illusion) are two more films that follow a similar approach.

Because the mutual modification of characters results in a self-reflexive nested interaction across narrative levels, there is another variety of this visual triggering mechanism: the second type indicated above. The exact mechanism may be observed in another Lynch film, *Mulholland Drive* (2001), in which two heroines assume different identities in an alternate diegetic cosmos. This approach is more radical than the first in that the first explains the relationship between distinct character versions, that is, moving from A to B. There are still more or less evident signs of the narrator: Character A exists in a narrative layer, and when he or she transforms into character B, it will link to the narrative layer where B is located. This is not the case with the second model, which relies on the similarity between A and A1 to infer a causal relationship

between the narrative levels to which they belong. As a result, it is simple to understand the character Betty in *Mulholland Drive* as the person Diane imagines she should be.

In addition to the above two situations, it is common in movies to rely on characters to stack multiple narrative layers together. In the *Triangle* case mentioned earlier, Jess's image and identity have not changed, but her clone is doing what she did recursively. The summary is that the narrative layer of character A can overlap with the narrative layer of another version of him or her, A+. Since there is no difference between A and A+, people mistakenly believe that the overlapping events occur at the same time and space. However, only when A and A+ meet do the two narrative layers overlap, having been separate from each other before. Therefore, the boundaries between narrative layers also disappear when the visual symbols are the same. Sometimes, the movie does not set up character A and character A+ but places character A across three different narrative layers: extradiegetic, intradiegetic, and metadiegetic, just like the example of multiple dreams in *Inception* mentioned above.

5. CONCLUSION

Two techniques for embedding narrative in films are examined in the article: simulating multi-layered narratives in literature and creating ambiguity between narrative layers through visual elements. The authors explain, through the lens of framework and cognition, why films made after the 1990s differ from classical narrative films of the past. Not only in the increased narrative layers but also in the visual symbols that cloud individuals' perceptions of the archetypal story's inherent temporality, they appear more intricate than ever. Colloquially called puzzle films, these intricate narratives induce a cognitive fallacy characterised by circular and nested connections among narrative strata. These unique circumstances are described in this article as alternative embedded narratives, which are beyond classical embedded narratives. However, it is essential to note that although they do not constitute explicit nested relationships, they have an interactive narrative

significance. As a result, it can be concluded that the narrative techniques employed in these films have expanded beyond merely recounting a sequential story with peaks and valleys and instead prioritise the exploration of the expressive potential of multi-layered narratives in their entirety. Towards the article's conclusion, psychological experiments are employed to elucidate how certain (solvable) puzzle films and impossible puzzle films, including those featuring doppelgänger, character mutations, and characters in a time loop paradox, induce varying degrees of cognitive oscillations in the audience.

6. REFERENCES

Bergson, H. (2001). Time and free will: An essay on the immediate data of consciousness (F. L. Pogson, M.A. Trans.). Dover Publications, Inc. (Original work published 1889)

Boot, I., & Pecher, D. (2011). Representation of categories: Metaphorical use of the container schema. Experimental Psychology, 58(2), 162–170. https://doi.org/10.1027/1618-3169/a000082

Brontë, E. (2005). Wuthering heights. ICON Group International, Inc. (Original work published 1847)

Gaudreault, A., & Jost, F. (2017). Le récit cinématographique: Films et séries télévisées. Armand Colin. (Original work published 1990)

Genette, G. (1980). Narrative discourse: An essay in method. Translated by Jane E. Lewin, Cornell University Press. (Original work published 1972)

Hofstadter, D. R. (1994). Gödel, Escher, Bach: An eternal golden braid. New Ed ed., Penguin Books Ltd. (Original work published 1979)

Kiss, M., & Willemse, S. (2017). Impossible puzzle films: A cognitive approach to contemporary complex cinema. Edinburgh University Press.

Liu, E. (1936). A nun of Taishan: (A novelette) and other translations, (Original name is The Travels of Lao Ts'an) (Y. Lin, Trans.). Commercial Press, limited. (Original work published 1904)

McHale, B. (2004). Postmodernist fiction. Routledge. (Original work published 1987)

Metz, C. (1968/1991). Film language: A semiotics of the cinema (M. Taylor, Trans.). The University of Chicago Press.

Průšek, J. (1980). The lyrical and the epic: Studies of modern chinese literature (L. O. Lee, Ed.). Indiana University Press.

Ros, V., & Kiss, M. (2018). Disrupted PECMA Flows: A cognitive approach to the experience of narrative complexity in film. Projections, 12(1), 71–96. https://doi.org/10.3167/proj.2018.120106

Yang, Y. (2023). Deceptive retrospective narrative strategy and synchronistic prerequisite: Case study on the design of impossible puzzles. CINEJ Cinema Journal, 11(1), 258–288. https://doi.org/10.5195/cinej.2023.475

LA CIUDAD IMAGINADA, DE BERLANGA A ALMODÓVAR

GEMA FERNÁNDEZ-HOYA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La representación de las ciudades en el cine y las series de ficción contribuye al reconocimiento de espacios y, también, a la construcción de imaginarios sociales que pueden llegar a sustituir el posicionamiento de una urbe (Barbosa, 2000). La ciudad de Madrid ha sido escenario de multitud de rodajes a lo largo de la historia del cine (Deltell Escolar, 2006; Grijalba de la Calle, 2016), en los que el desarrollo de los argumentos de ficción va indefectiblemente ligado a un recorrido espacial construido desde el montaje fílmico, un recorrido imaginario. Estos itinerarios sostenidos desde la ficción audiovisual son parte esencial del llamado cineturismo, o turismo cinematográfico, cada vez más popular en todo el mundo (Navarrete-Galiano Rodríguez, 2007). Una confluencia fructífera entre la industria del cine y el turismo que permite alcanzar altos objetivos económicos potenciando los lugares de rodaje como destinos turísticos y consigue aumentar los visionados de los filmes en cines o plataformas digitales (Rodríguez Campo, Fraiz Brea, González, Elisa 2014; Mestre, 2020).

Algunas metrópolis han elaborado herramientas para potenciar las experiencias viajeras, como una forma de incrementar el *Film tourism* (Hudson y Ritchie). Siguiendo esta línea de trabajo surgen los denominados mapas audiovisuales, unos planos de las ciudades, o localidades, donde se marcan los espacios de localización de rodajes de alguna secuencia de película o serie, y se adjunta información interesante sobre la pieza audiovisual. Cuando estos escenarios de cine comparten un género común, un mismo realizador, etc., y se encuentran

geográficamente cercanos entre sí, se generan las denominadas rutas turísticas o, dicho de otro modo, itinerarios imaginados vinculados a la cultura audiovisual (Hernández Ramírez, 2011).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal del presente capítulo es presentar un proceso llevado a cabo para el diseño y construcción de las distintas rutas cineturísticas de la Comunidad de Madrid. Este objetivo puede dividirse a su vez en tres objetivos específicos:

a. Especificar los distintos organismos que se han encargado de generar recorridos cinematográficos en la Comunidad de Madrid.
b. Estudiar uno de los procesos de trabajo llevado a cabo para la creación de las rutas cineturísticas en la región madrileña.
c. Detallar algunos ejemplos de la cartografía audiovisual desarrollada en la ciudad de Madrid, centrando fundamentalmente la atención sobre los itinerarios cineturísticos basados en la vida y obra de dos grandes cineastas españoles, Luis García Berlanga y Pedro Almodóvar

3. METODOLOGÍA

Varias instituciones gubernamentales y académicas han colaborado en generar rutas cinematográficas en la Comunidad de Madrid. Por una parte, grupos de investigación de distintas universidades (Universidad Carlos III de Madrid, Universidad Complutense de Madrid, o Universidad Rey Juan Carlos, entre otras) se han asociado para generar una cartografía audiovisual de la región en el proyecto FICMATUR (acrónimo de "La ficción audiovisual en la Comunidad de Madrid: lugares de rodaje y desarrollo del turismo cinematográfico"); por otra parte, organismos locales como la Consejería de la Comunidad de Madrid, el Ayuntamiento de la capital y la Oficina de *Film* Madrid *Office*, también han contribuido a la creación de itinerarios turísticos vinculados a series o películas.

El proyecto FICMATUR abarca la totalidad de comunidad autónoma y pretende poner valor el legado histórico, cultural, sociológico,

arquitectónico y natural de la región propiciando las visitas a las distintas comarcas que la componen. Igualmente, el proyecto favorece y hace posible la realización de estudios del espacio ficcional y las funciones expresivas de estos lugares en cada película. La creación de rutas cineturísticas a partir de esta iniciativa se basa en un proceso de estudio extenso y sistemático que pasa por distintas fases:

a) La selección del material audiovisual a estudiar.
b) El visionado de las películas.
c) El registro de los datos respecto a las secuencias del filme.
d) La localización geográfica de estos espacios.
e) El volcado de esta información a una aplicación informática específicamente creada para el proyecto.
f) La vinculación de estos espacios entre sí, ofreciendo a la ciudadanía unos itinerarios de temática común, junto con información relevante y curiosa sobre los filmes y los lugares.

El procedimiento comienza con la elección de las películas o series de televisión que compondrán el objeto de estudio: La primera premisa para acotar el marco de estudio es seleccionar a aquellas obras rodadas hasta el año 2018, localizadas en la región madrileña; el segundo paso, es delimitar el estudio a aquellos filmes o series audiovisuales que tengan una valoración de 6 o más puntos, en la plataforma *Movie Database* (IMDB). Hemos de aclarar que la puntuación obtenida en este espacio virtual se obtiene a través de los votos de los usuarios, de lo que se deduce que las películas, o series, mejor puntuadas serán aquellas que pueden interesar más a los viajeros para plantear una localización fílmica como un destino turístico.

Se procede después a visionar el corpus de películas establecidas, acompañado de un meticuloso examen. La obra audiovisual se divide en fragmentos que se establecen en función del cambio de localización. De este modo, la película queda dividida en "clips" de distinta duración, algunos desarrollados en interiores, otros espacios geográficos que no se corresponden con el territorio estudiado, y aquellos localizados en los distritos y comarcas madrileñas. A partir de estas últimas, se registran los datos de las secuencias localizadas en la Comunidad Autónoma de Madrid: duración, descripción del momento narrativo, elemento

visual más relevante en la secuencia, tipo de toma, identificación (si se trata de un interior, un exterior de la CAM, u otro lugar), municipio, zona estadística, código del municipio, distrito, barrio, denominación y número del vial, coordenadas de latitud y longitud, detalle de si existen transformaciones urbanísticas o geográficas respecto al momento actual, descripción del lugar narrativo, especificación de si existe una suplantación de la ciudad, una impostura intraurbana, o una recreación, el grado de relevancia del momento seleccionado, la concreción del tiempo narrativo, y observaciones que no hayan podido añadirse en las categorías anteriores.

Una parte de esta información se comparte en abierto a través de internet, donde se muestra en un mapa el punto exacto de la localización junto a las coordenadas, el título, director y año de la película, la dirección exacta, el municipio, y el tiempo de visibilidad de la localización en esa secuencia concreta. La web también cuenta con la función *Street view* que permite ver el espacio geográfico en el momento actual.

Las iniciativas propuestas desde las instancias gubernamentales se centran más en la generación de itinerarios atrayentes para el gran público, sin realizar un trabajo de campo tan exhaustivo como el detallado anteriormente. Desde el Ayuntamiento de Madrid se han centrado en ubicar las localizaciones de exitosas series, o los lugares importantes en la vida y obra de grandes cineastas que han desarrollado su carrera profesional en la capital, (https://madridfilmoffice.com/turismo-pantalla-madrid/). Algunos de esos directores de cine son Alex de la Iglesia (https://madridfilmoffice.com/ruta-el-madrid-de-alex-de-la-iglesia/), Luis García Berlanga (https://madridfilmoffice.com/ruta-el-madrid-de-berlanga/), o Pedro Almodóvar (https://madridfilmoffice.com/ruta-el-madrid-de-pedro-almodovar/). Todos ellos cuentan con ruta cineturística propia en Madrid.

En el caso de esta iniciativa del Ayuntamiento, se localizan espacios importantes en la vida de estos realizadores (primera vivienda, espacio de formación, etc.), y algunos lugares que sirvieron de marco para los rodajes. Sin embargo, los mapas audiovisuales y las rutas que generan resultan algo aleatorios, pues se echan en falta multitud de localizaciones de cine de cada uno de los realizadores.

Los resultados de los *movie maps* de cineastas promovidos por el Ayuntamiento de la capital son publicados en internet a través de la web oficial de *Film* Madrid *Office*, decorados con atractivos dibujos, o capturas de fotogramas del filme, ofreciendo una información atrayente visualmente, aunque los materiales no son interactivos para el usuario como sucede en la web de FICMATUR (https://ficmatur.uc3m.es/).

4. RESULTADOS

El trabajo realizado a través del proyecto FICMATUR ha proporcionado una gran cantidad de información sobre las películas analizadas, al tiempo que ha construido una amplia cartografía de las películas españolas y extranjeras rodadas en la región madrileña. En total se han ubicado más de 4.000 localizaciones de rodaje. Además, han surgido algunas rutas que pueden fomentar el turismo tanto en el centro de la ciudad como las comarcas de la comunidad autónoma. Algunos ejemplos de ello son: el itinerario *El Madrid de Edgar Neville* que recorre los lugares de rodaje elegidos por el legendario cineasta; el proyecto denominado Territorio *Far West*, donde se han generado tres rutas diferenciadas en distintas zonas de la Comunidad de Madrid que transitan los espacios naturales que albergaron películas del oeste americano; o la iniciativa Comunidad de Madrid *Fantastic* que permite al visitante conocer parte del patrimonio arquitectónico y natural que sirvió de marco para películas de cine fantástico (Fernández-Hoya, Deltell Escolar, 2022). Igualmente, conocidos espacios madrileños donde se han realizado un gran número de rodajes pueden resultar interesantes en sí mismos, aunque los filmes no tengan elementos en común, tal y como ocurre, por ejemplo, con la Gran Vía de Madrid y el Paseo de Recoletos.

Del mismo proyecto nacen también estudios académicos como el realizado por los investigadores Castro, Gámir y Valdés (2023) denominado "Location of Netflix series in the Community of Madrid", en esta ocasión teniendo como denominador común las producciones de una plataforma digital.

En ocasiones el espacio geográfico no se corresponde con el territorio narrativo de las secuencias. Utilizando el diálogo, un vestuario

determinado, o incluyendo decorados, la ficción se desarrolla en lugares distintos a la región madrileña. Este es el caso de los westerns, las películas de ciencia ficción, o las conocidas producciones de Samuel Bronston, donde el polígono industrial de las Matas, ubicado en el municipio madrileño de Las Rozas, se convirtió mediante la construcción de enormes decorados en el Pekín de 1900 para el filme *55 días en Pekín*, (N. Ray, 1963), o en el Imperio Romano en la superproducción *La caída del Imperio Romano* (A. Mann, 1964).

También hay películas o series que no detallan en lugar narrativo, pero dejan constancia de la ciudad sin manipular su aspecto natural a ojos de la cámara. Cuando esto ocurre, la urbe mostrada en el filme toma una identidad relacionada con el relato de ficción, con los hechos concretos que acontecen la película. Los directores consiguen crear o modificar la identidad de una metrópoli al generar en el espectador emociones, sentimientos y pensamientos que se desarrollan en unos espacios concretos de la urbe. Entre estos realizadores que tiñen la ciudad con su punto de vista particular, están los cineastas Luis García Berlanga y Pedro Almodóvar. Dos creadores con universos particulares que han dado a conocer al mundo la capital de España marcándola con sus historias y particular perspectiva de la ciudad.

4.1. El Madrid de Berlanga

La ruta turística dedicada a Luis García Berlanga (1921-2010) no solo recorre el cine berlanguiano, sino también algunos lugares relevantes en la vida del cineasta (https://madridfilmoffice.com/ruta-el-madrid-de-berlanga/). Este itinerario surge coincidiendo con el centenario del nacimiento del cineasta en 1921 y es apoyado por varios organismos públicos y privados, el Ayuntamiento de Madrid, la Academia de Cine y el Foro de Empresas por Madrid.

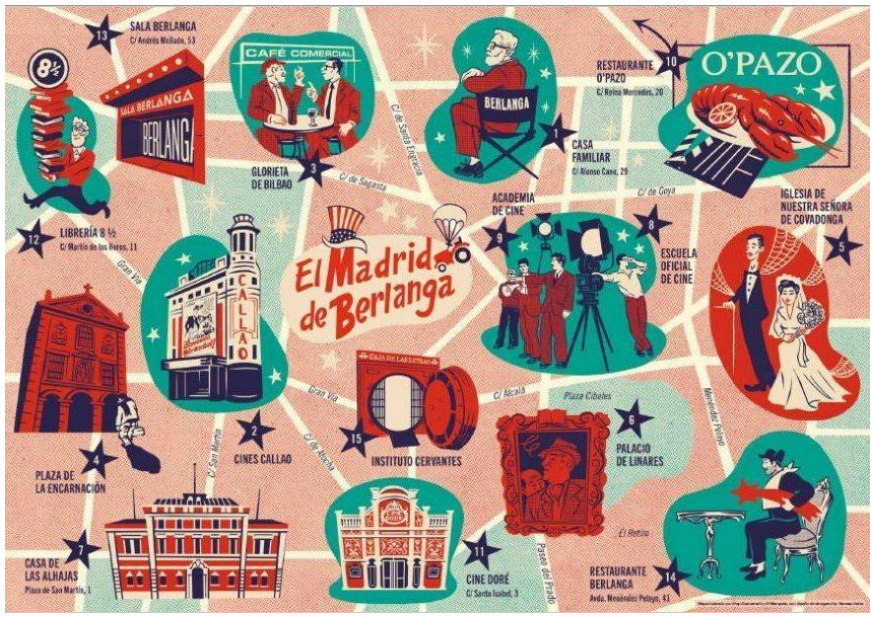
Berlanga, valenciano de origen, tiene una enorme vinculación con la ciudad de Madrid, desde su llegada al Instituto de Investigaciones Cinematográficas (IIEC) donde siendo muy joven se formó para dedicarse al mundo del cine, pasando por numerosos rodajes, hasta llegar al fin de sus días.

La ruta *El Madrid de Berlanga* (figura 1) consta de 15 localizaciones. Algunos lugares forman parte de la vida más personal del autor: el edificio de la Calle de Alonso Cano en el distrito de Chamberí, donde Berlanga vivió al poco de su llegada a Madrid; la iglesia de Nuestra Señora de Covadonga en la Calle Francisco Silvela, donde el propio director contrae matrimonio en 1954 (Gómez Rufo,2010); o el restaurante que lleva el apellido familiar y es regentado por su hijo, en la Calle Andrés Mellado.

El recorrido berlanguiano también tiene cabida para los espacios de trabajo del director: la Escuela Oficial de Cine en la Calle Monte Esquinza donde fue docente, aunque se cuenta que gran parte de las clases las desarrollaba en la cercana cafetería Manila de la Calle Génova (Gómez Rufo, 2010); el Cine Doré, sede de la Filmoteca Española de la que Berlanga fue director a partir de 1989; o la Academia de Cine, fundada en 1986, actualmente ubicada en la Calle Zurbano, y de la que el director fue presidente de honor.

La gran mayoría de localizaciones del mapa audiovisual están, lógicamente, relacionadas con las localizaciones de sus rodajes o también con los estrenos de alguna de sus películas. Por ejemplo, la segunda parada de la ruta es en el cine Callao, donde en 1953 se estrenó *Bienvenido, Mr. Marshall*. Una comedia con guion de Berlanga, Juan Antonio Bardem y Miguel Mihura, donde se ironiza sobre el Plan Marshall. En otras partes del itinerario podemos encontrar: la cafetería de la Glorieta de Bilbao que sirvió como escenario para el mediometraje *Se vende un tranvía* (J. Estelrich, 1959) en el que el cineasta y Rafael Azcona trabajaron conjuntamente como guionistas; el Real Monasterio de la Encarnación, ubicado en la zona de Ópera cuyos jardines son el lugar de conversación del alegato contra la pena de muerte de la coproducción hispano-italiana, *El verdugo* (1963), seleccionada para asistir al Festival de Cannes y premiada con el galardón FIPRESCI; o el Palacio de Linares, actual Casa de América, en la Plaza de Cibeles, que dio cabida al rodaje de *La escopeta nacional II* (1981).

FIGURA 1. *Ruta cineturística "El Madrid de Berlanga", donde se propone un recorrido por espacios de relevancia para el autor y localizaciones de algunos de sus filmes*



Fuente: https://madridfilmoffice.com/ruta-el-madrid-de-berlanga/

Los escenarios madrileños utilizados por Berlanga como plató son muy numerosos y todos ellos no se recogen en esta guía. Las últimas investigaciones realizadas desde el proyecto FICMATUR dan a conocer un mayor número de escenarios de rodajes con gran exactitud, ampliando el mapa audiovisual berlanguiano a toda la comunidad autónoma. Tal es el caso de las localizaciones de *Bienvenido Mr. Marshall* (1953) en la comarca de Guadalix de la Sierra, o calles madrileñas en El *verdugo* (1963).

4.2. El Madrid de Almodóvar

Pedro Almodóvar es uno de los directores de cine más reconocidos de España y del mundo. Sus películas, han sido aclamadas por la crítica y el público, y han ganado numerosos premios internacionales. El cineasta llegó a Madrid desde Ciudad Real con la intención de formarse como cineasta en la Escuela Oficial de cine. Sin embargo, su necesidad de encontrar un trabajo le empujó a prepararse unas oposiciones y

comenzar a trabajar en el edificio emblemático de Telefónica, ubicado en la Gran Vía (Almodóvar, 2023), primera parada de la ruta de *El Madrid de Almodóvar* (https://madridfilmoffice.com/ruta-el-madrid-de-pedro-almodovar/).

FIGURA 2. *Ruta cineturística "El Madrid de Pedro Almodóvar", donde se propone un recorrido por espacios de relevancia para el autor y localizaciones de algunos de sus filmes*



Fuente: https://madridfilmoffice.com/ruta-el-madrid-de-pedro-almodovar/

Al igual que en el itinerario dedicado a Luis García Berlanga, el recorrido audiovisual de Almodóvar revisita localizaciones de películas y también espacios importantes en la vida del autor (figura 2). En esta ocasión se proponen 22 lugares relacionados con el cineasta, donde se da un gran valor a su etapa inicial, invitando a los turistas a conocer los lugares emblemáticos de la movida madrileña, en los que el director conoció a otros artistas (Almodóvar, 2023). Locales como La Vía Láctea en la Calle Velarde, o El Penta en la Calle de la Palma, aparecen junto a otros espacios legendarios de la movida madrileña en el barrio de Malasaña. Allí no solo transcurren los años juveniles de Almodóvar,

sino que sirven de escenario para su primera película, *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón* (1980).

Continuando con las barriadas madrileñas, la ruta propone una visita a la Calle Libertad en Chueca, escenario de algunos momentos de *Mujeres al borde de un ataque de nervios* (1988); o la Calle de la Palma de San Juan en el barrio de Lavapiés, plató natural de *Todo sobre mi madre* (1999).

Las películas de Almodóvar no reflejan un Madrid monumental, pero si ofrecen lugares emblemáticos de la ciudad, recurrentes también en películas de otros directores. Así, el Puente de Segovia, un lugar actualmente protegido con vallas transparentes de metacrilato debido a la cantidad de suicidios que se perpetraban desde el lugar, es el marco de los personajes que intentan quitarse la vida en *Matador* (1986) y, casi tres décadas más tarde, en *Los amantes pasajeros* (2013). Lo mismo sucede con otro espacio usualmente utilizado como lugar de rodaje, la Plaza Mayor de Madrid, que podemos ver en dos películas del cineasta, *La flor de mi secreto* (1995) y *Carne trémula* (1997). Otro ejemplo de ello, aunque se trata de un espacio más conocido para los habitantes de Madrid, es la puerta del Centro Cultural Conde Duque, donde Carmen Maura, en medio de una calurosa noche de verano, interpela a un barrendero para que moje su cuerpo con la manguera con la que refresca las calles, en el filme *La ley del deseo* (1987).

Entre los lugares madrileños que se repiten en la filmografía del Almodóvar, encontramos el teatro Lara en tres de sus películas. El director parece recuperar en este espacio escénico en alguna secuencia en cada decenio: *La ley del deseo* (1987), *Todo sobre mi madre (*1999) y *Hable con ella* (2002).

5. DISCUSIÓN

El cineturísmo ha sido un recurso empleado por las regiones, incluso antes de ser denominado de ese modo. Así, por ejemplo, la película *Vacaciones en Roma/Roman Holiday* (W. Wyler, 1953) supuso un aumento de las visitas a la capital italiana (Cristobalena, 2006), mostrando desde el celuloide una urbe amable y segura, incluso para una jovencita

como Audrey Hepburn; también, España utilizó la misma estrategia en un intento de blanquear ante el mundo al gobierno franquista (Fernández-Hoya, Arquero Blanco, 2022), en el filme *Las chicas de la cruz roja* (R. J. Salvia, 1958), donde Madrid aparece como una urbe moderna, vital y libre de represión, un lugar apetecible como destino.

Posteriormente, en los años noventa comienza el estudio de esta disciplina (Schofield, 1996; Tooke y Baker, 1996), debido al crecimiento exponencial de los viajes vinculados a las localizaciones de rodajes (Hudson y Ritchie, 2006). El cine resultó ser un modo de publicitar los destinos turísticos mucho más efectivo que el marketing, a causa de la actitud receptiva del público durante la proyección audiovisual:

> El cine, especialmente el de ficción, juega un papel importantísimo en la creación de la imagen de un destino, un territorio, una ciudad o un país como posible destino turístico. Sus mensajes no se perciben como publicitarios, ya que la mente del receptor está abierta a la recepción tanto en su dimensión subconsciente como consciente (a diferencia de un mensaje percibido y reconocido como publicitario), por lo tanto, sus efectos persuasores se hacen mayores y pueden ser tanto positivos como negativos, dependiendo de aquello que se perciba (Stanishevski, 2007, p. 260).

La primera institución estatal en tomar conciencia de la importancia del cineturísmo para la mejora de la economía del lugar fue Gran Bretaña, donde el *Visitbritain* publicó, en 1996, el primer mapa audiovisual o, *movie map,* con 200 localizaciones de películas y series con información interesante sobre los filmes, en la página web del organismo (Osácar Marzal, 2019).

A lo largo de las décadas el aumento de este tipo de turismo cultural ha seguido incrementándose y las localidades han ido poniendo en marcha distintas iniciativas para potenciarlo. A nivel mundial, el cineturismo también ha experimentado un aumento en los últimos años. Según un informe de la Organización Mundial del Turismo (OMT), el turismo cinematográfico ha crecido a un ritmo del 15% anual en todo el mundo. Esto se debe en parte a la popularidad de las series de televisión y películas que se han convertido en fenómenos culturales, como *Juego de Tronos*, *Breaking Bad* o *El señor de los anillos* (Navarrete-Galiano Rodríguez, 2007).

Probablemente, debido a ello, en 2017, la Asamblea General de la Organización Mundial del Turismo estableció una nueva definición en la que, por supuesto, tiene cabida el cineturísmo:

> El turismo cultural es un tipo de actividad turística en la que la motivación esencial del visitante es aprender, descubrir, experimentar, consumir las atracciones y productos culturales tangibles e intangibles en un destino turístic0 (OMT, 2017).

El turismo audiovisual en España ha tenido un impacto económico significativo en las regiones donde se han rodado las películas. Por ejemplo, la ciudad de Sevilla, donde se rodó la película *Star Wars. El ataque de los clones* (G. Lucas, 2002), ha vivido un aumento del turismo desde el estreno de la película. Lo mismo ha ocurrido en otras ciudades como Barcelona, Madrid o Valencia, donde se han rodado películas como *Vicky, Cristina, Barcelona* (W. Allen, 2008), *Todo sobre mi madre* (P. Almodóvar, 1999), o *Lucía y el sexo* (J. Medem, 2001).

La participación gubernamental en España se desarrollará más de una década después que en otros países europeos como Gran Bretaña. En 2008, se puede encontrar la primera iniciativa cineturística con "Barcelona *Movie*", dedicada a las películas rodadas en la ciudad condal. Poco después, seguirá esta estela el sur nacional, con "Andalucía, destino de cine", y posteriormente, lo hará la capital española. Actualmente, las instituciones son muy conscientes de los beneficios que puede acarrear la asociación entre turismo y cine para promover la visita de viajeros y para promocionar el territorio nacional como plató de rodaje (Moncloa, 2023).

En el caso de la Comunidad Autónoma de Madrid su relación con el mundo del cine ha sido tradicionalmente muy estrecha, a causa de dos factores fundamentales: la centralización de la industria cinematográfica desde los primeros años veinte del siglo pasado, junto con la concentración de los medios, empresas y servicios en la región que propició la dictadura de Franco (Deltell Escolar y Fernández-Hoya, 2022). Un gran número de productoras han elegido calles, pueblos, y territorios madrileños para ubicar sus ficciones, concediendo a la metrópoli distintas identidades en función de las representaciones ficcionales del relato audiovisual (Grijalba de la Calle, 2016; Deltell Escolar, 2006).

Los llamado *movie maps* facilitan las que Hernández Ramírez califica como "rutas imaginadas" (2011, p. 2017), pues en la pantalla se genera una ficción a partir de espacios reales, que traslada al espectador una estructura espacial distinta de la geográfica. En definitiva, se trata de un recorrido imaginado por el director en el rodaje, recreado por el espectador en el visionado y visitable por el turista. De este modo, se genera un punto de encuentro entre realidad y ficción, primero en la pantalla, con la posibilidad de experimentar de nuevo el relato audiovisual y después al visitar la localización.

En España la modalidad del turismo cinematográfico continúa aumentando cada año (*Fitur Screen*, 2021). Desde la Universidad de Córdoba, el Grupo de Investigación "Economía y Turismo" ha realizado una investigación liderada por Minerva Aguilar Rivera (2021), para desvelar el nuevo perfil sociodemográfico de los viajeros culturales movidos por sus intereses audiovisuales. De este estudio se extrae que el nuevo cineturista es mayoritariamente una mujer de entre 18 y 40 años, con formación universitaria, un nivel económico medio-alto, motivada especialmente por experimentar nuevas vivencias, desarrollar actividades relacionadas con el medio audiovisual, conocer espacios particulares, y disfrutar de atracciones naturales e históricas.

6. CONCLUSIONES

El cineturismo no solo tiene un impacto económico en las regiones donde se han rodado las películas, sino que también puede tener un impacto positivo en la imagen del país. Las películas y series generan un significado subjetivo de los espacios, propiciando el interés sobre los lugares de rodaje como destinos turísticos, logrando, incluso, modificar de manera positiva la percepción previa de esos lugares.

Además, el cineturismo puede ser una forma de preservar el patrimonio cultural, arquitectónico y audiovisual de un país, ya que muchas localizaciones utilizadas en películas y series de televisión son edificios históricos o monumentos. Se concluye que los recorridos cineturísticos desarrollados en la ciudad de Madrid son una herramienta para la promoción del turismo nacional e internacional, añadiendo un nuevo valor al patrimonio geográfico y audiovisual.

En este sentido el proyecto de investigación FICMATUR y otras iniciativas institucionales promovidas desde el Ayuntamiento, la Concejalia de la localidad, y *Film* Madrid *Office*, favorecen el *Film tourism* en la región de Madrid. Los itinerarios sobre el cine y las series resultan una forma única de conocer la ciudad y de adentrarse en el universo creativo de los cineastas desde los espacios de rodaje.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este texto surge de la actividad del proyecto titulado "La ficción audiovisual en la Comunidad de Madrid: lugares de rodaje y desarrollo del turismo cinematográfico". Acrónimo: FICMATURCM. Ref: H2019/HUM5788.

8. REFERENCIAS

Aguilar Rivero, M. (2021, 18 de marzo,). Mujer joven, con estudios, renta media e interés por la naturaleza: Así es el perfil del nuevo turista cinematográfico. Unidad de Cultura Científica y de Innovación. Universidad de Córdoba. https://acortar.link/1caFTw

Almodóvar, P. (2023). El último sueño. Reservoir Books.

Barbosa, J. L. (2009). A Arte de Representar como reconhecimento do Mundo: o Espaço Geográfico, o Cinema e o Imaginário Social. GEOgraphia, 2(3), 69-88. https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2000.v2i3.a13375

Deltell Escolar, L. (2006). Madrid en el cine de la década de los cincuenta. Ayuntamiento de Madrid. Área de Gobierno de las Artes.

Deltell Escolar, L. y Fernández-Hoya, G. (2022). Voices & Gestures: Comedy in Madrid During Francoism. HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades 11, 1–10. https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4334

Cristobalena, A. (2006, noviembre). Vacaciones en Roma. Revista 80 días. http://80dias.revista80dias.es/articulos/2006/11/vacacionesroma.htm

Fernández-Hoya, G. (2022). Espacios, voces y expresión actoral. Cartografía del Fantastique filmado en Madrid. VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review, 9, 1-16. https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3689

Fernández-Hoya, G. y Arquero Blanco, I. (2022). El western en La Comunidad de Madrid. En Ciencias sociales, artes y humanismo como contenidos universitarios (pp. 1-12). Thomson Reuters-Aranzadi.

Fitur Screen (2021). ¿Qué es el turismo cinematográfico? https://www.ifema.es/fitur/fitur-screen

Gómez Rufo, A. (2010). Luis García Berlanga, la biografía. Instituto de Cultura Juan Gil-Alber

Grijalba de la Calle, N. (2016). La imagen de Madrid en el cine español. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de https://eprints.ucm.es/id/eprint/38113/1/T37383.pdf

Hernández Ramírez, J. (2011) Los caminos del patrimonio. Rutas turísticas e itinerarios culturales. PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural, 9(2), 225 -236 https://doi.org/10.25145/j.pasos.2011.09.021.

Hudson, S., y Ritchie, B. (2006). Film Tourism and Destination Marketing: the Case of Captain Corelli's Man-dolin. Journal of Vacation Marketing, 12, 256-268.

Mestre, R. (2020). España plató de cine: claroscuros de las rutas de cine y televisión. Estudios Turísticos, 220, 9-29. https://turismo.janium.net/janium/Objetos/REVISTAS_ESTUDIOS_TURISTICOS/ET_220_01.pdf

Moncloa, U.E. (2023). El Gobierno se reúne con la Spain Film Commission para impulsar hub audiovisual en España. https://n9.cl/w67b6

Navarrete-Galiano Rodríguez, R. (2007) Cine, Turismo y Desarrollo. En 6ª Cumbre Iberoamericana de la Comunicación, 311-319. https://acortar.link/mpzVzp

Osácar Marzal, E. (2009). Del turismo y el cine al turismo cinematográfico. Her&Mus: heritage & museography, 2, 18-25. https://raco.cat/index.php/Hermus/article/view/314609

Rodríguez Campo, L., Fraiz Brea, J. A., Alén González, E. (2014). El turismo cinematográfico como tipología emergente del turismo cultural. PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural, 12 (1)1, 159-171. https://pasosonline.org/Publicados/12114/PS0114_12.pdf

Schofield, P. (1996). Cinematographic images of a city: Alternative heritage tourism in Manchester. Tourism Manamegent, 17(5), 333-340. https://doi.org/10.1016/0261-5177(96)00033-7

Stanishevski, K. (2007). La comunicación de los destinos turísticos. En Del Rey-Reguillo, A. (Ed.), Cine, Imaginario y Turismo. Estrategias de seducción (p. 245-265). Tirant lo Blanch.

Tooke, N. y Baker, M. (1996). Seeing is believing: The effect of film or visitor numbers to screened locations. Tourism Manamegent, 17(2), 87-94 https://doi.org/10.1016/0261-5177(95)00111-5

LA FEMINEIDAD INALCANZABLE: UN FILME SOCIOPOLÍTICO DE MELISA LIEBENTHAL

GEMA FERNÁNDEZ-HOYA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En la industria cinematográfica actual, la presencia de las mujeres sigue siendo minoritaria, aunque su participación es cada vez más mayor (Feenstra, Gimeno Ugalde, y Sartingen, 2014), en gran parte debido al sentido colectivo de trabajar por una sociedad igualitaria, desarrollado en la última década del siglo XXI. La "cuarta ola feminista" alcanza a todos los sectores empresariales, culturales y políticos.

En este sentido, la solidez de la estructura industrial del audiovisual de cada país ha influido en la inclusión de la mujer en mundo del cine. A mayor evolución y firmeza del sector menos complejo es el acceso de las mujeres a este (Kratje y Alarcón, 2018). Algunas políticas gubernamentales han fomentado la igualdad con medidas específicas que afectan a todo el proceso: formación, convocatorias que incorporan el cupo de género, o subvenciones enfocadas hacía directoras, guionistas, productoras, etc., (Scholz y Álvarez, 2018).

En este grupo de cinematografías en favor de la paridad se encuentra la de Argentina, donde el Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA), dirigido a fomentar la producción fílmica, ha puesto en marcha distintas iniciativas. Entre estas, destaca un completo informe sobre la Diversidad de Género en el Audiovisual Iberoamericano, elaborado por la Conferencia de Autoridades Audiovisuales y Cinematográficas de Iberoamérica (CAACI), para detectar las desigualdades de las industrias culturales y trabajar hacía un futuro igualitario (INCAA, 2023).

La confluencia de medidas estatales y la repercusión del feminismo ha permitido visibilizar problemáticas vinculadas al género mediante el audiovisual. Las y los cineastas han encontrado espacios para producir y exhibir filmes donde se aborda la historia de las mujeres, su lucha colectiva o individual, las imposiciones y limitaciones patriarcales.

Desde una perspectiva muy personal, la joven cineasta argentina Melisa Liebenthal presenta su ópera prima, *Las lindas* (2016). Una pieza fílmica autobiográfica de 77 minutos donde explora la adolescencia y la construcción cultural del género femenino a través de su propia experiencia y las conversaciones con sus amigas más cercanas.

2. OBJETIVOS

El presente artículo tiene como objetivo principal analizar la película *Las lindas*, dirigida por Melisa Liebenthal en 2016, y reflexionar sobre los planteamientos estéticos, estructurales y conceptuales de la misma. Este objetivo puede dividirse a su vez en los siguientes objetivos específicos:

- Establecer la posible influencia del contexto actual, social y gubernamental, en la creación de obra *Las lindas.*
- Reflexionar sobre las temáticas y formas planteadas en el objeto de estudio del presente capítulo.

3. METODOLOGÍA

Se aplica una metodología propia del análisis fílmico atendiendo tanto a la parte formal, como al contenido de la cinta. Para ello se realiza una revisión sobre el estado de la cuestión, en este caso, atendiendo a los estudios previos realizados sobre *Las lindas* (2016). Posteriormente se tienen en cuenta otras investigaciones que permiten definir el género de la obra audiovisual de Lienbethal y reflexionar sobre los temas tratados en el filme partiendo de algunas importantes teorías feministas (Lagarde, Femenías, Freixas, o Wolf).

4. RESULTADOS: CONTRA LOS MANDATOS DE GÉNERO

En 2006, la cineasta Melisa Liebenthal consigue el premio a Mejor Dirección en la sección "Competencia Argentina" del Festival Internacional de Cine de Buenos Aires (BAFICI), y el premio a la Mejor Película en el Festival Internacional de Cine LGTBIQ+, con el filme *Las Lindas*.

Es el primer largometraje de la directora, que también se ha encargado del guion y el montaje, y ha liderado un equipo de solo siete miembros para levantar la cinta: la colaboración de Sofia Mele en la edición; Marcos Canosa a cargo del sonido; la composición musical de Lucas Pérez Sosto; unas breves animaciones creadas por Alejandro Forero; Ángeles Otero encargada de la corrección del color; y Eugenia Campos Guevara como productora. Su trabajo cuenta además con el apoyo de BAL, BAFICI y la Universidad de Cine (Argentina).

Ante la cámara, las protagonistas son la propia directora, y sus amigas, desde la infancia hasta hoy: Victoria D'Amuri, Camila Magliano, Sofía Mele, Josefina Roveta, Michelle Sterzovsky

El largometraje se da a conocer en Europa, donde consigue el premio *Bright Future* en el Festival de Roterdam, y se presenta en la sección oficial de numerosos festivales.

Las lindas es una reflexión autobiográfica que explora la construcción cultural del género femenino, durante la infancia y la adolescencia, a través de la experiencia personal de la directora Melisa Liebenthal y de las conversaciones con sus amigas más cercanas. El cine se convierte en un medio para denunciar los estereotipos de género desde una perspectiva desenfadada, pero no por eso con menos carga ideológica.

4.1. Algunos estudios previos sobre *Las Lindas*

La película *Las lindas* ha sido objeto de análisis y crítica por parte de académicos y críticos de cine. En el artículo de la investigadora Ana Castillo (2023), se argumenta que el filme utiliza la convergencia de medios para representar la feminidad aspiracional de manera desordenada y caótica desde una perspectiva discursiva y metodológica. Así mismo, la autora destaca la producción de baja fidelidad de la película,

para reducir la primacía de la lógica visual del atractivo femenino, resaltando el intercambio físico de medios y aumentando la conciencia del público sobre prácticas culturales que refuerzan la femineidad. También se destaca la forma en que la cinta utiliza la edición para crear una experiencia sensorial para el espectador y una técnica de edición no lineal fomentando la sensación de desorden y caos en el receptor.

Por otra parte, Magali Haber (2017) repasa la capacidad de la cineasta para convertir en visibles los métodos a través de los cuales se moldean las conductas de las mujeres: los preceptos paternos, la presión social y del grupo, etc. Según la investigadora a problemática de la autora con su propia imagen y los mandatos de género son motivo de reflexión durante toda la película, lo que abre una serie de cuestiones respecto al carácter técnico o arcaico-astral de la imagen de una misma.

La académica Julia Kratje (2022) incluye *Las lindas*, en su estudio sobre la figuración de la belleza en el cine argentino contemporáneo, y afirma:

> La fuerza de resistencia de las imágenes cinematográficas en torno a los cánones de belleza se aprecia, justamente, en un distanciamiento apasionado respecto de los clichés que ahogan las posturas del cuerpo. Como el erotismo, la belleza es una atmósfera y un umbral (p. 51).

En definitiva, en los artículos académicos se analiza la película desde una variedad de perspectivas, incluyendo la discursiva, la fenomenológica, la de género y la feminista, Además, la obra de Liebenthal en general ha sido analizada desde una perspectiva estética y política. Los artículos académicos mencionados destacan la forma en que Liebenthal utiliza la autorepresentación y la reflexividad, para cuestionar las expectativas sociales de las mujeres y crear una obra cinematográfica que es al mismo tiempo personal y política.

4.2. Un ensayo audiovisual con perspectiva de género

En las dos últimas décadas una pequeña parte del cine documental ha atendido la historia de las mujeres, su lucha colectiva o individual, las imposiciones patriarcales a las que se ven sometidas y su recorrido en busca de la igualdad. La conciencia feminista desarrollada socialmente ha favorecido que las y los cineastas presenten filmes donde se abordan

nuevas perspectivas. Ciertamente, desde el documental se han realizado un número interesante de largometrajes en los últimos años como, *Brainwashed: Sex-Camera-Power* (Nina Menkes, 2022), *Rol & Rol* (Chus Gutiérrez, 2020), *La ola verde* (que sea ley) (Juan Diego Solanas, 2019), *Feminists: What were they tininking?* (Johanna Demetrakas, 2018), *#Female Pleasure* (Barbara Miller, 2018), *Maya Angelou: And still I rise* (Bob Hercules y Rita Coburn Whack, 2016), o *Las maestras de la República* (Pilar Pérez Solano). En esta línea puede encajar la directora argentina Melisa Liebenthal, que con solo 24 años rueda *Las lindas* (2016), su ópera prima centrada en la construcción de la feminidad desde la infancia. No obstante, resulta completamente innovador que los, o las, cineastas rueden su película sobre la construcción del estereotipo de género a partir de la propia experiencia. Tal es el caso de Liebenthal, que reflexiona sobre cómo se ha ido conformando su propia personalidad y la de sus amigas a partir de recuerdos, videos caseros y fotografías.

Aunque *Las lindas* narra una historia real con las protagonistas reales de lo sucedido ¿podemos afirmar que estamos ante un documental? Si nos ceñimos al estudio realizado por Norberto Mínguez y Cristina Manzano (2020) en torno al ensayo audiovisual español, y las coincidencias entre sus conclusiones y película que nos ocupa, podemos afirmar que nos encontramos ante un ensayo audiovisual. Entre las particularidades señaladas por los autores de la investigación localizamos varias de las utilizadas por Liebenthal en su película:

> Autorreflexividad, donde el autor utiliza su obra como una herramienta de autoconocimiento, exponiendo las posibilidades de su pensamiento (…) Discurso asistemático, no científico, no clausurado (…) Expresión de un punto de vista autoral propio o focalización subjetiva, considerando las elecciones de la perspectiva narrativa (…) Discurso como herramienta de intervención estética, social o política, que tiende a trascender la autorreferencialidad (…) Estructura dialógica, integración del espectador en el dispositivo, pacto ensayístico, donde el ensayo busca a menudo un interlocutor al que interpela con distintas herramientas (…) Ruptura con las formas más convencionales del audiovisual, que se manifiesta en diversos grados de experimentalidad (Mínguez y Manzano, 2020, pp. 22-23).

Estamos, por tanto, ante un ensayo audiovisual con una gran variedad de formas narrativas, donde se radiografían las contradicciones y el malestar de las mujeres ante la construcción del estereotipo femenino, desde la experiencia personal de la autora. La teoría de reputadas feministas es enunciada por las protagonistas del filme en la narración de sus propias vivencias.

4.3. Adultocentrismo y patriarcado

Las sociedades actuales, enmarcadas en un patriarcado capitalista, se establecen alrededor de un adulto varón. Desde el adultocentrismo se determina la forma correcta de ser un niño o una niña (Duarte Quapper, 2012). La construcción social en torno al hombre adulto marca unas formas de ser determinado en función de la edad y el género. Se construye así mundo de categorías fijas, un relato en el que deben encajar niñas y mujeres, una violencia simbólica a partir de la imposición cultural (Femenías, 2013). Siguiendo esta pauta se normativiza también el concepto de ser mujer (Morales y Magistri, 2020). La construcción simbólica del género diseña un estereotipo que conlleva un gran número de implicaciones que afectan el pensamiento, la afectividad, los deseos, el modo en que nos percibimos, o los comportamientos adecuados (Freixas, 1998, 2001). Las mujeres deben ser dulces, correctas, ingenuas, amables, poseer una simpatía moderada y, sobre todo, bellas.

La identidad de las mujeres se sostiene esencialmente sobre la belleza y su pérdida afecta a la identidad y la autoestima (Ventura, 2000). La dictadura de la belleza como paradigma de la femineidad supone un instrumento político con el que limitar sus posibilidades (Lagarde, 1998). El trabajo constante de las mujeres para acercarse al canon estético impuesto nunca es suficiente, lo que genera una insatisfacción personal y un control sobre sus vidas (Wolf, 1991).

Los niños y niñas adquieren su identidad de género asimilando las atribuciones sociales que se han marcado sobre cada uno de los sexos (hombre-mujer) en nuestra sociedad. En la mayoría de las ocasiones, las atribuciones en función del sexo son nocivas y opresivas. Los componentes del género se asimilan en la infancia y pasan a componer la identidad personal. En cultura occidental, según afirma Freixas: “se

transmite una infravaloración del modelo femenino (…) la valoración secundaria de las chicas repercute en la formación de su identidad y en sus aspiraciones y previsiones de cara al futuro" (2001, p. 25).

5. DISCUSIÓN: ESTRUCTURA Y CONTENIDO DEL RELATO AUDIOVISUAL

Las Lindas presenta una estructura no lineal, ya destacada por el artículo citado de Castillo (2023). El filme se acerca al documental, en cuanto a la narración de una experiencia personal y la aparición de los protagonistas reales en la filmación. Sin embargo, debido a otras características podemos calificar la cinta de un ensayo audiovisual.

Pese a encontrarnos ante una película argentina, la similitud de las técnicas audiovisuales utilizadas *Las lindas* son muy similares a las localizadas en los ensayos audiovisuales españoles, según señala el estudio realizado por Norberto Mínguez y Cristina Manzano en 2020. Así encontramos en *Las lindas:* un discurso asistemático; un punto de vista personal que rompe las normas tradicionales del audiovisual interpelando al espectador a partir de distintos métodos y creando, de esta forma, una estructura dialógica; la propia reflexión de la autora donde su largometraje le sirve como un proceso de autoconocimiento; y la obra fílmica como un instrumento de intervención social, política, o estética (Mínguez y Manzano, 2020, p. 22).

En este caso la película de Liebenthal reflexiona sobre su propia evolución en la construcción del género femenino desde su infancia, a través de métodos variados incluso habituales en los videojuegos, como son las animaciones, y realiza preguntas al espectador a lo largo de la narración. La cinta funciona como una intervención feminista y una denuncia a la opresión ejercida por patriarcado sobre las mujeres.

La diversidad de los elementos que confluyen en la obra, son alternados con maestría por la directora (fotografías, videos caseros, o animaciones) teniendo como resultado una obra homogénea. La fusión entre las formas expresivas tradicionalmente usadas para tratar temas graves y un contenido, en ocasiones, pueril propician que la obra esté marcada por un tono humorístico. Así, por ejemplo, la solemne voz de la

directora narra en *off* una historia sobre su infancia, explicando quienes eran en la escuela las llamadas "las estrellitas". La mezcla de seriedad del relato verbal unida a las fotografías antiguas de las niñas provoca ternura y la sonrisa del espectador.

En el transcurso de la película otros elementos en apariencia lejanos son frecuentes. Véase, la alegría de sus protagonistas relatando recuerdos marcados por la constante represión del patriarcado. Las protagonistas se muestran desenfadadas, divertidas, en sus videos de infancia y en los actuales en el momento del rodaje, pero bajo sus comentarios entrecortados por la risa relatan las imposiciones reiteradas por ser niñas, chicas, o mujeres.

El adoctrinamiento social les llega a las protagonistas de todo el contexto que las rodea. Ellas deben encajar en un supuesto molde de feminidad al que no saben cómo llegar, e incluso, cuando parecen haber llegado, se sienten incómodas. La insatisfacción de una femineidad utópica parece imposible de esquivar (Freixas, 2001). Una de las jóvenes recuerda: "Estuve en los parámetros de lo que técnicamente… es delgada, rubiecita…. Eso en un punto, te reafirma en que la sociedad piensa que eres atractiva. A pesar de que vos no lo sientas". Es decir, incluso encajando en el paradigma de la femineidad impuesto culturalmente, las mujeres manifiestan una insatisfacción interna.

En recorrido de la película a través de las fotografías va mostrando diferentes etapas de la vida de las 5 protagonistas, que al poner en común sus recuerdos y atender sus antiguas imágenes con la perspectiva del tiempo, dejan al descubierto el adoctrinamiento al que se somete a las niñas (Ventura, 2000; Villegas Suárez, 2006).

Los mandatos que configuran la identidad de género, en aquellos años de infancia y adolescencia (Morales y Magistri, 2020), fueron asumidos sin cuestionamientos y pasaron desapercibidos, se han convertido ahora en parte de ellas. La conciencia social feminista les permite identificarlos, pero es grande la dificultad de escapar a su incumplimiento.

En la infancia los niños y niñas entienden la mirada de sus adultos de referencia como verdades absolutas. En ese marco familiar es donde empiezan a manifestarse los primeros mandatos en función del género:

el modo de comportarse, de vestirse, o hablar. Una de las protagonistas del filme recuerda una frase que su padre le dijo cuando empezó a salir a los 12 o 13 años: "respetá y hacete respetar (…) Los hombres son cazadores y esas chicas las quieren para divertirse, pero no para casarse…, nada, quieren una chica seria".

Sobre la afirmación subyace cumplir uno de los deberes del género, la importancia de entregarse sexualmente a un hombre solo cuando haya un compromiso matrimonial. Subyace en esas palabras: la importancia de la virginidad en una mujer hasta el matrimonio y la marca reputacional negativa que cae sobre las mujeres cuando disfrutan su libertad sexual; y, sobre todo, el mandato de que la identidad de una mujer se completa cuando pertenece a alguien de sexo masculino (Freixas, 2001).

Las normas de vestimenta y los rasgos considerados atractivos en las mujeres, tradicionalmente, continúan hoy teniendo un gran efecto (Villegas Suárez, 2006). Los estereotipos establecidos desde una sociedad patriarcal adultocéntrica se mantienen vigentes (Duarte Quapper, 2012). Los pendientes, el maquillaje, los vestidos y faldas, o el pelo largo son parte de las normas de una categoría estanca llamada femineidad (Morales y Magistri, 2020). De esta forma se enuncia en el filme:

> El pelo sigue teniendo un peso significativo en nuestra cultura como manera de expresar lo masculino o lo femenino. Una de las primeras diferencias de género que aprendemos en la vida es que los varones llevan el pelo corto y las mujeres largo. Con la necesidad de distinguir un sexo del otro más allá de lo biológico nos servimos entre otras cosas y en un nivel muy básico del pelo. Que perversión sexual alimenta la convención por la cual nos resulta más atractivo que una mujer no tenga pelos en el cuerpo como cuando era una niña. No puedo estar desnuda y ser deseable con estos pelos no puedo ser linda teniendo estos pelos" "ser linda para ser deseable y atractiva" "¿Y de que valgo si no soy linda?"

Un tema importante del largometraje es la consideración de las niñas como mujeres. La menstruación marca el desarrollo físico, sobre los 12 o 13 años, generalmente, pero este avance corporal no está vinculado a una madurez cognitiva, ni sexual. La llegada a la adolescencia de las chicas se acompaña con un cuerpo de mujer y la exigencia de asumirlo.

Las niñas descubren cómo su manera de comportarse se cercena aún más que en la infancia. La propia directora reflexiona con voz en *off* sobre la imagen del filme:

> Cuando me llegó la pubertad desarrollé una incomodidad avasallante frente a la mirada externa de la cámara y de los otros (…) A esa edad mi cuerpo me avergonzaba. Hubiera querido poder taparme completamente. De alguna forma entendía que la fisonomía del cuerpo femenino por ende de mi cuerpo llamaba la atención sexual. (…) La mujer como símbolo de la fertilidad. La fijación con el cuerpo femenino viene de ahí. Tetas, culo, el peso y el poder potencial que tienen me excedían y me exceden. Así se gestó en mí la inhibición ante la mirada del otro.

La libertad de hacer, de moverse, de mostrarse y, por tanto, de ser, se acota (Wolf, 19991; Largarde, 1998). La sociedad dice que las mujeres deben adecuarse a los cánones dictados para su propia protección (Morales y Magistri, 2020), de no hacerlo, están en riesgo y son ellas las responsables de lo que pueda ocurrirles.

La exposición de las mujeres a su propia imagen genera en muchas ocasiones un gran malestar (Ventura, 2000). Los cánones estéticos son rígidos y para la gran mayoría resultan inalcanzables y su esfuerzo por lograrlo un instrumento político que las limita (Wolf, 1991). La llegada de la adolescencia y la consiguiente construcción de una personalidad propia se suma a la presión sobre el género femenino de responder a los parámetros de belleza. Nuevamente la directora del filme, Melisa Liebenthal, reflexiona sobre sus sensaciones:

> (…) Enfrentarse a una fotografía propia, ser consciente fehacientemente que no se encaja en la norma, nos convierte en mujeres u hombres fallidos, truncados, malogrados, antes inclusive de escuchar el criterio ajeno.

Una sensación potenciada, aún más, en un contexto como el actual, tomado por la imagen, donde la representación de uno mismo es constante a través de los *selfies*, y exposición del físico es total en las redes sociales. Las capturas de la propia imagen recuerdan invariablemente la imposibilidad de lograr la belleza ideal y, por tanto, la supuesta femineidad. Se establece de esta forma la inseguridad en las adolescentes, como consecuencia de no encajar en el estereotipo de la femineidad. Liebenthal, reflexiona ante sus propias fotografías:

> Fotogénico es quien tiene buenas condiciones para ser reproducido por la imagen fotográfica. Ser fotogénica es salir bien en las fotos. Pero para salir atractiva en las fotos ¿tengo que ser atractiva fuera de ellas? ¿Si soy linda puedo no ser fotogénica? ¿O si no soy fotogénica es porque soy fea? (…) Si sale linda en las fotos es porque es linda, porque las fotos reflejan realmente como es su cara. Es una cualidad preciada. fotogénico es quien tiene buenas condiciones para ser reproducido por la imagen fotográfica. Ser fotogénica es salir bien en las fotos. Pero para salir atractiva en las fotos ¿tengo que ser atractiva fuera de ellas? ¿Si soy linda puedo no ser fotogénica? ¿O si no soy fotogénica es porque soy fea? Si sale linda en las fotos es porque es linda, porque las fotos reflejan realmente como es su cara. Si salgo mal en las fotos entonces soy fea. ¿Salgo mal, soy fea, o soy yo la que me veo fea a mí misma? No importa, la inseguridad ya está instalada. (…) De todas formas, cuando no me pongo una sonrisa en la cara, no sé qué cara ponerme. Lo pienso tanto que después salgo con una cara tensa y una mirada rígida. Al menos eso es lo que veo. (…) Nunca puedo transmitir lo que quiero transmitir con mi cara mi actitud mi cuerpo en las fotos. Me imagino de una forma y me veo de otra. Estando frente a la cámara, esperando el gatillazo, me imagino la foto que va a ser, la imagen que voy a dar y siempre me decepciono después (…)

La película también pone de manifiesto cómo se normalizan los abusos de los niños sobre las niñas. Violencias relacionadas con sus cuerpos y su sexualidad. Los chicos se sienten legitimados a poder tocarlas, o besarlas sin permiso, y ellas, ante la agresión se avergüenzan y callan desde la infancia. El mismo patrón de comportamiento que viven las mujeres adultas agredidas sexualmente.

La aceptación social de esos ataques masculinos se justifica, nuevamente, desde los valores del patriarcado, donde se señala al hombre como un ser incapaz de reprimir su deseo, y a la mujer como responsable de no despertar las pasiones ajenas y cuidarse. La contradicción se vuelve terrible para las chicas: si un hombre les agrede (física o verbalmente) se sienten violentadas y culpables de haberlo "provocado", pero si no reciben estas reacciones de los varones es porque quizás no son suficientemente atractivas, y por tanto no son lo suficientemente femeninas.

> Desde los 11 o 12 años ya te decían cosas por la calle y yo sabía que el culo era algo que había que mostrar, algo digno de halago, algo digno de mirar… Empecé a medirme constantemente a partir de una mirada masculina engendrada en mí cabeza (…) El objetivo último de ser linda era ser deseada y elegida por los hombres, algunos hombres, un hombre. Así finalmente podría ser validada. ¿qué hacen las chicas

> atractivas? ¿Cómo hacen para ser atractivas? Para empezar, sonríen. Sonríen porque están felices y eso es lo atractivo ¿O están felices porque son atractivas? (…) Ser fea no es solo salir más en las fotos. Para ser linda es necesario seguir ciertas reglas. Siendo pura inseguridad estas reglas se me hicieron palabra santa y justificaban mi fealdad. Ya entiendo porque soy fea, no estoy siendo, ni haciendo, nada de esto. Si sos así no te sorprendas de que ningún chico te elija, así no vas a conseguir novio. Tengo que activarme y luchar internamente para alejar todas estas ideas. No tener novio era como estar indefinida. Estaba con chichos que no me interesaban, pero seguía porque quería la relación.

El juego es realmente perverso, el valor de la mujer está colocado en su aspecto físico y en la mirada del otro (Freixas, 2021), de modo que ellas pueden llegar a sentir las agresiones como un halago a su femineidad. Ser abusada para ser "normal", para ser "femenina".

6. CONCLUSIÓN

El filme *Las lindas* destaca por su enfoque feminista y su crítica a la construcción de los estereotipos de género, poniendo el foco en la historia personal de la directora que, tras la cámara, en la mayoría de las ocasiones, se adueña de la narración del relato en primera persona. La falta de pretensiones y la honestidad la cineasta son piezas claves para atrapar al público.

La búsqueda de la directora, por expresar el sentido y la intencionalidad de su discurso, le lleva a utilizar distintos recursos (animaciones, videos caseros antiguos, o fotografías) que consigue conciliar en un excelente uso cinematográfico del montaje. Materiales muy diversos convergen creando una película coherente y emotiva.

Liebenthal pone al descubierto los dispositivos que modelan de la construcción de "lo femenino", exponiendo su propia experiencia y la de sus amigas más cercanas a través de un ensayo audiovisual con tintes caseros en la factura final del filme. Elementos como las preguntas que realiza su voz en off invitan a una reflexión del espectador.

Las normas de la femineidad dictadas por la familia, la importancia de la imagen, el efecto de verse retratada y no coincidir con los cánones supuestamente adecuados, o la normalización del abuso a las mujeres por parte de los hombres, son algunos de los temas tratados en el filme,

en concordancia total con la teoría de reputadas feministas. *Las lindas,* reflexiona, insistentemente, sobre qué es la identidad, cómo se construye, en el caso de las mujeres, y la lucha de estas por acceder a una femineidad utópica. La película se convierte en una herramienta de exploración personal para su autora y una intervención sociopolítica en tanto que puede reflejar la historia universal de las mujeres en occidente.

7. REFERENCIAS

Castillo, A. (2023). Lo-Fi Femme: La desordenada hipermediación de la femineidad aspiracional en Las lindas de Melisa Liebenthal (2016). Mistral, Journal of Latin American Women´s Intellectual ¬Cultural History 3 (1), 1-22.

Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción, Última década, Nº36, CIDPA, 99-125

Feenestra, P., Gimeno Ugalde, E., y Sartingen, K. (2014). Directoras de cine en España y América Latina. Peter Lang Edition.

Femenías, M.L. (2013). Violencias cotidianas (en las vidas de las mujeres). Los ríos subterráneos,1. Prohistoria

Freixas Ferré, A. (2001). Entre el mandato y el deseo sexual: La adquisición de la identidad sexual y de género. En CC. Flecha García y M. Núñez Gil (Coords.), La educación de las mujeres: nuevas perspectivas, (pp. 23-31). Universidad de Sevilla.

Freixas Farré, A. (1998) La salud y la vida de las mujeres. Un tema que hay que tomar en serio. Crítica, 860, 44-46.

Haber, M. (2017). Amistades éxtimas y astralidad en Las lindas de Melisa Liebebthal. Imagofagia, Revista de la Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual 16, 465-479. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7275154

INCAA (2023). Observatorio Audiovisual. http://www.incaa.gov.ar/observatorio-audiovisual-2

Kratje, J. (2022). Llorando en el espejo: poéticas y políticas sexuales de la belleza en el cine. Millcayac: Revista Digital de Ciencias Sociales 9(16), 35-55. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8334585

Kratje, J., y Alarcón, F. (2018) Primavera de cineastas argentinas. Renovación y renacimiento del nuevo milenio. En (Eds.), A. Scholz y F. Álvarez, Cineastas emergentes. Mujeres en el cine del siglo XXI, (pp. 159-185). Iberoamericana y Vervuert.

Morales, S., y Magistri, G. (2020). Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación. Argentina: Chirimbote.

Mínguez Arranz, N. y Manzano Espinosa, C. (2020). The essay in Spanish contemporary audiovisual media: definition, production and trends. Communication & Society, 33 (3), 17-32.

Scholz, A, y Álvarez, M. (2018). ¿Cine de mujeres? Que sean, que estén. En Scholz y Álvarez (Eds.), Cineastas emergentes: mujeres en el cine del siglo XXI, (pp.8-18). Iberoamericana y Vervuert.

Ventura, L. (2000). La tiranía de la belleza. Las mujeres ante los modelos estéticos. Plana&Janés.

Villegas Suárez, J. C. (2006). La mujer construida: Comunicación e identidad femenina. MAD-Eduforma.

Wolf, V. (1991). El mito de la belleza. Emecé.

TIKTOK COMO ESPACIO CREATIVO DE EDICIÓN MUSICAL A TRAVÉS DE IA, BOOTLEG Y SAMPLEO PARA USUARIOS NO ESPECIALIZADOS

CITLALY AGUILAR CAMPOS
Universidad Nacional Autónoma de México

1. INTRODUCCIÓN

La app TikTok desde hace algunos años se ha posicionado en diferentes países como una de las más populares. Desde 2020, con la pandemia por Covid-19, sus descargas y usuarios aumentaron, lo que ha llevado a que tenga un papel importante en el posicionamiento de contenidos y usuarios.

TikTok afirma que si usas su versión *business* podrás alcanzar rápidamente resultados y crecimiento para tu proyecto: "Con nuestra gran base de audiencia y herramientas fáciles de usar, cualquiera puede ser un experto en marketing" (TikTok for Business, 2023), si ponemos atención, la aplicación consolida su éxito en 2 factores: 1) el sencillo diseño de uso de la interfaz y 2) su comunidad. Esto último es significativo: La audiencia en TikTok no es pasiva, ha ido configurando prácticas de forma colectiva dentro de ese entorno digital, y sus efectos son tan fuertes que salen de la app y permean a diferentes industrias y sectores sociales, como es el negocio musical.

Solo detengámonos a pensar ¿Quién de nosotros al navegar en TikTok ha quedado enganchado o tenido interés sobre alguna melodía?¿No se está haciendo común que en alguna conversación alguien aluda a un audio o diálogo que se ha hecho viral en la app? ¿Nos hemos percatado que muchos sonidos en TikTok llaman la atención por la edición que tienen? Todas estas reflexiones son la base del presente texto, en el entendido

que esta plataforma está cambiando la manera de relacionarnos como usuarios, pero también con la creación y distribución sonora-musical.

1.1. La agentividad de TikTok en la creación sonora-musical

TikTok se ha transformado en la sexta app con más usuarios a nivel mundial, en Julio del 2023 alcanzó la cifra de 1,081 millones de usuarios (Silverio, 2023), y no habría de sorprenderse que en algunos años alcanzará las cifras de Facebook, YouTube e Instagram que rebasan los 2,000 millones de internautas. Su popularidad ha permitido que los productos y/o servicios que se anuncian en la app lleguen al 13.1% de la población en el mundo (ídem). Esta capacidad de alcance se debe a que favorece el tráfico orgánico en colaboración estrecha con el algoritmo de la app, que analiza los hábitos de navegación de cada persona y va brindándole a "modo espontáneo" en *For Your Page* (FYP) contenido que puede ser de su interés.

Pero nada de ese posicionamiento sería posible sin la intervención de los usuarios, quienes -como en otras redes sociales- son el elemento clave para crear y difundir los contenidos, en el caso de TikTok, la juventud es la fuerza productiva, más del 52% de creadores tienen entre 18 a 24 años (Howarth, 2023), muchos de ellos no tienen objetivos profesionales y/o comerciales al subir sus videos, solo lo hacen con fines lúdicos, y aun así han logrado que sus contenidos se hagan virales como el caso de Khabane Lame (@khaby.lame) un joven senegalés con residencia en Italia, que con tan solo 23 años ha conseguido fama mundial, teniendo más de 161 millones de followers. Khaby comenzó en 2020 a subir videos de situaciones cotidianas mezcladas con humor y hasta la fecha, tanto su imagen como audios de su autoría son muy populares en la plataforma. Hay sonidos originales de Lame que han sido usados en miles de videos de otros usuarios, lo cual nos remite a la interconectividad y apropiación que permite la aplicación.

TikTok ha favorecido un fenómeno de agentividad muy interesante: No solo se posicionan videos dentro de esta red social, también pueden ser sonidos de cualquier índole, los cuales no se estancan en el video en el que se insertan originalmente, sino que se vuelven parte de la biblioteca sonora de la app y en unión con 1) las visitas de los usuarios al

contenido y 2) la facilidad de utilizar ese sonido para una propuesta personal se generan resignificaciones y popularidad de dichos audios en contextos a veces, muy diferentes en el que fueron creados. Un ejemplo, la canción *About Damn Time* de la cantante estadounidense, Lizzo fue lanzada en 2022 a las plataformas musicales, pero fue en TikTok donde se hizo viral, siendo utilizada en más de 1 millón y medio de videos y fuera de la app se posicionó en el 1er lugar de Billboard, y en el top 10 de varios países como Estados Unidos, México y Australia. Es muy interesante observar cómo la canción se volvió un éxito no desde canales oficiales de Lizzo, sino que gracias a la agentividad de los usuarios de TikTok de colocarla en sus contenidos llegó al conocimiento de más personas, siendo importante resaltar que la mayor parte de videos que usaron la canción no tenían relación temática con la cantante, sino que eran sobre vida cotidiana, mascotas, baile, maquillaje, turismo gastronómico, por mencionar algunos.

La agentividad se está entendiendo desde su acepción en los estudios de teoría del discurso, donde se centra en la acción que el sujeto tiene de las enunciaciones para poder transformarlas. De manera formal, la agentividad se define como el "rol semántico de agente que se le atribuye a un actor social a través del discurso; es decir, que es la fuente y el control de la acción representada por un verbo, o predicado" (Colorado, 2012: p. 8). Como vemos, la agentividad tiene como fundamento accionar, y es eso lo que realizan los usuarios en TikTok, tanto como creadores como consumidores: mueven y transforman desde una dinámica lúdica los recursos y/o contenidos que están dentro de la app. No hay que olvidar que TikTok, originalmente su nombre en China es *Douyin*, que se traduce como sonido vibrante o sacudir la música, a partir de que ByteDance compra en 2017 la red social Musical.ly decide fusionar ambas apps en 2018 y cambia su nombre al que hoy en día conocemos, el cual tiene su base en el ritmo y la creatividad "TikTok, el sonido de un reloj, representa la naturaleza breve de la plataforma de vídeo. Queremos capturar la creatividad y el conocimiento del mundo bajo este nuevo nombre y recordarles a todos que atesoren cada momento precioso de la vida […] crear una comunidad donde todos puedan ser creadores" (Zhu Alex en Sotelo, 2018) En esta declaración es

donde se rastrean rasgos de la esencia de TikTok: lo efímero, la rapidez, el sonido, la creatividad individual y colectiva.

La creación sonora-musical en TikTok cobra más impulso y visibilidad, sobre todo con fines de estrategia de marketing. Hay sitios como *Tokchart* donde podemos rastrear cada día los sonidos que estén en tendencia. Rebekah Carter (2023) asevera que "alrededor del 88% de los usuarios de TikTok dicen que el sonido es esencial para su experiencia en el canal. Otro 73% también dijo que se detendrían activamente y mirarían los anuncios en TikTok si incluyeran audio". Tomando en cuenta que diariamente se suben a esta app alrededor de 11 millones de videos (De Miguel, 2023) y que un usuario en promedio pasa 39 minutos de su día en esta red social, es entonces donde vemos el impacto que tiene el acompañamiento sonoro en la experiencia de navegación que ofrece TikTok "Si bien innumerables consumidores se desplazan por sus feeds de Instagram y Facebook en "silencio", los clientes en realidad quieren escuchar el sonido cuando usan la aplicación TikTok" (Carter, 2023) A partir de esta cualidad de la app, los usuarios tanto profesionales como no especializados, han ido entrando a una creciente dinámica de experimentación y creatividad sonora, donde echan mano tanto de los recursos que tiene TikTok en su interfaz, como de otras aplicaciones para editar audios y melodías que insertan en sus contenidos, abriéndose a las posibilidades agentivas que da la socialización.

Esta última idea es valiosa porque observamos tanto en TikTok como en otros entornos digitales un fenómeno recurrente: la integración de aplicaciones, que puede definirse como el "proceso de habilitar aplicaciones individuales, cada una de las cuales fue diseñada con un fin específico, para que funcionen en conjunto" (IBM, 2023) Es muy común en TikTok el uso de editores de video como CapCut y Wondershare Filmora para retocar audio e imagen, y posterior, trasladar el producto a la app para su publicación final. También se han hecho populares las herramientas de IA para el mismo fin, donde podemos nombrar VividCut, PinkLabs, Blink y Revoicer.

La integración de aplicaciones que se estimula con la creación de contenidos en TikTok es muy valiosa, pues no solo va dirigida a elaborar un video más llamativo y que tenga mayor impacto o views, sino que

fomenta una conexión tecnológica entre diferentes softwares y entornos digitales que genera un diálogo de información que puede ayudar a un mejoramiento y sofisticación, y también una suerte de flujo cognitivo entre humano y máquina, pues los usuarios van aprendiendo de diferentes herramientas y adoptando nuevas habilidades más allá de las que la app ofrece.

1.2. Nuevas formas de consumo: Broadcasting pierde centralidad

Es innegable que consumir contenidos ya no es igual desde hace algunos años, muchos de nosotros cuando disfrutamos una serie de streaming al mismo tiempo estamos revisando nuestra red social o enviando un mensaje por Whatsapp. Además, el rol no es solo como observadores, nutrimos a los entornos digitales, como cuando dejamos una reseña en Google Maps. Esto hace que ya no exista un oligopolio informativo, sino que las fuentes transmisoras se diversifiquen en un abanico de personas comunes hasta empresas o instituciones. Transitamos una serie de transformaciones en el consumo, gestión y producción de contenidos que orientan a la noción de prosumidor.

Para Carlos Scolari (2018) los prosumidores son la suma de ser productores y consumidores, esto es, apreciar contenidos, pero también contribuir a la cadena. El prosumidor es un "creador participativo […] un sujeto activo que crea contenido nuevo y lo comparte" (p. 16), El prosumo no es exclusivo de los entornos digitales, pero ahí es donde ha cobrado más fuerza gracias a la cultura participativa que se ha ido creando, en gran parte, por las redes sociales. Al prosumidor también podemos nombrarle como produsuario, alguien que no es estático en su navegación digital, sino que se asume como colaborador y aporta aquello que esté a su alcance, esto reconfigura la cadena de mando de la información, se ha superado la comunicación central y vertical.

Esta descentralización y el prosumo ha permeado a la mayor parte de industrias, entre ellas la de la música, que se ha tenido que adaptar a las plataformas digitales, al crossmedia y a la gestión compleja con el público, en otras palabras, la industria musical ha tenido que hacer cambios en su percepción y aproximación a la cadena de stakeholders; pues un grupo de interés que ahora es primordial son los produsuarios, ellas

y ellos van marcando un ritmo y prácticas que antes no eran contempladas. Un ejemplo es durante la pandemia de Covid-19 cómo los artistas tuvieron que buscar formas para seguir vigentes, ofreciendo sesiones musicales de libre acceso en plataformas como YouTube, pero no solo eso, retomaban videos de su público para usarlos como parte de sus presentaciones como lo hizo la banda estadounidense Sofi Tukker con el video oficial de su sencillo, *House* Arrest.

TikTok se ha transformado en un termómetro necesario para evaluar las estrategias y el impacto que está causando una melodía "Los sonidos en TikTok funcionan de manera similar a los hashtags. Las canciones populares ayudarán a elevar su estrategia de marketing" (Carter, 2023). Los resultados obtenidos de socializar un sonido en la app no solo son para los creadores originales, sino que se extiende a quienes lo utilicen para sus contenidos, se construye una suerte de reverberación que beneficia a todos los involucrados en la utilización y consumo de un audio, el produsuario coopera y expande el alcance de los contenidos.

TikTok es un espacio que favorece el prosumo, estos produsuarios son el germen constitutivo de la app, integran una inteligencia colectiva que va afectando las decisiones de quienes dirigen la aplicación, trayendo actualizaciones e integraciones a la plataforma a partir de observar las dinámicas que van emergiendo en la comunidad, se genera un fenómeno de reciprocidad.

Regresando al tema del presente texto, la experimentación sonora y edición musical en TikTok se refina día con día, esto gracias a que los usuarios se van apropiando, innovando y resignificando contenidos en los que el audio lleva el protagónico. Insertar un diálogo o una melodía en nuestro video puede incrementar su tráfico dentro -y fuera- de la app. Estos sonidos muchas veces se reconfiguran de su versión original, teniendo nuevas posibilidades para disfrutarla. Algo que también puede ser problemático desde los derechos de autor.

1.3. Reciprocidad y música en TikTok

Natalia Gaviria (2022) afirma sobre el consumo musical en TikTok, que "al menos 80% de los usuarios descubre música nueva a través de

esta red", esta cifra es sobresaliente, pues como ya se mencionó, esta red social está colaborando activamente con la industria musical y también con los archivos sonoros. Canciones o audios virales en TikTok se posicionan desde ahí hacia otros nichos, como son Spotify, Apple Music y YouTube "después de escuchar estos contenidos, casi la mitad (47%) de los usuarios de la red optan por añadirlos en su lista de favoritos, mientras que otro 46% visita el perfil del artista" (ídem).

Como consecuencia de esta influencia de TikTok en el binomio música-audiencia, emerge un fenómeno llamado *Oído en TikTok*, que acorde a Paula Álvarez (2022) es "cuando se escucha una canción en la vida diaria y se asocia con TikTok, 72% de los usuarios aseguran que han tenido esta experiencia en la cual han relacionado algunas canciones con la aplicación y los vídeos en los que las han escuchado" (p. 17). En México audios como *"Mis ahorros, mi dinero"* que proviene de un melodrama, o el fragmento "*Se despidió y decidió batirse en duelo con el mar*" de la canción Un velero llamado libertad, se hicieron virales y era común usarlos en situaciones o diálogos cotidianos en la vida diaria.

Este fenómeno también ha permitido revitalizar canciones que ya no gozaban de tanta popularidad, por ejemplo, *Break my Stride* (1983) de Matthew Wilder y *Rasputín* (1978) de Boney M. se viralizaron gracias a su creciente uso en videos de TikTok, haciendo que nuevas generaciones se acerquen a dichas melodías, podríamos atrevernos a decir que esta app está fungiendo como una suerte de fonoteca, donde a comparación de otras redes como YouTube o Soundcloud, aquí todo funciona de manera más orgánica y espontánea: De pronto el diálogo de una persona desconocida se hace viral como los audios de *"Ay Miguel"* o *"Que agusticidad"*, pasando a formar parte de la biblioteca sonora e integrándose a diversas apropiaciones.

Así pues, la reciprocidad es la clave de este proceso. Se ha suscitado una sinergia entre produsuarios (incluyendo los no especializados), TikTok y la industria musical. Cada uno de estos actores colabora en pro de los contenidos sonoros "la relación entre la plataforma china y la industria musical está basada en la reciprocidad. Por una parte, la música es el corazón de esta aplicación. Por otra parte, TikTok influye en la creación, consumo e interpretación de la música moderna" (Álvarez, 2022, p. 17),

esta idea de reciprocidad remite a una dinámica en colmena, donde el rol de cada involucrado es elemental para que todo vaya funcionando: Si yo como usuario no especializado no produzco, comparto e interactúo con videos que tienen esta creatividad sonora, entonces se afecta el ciclo de vinculación con artistas, industria musical, el desarrollo de la app y otros produsuarios. TikTok se manifiesta como un espacio creativo de labor cooperativa y simbólica que amerita ser estudiado con mayor detenimiento para exponer su potencial.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

- Describir cómo TikTok ha permitido que las y los generadores de contenido **exploren su creatividad sonora**, que jueguen con **recursos de IA y edición musical**, lo que dirige a dotar de nuevos significados las piezas sonoras que no son de su autoría, pero que, en el momento de darles un nuevo giro, los lanzan a la red social y **se vuelve un producto comunitario de apropiación simbólica.**

2.2. Objetivos específicos

- Explorar cómo la interacción sociodigital y el avance tecnológico están influyendo en la forma en que la música se crea, comparte y experimenta en plataformas como TikTok
- Observar algunos riesgos que conlleva la creatividad sonora y edición musical en TikTok como son los derechos de autor.

3. METODOLOGÍA

En congruencia con el objetivo general y los objetivos particulares planteados, se decantó por un enfoque cualitativo, donde la técnica de investigación elegida fue la netnografía gracias a su potencial interpretativo de dinámicas y comportamientos en comunidades digitales. La netnografía de manera estricta se basa en “la participación continuada

del investigador en los escenarios virtuales donde se desarrollan las prácticas, que son objetos de análisis. Y, a partir de estas producciones […] en forma de discursos, dinámicas […] trata de obtener conclusiones sobre lo esencial del funcionamiento de dichos colectivos" (Turpo, 2018: p. 83). Los entornos digitales son el horizonte para explorar en una netnografía, para ello se requiere delimitar el ciberespacio de análisis a partir de una serie de pasos que se enlistarán a continuación.

El primer paso fue tener bien claro que TikTok sería el entorno digital o universo por estudiar, esto gracias al objetivo general establecido, pues esta app -a comparación de otras redes con sustento audiovisual como YouTube o Twitch- ha favorecido prácticas y alianzas notables entre audiencia e industria musical en poco tiempo. Acto seguido, se llevaron a cabo cuatro acciones específicas basadas en las líneas de actuación del método netnográfico que comparte Osbaldo W. Turpo (2018) y que permitieron esbozar parámetros de estudio:

1. *Establecer relaciones con la comunidad*. Desde enero 2023 empecé a interactuar (con likes, comentarios y dando follow) a cuentas que destacan por su creatividad sonora y edición musical en los contenidos.
2. *Estudiar el lenguaje, los símbolos y las normas de la comunidad.* Al ir navegando en la app se pudo ir detectando los hashtags, cuentas, estilos de edición, filtros, comentarios, temáticas de los videos y sonidos/canciones que destacaban.
3. *Identificar a los distintos tipos de miembros de la comunidad*. A partir de la continua navegación en TikTok pude discernir entre usuarios no especializados y profesionales, como podían ser perfiles comerciales y/o empresariales, proyectos de emprendimiento, artistas musicales y audiovisuales.
4. *Evitar la deshonestidad y el engaño.* Los hallazgos que se fueron recolectando tuvieron una dinámica orgánica y causal, no se manipuló la información, ni se favoreció a perfiles ni melodías o sonidos específicos, todo iba fluyendo conforme los resultados que daba el FYP.

Dichas líneas de actuación se comenzaron a desarrollar en enero de 2023, durante 3 meses seguidos (marzo 2023), posterior, se hizo una descarga e interpretación de información que fue acompañada de investigación documental para que los parámetros de análisis quedaran bien establecidos. En julio de 2023 se iniciaron otros 3 meses de exploración (iteración), siendo en septiembre-octubre de 2023 donde los resultados y conclusiones comenzaron a emerger para conformar el informe final. Comparto un mayor detalle de las acciones realizadas, sobre todo enfocadas a la interacción con TikTok durante el lapso mencionado:

- Traté de ajustar mi FYP a contenidos sobre audios o sonidos virales. Claro, esto no asegura una exactitud de resultados al 100%, pero si pude rastrear dentro de mi región geográfica (centro de México) tendencias que iban en aumento dentro de la comunidad de la app.
- Empecé desde enero de este año a limpiar continuamente mi caché de la app
- Ingresé regularmente a la biblioteca de sonidos de TikTok
- Interactúe con cuentas que llamaban mi atención por su propuesta sonora, por su cantidad de comentarios, likes.
- Guardé videos dentro de mi perfil que consideré emblemáticos sobre el impacto que estaban teniendo
- Observaba los videos con edición musical y creatividad sonora hasta el final, es decir, no saltaba a otro vídeo hasta que el que veía terminaba.
- Rastreé ciertos hashtags que a través del FYP pude percatarme que utilizan los usuarios que incluyen experimentación sonora o edición musical
- Me obligué a tener horarios regulares para entrar a la app
- Llevé un archivo con los hallazgos y lo actualizaba constantemente, si no era diario, por lo menos cada tercer día.

– Al final de los primeros 3 meses mis resultados preliminares los cotejé con investigación documental.

– Realicé diálogos informales con otros usuarios de la app para que me compartieran impresiones que tenían sobre sonidos o música que escuchan en TikTok

Para evadir una pronunciada subjetividad en la ejecución de la metodología empleada, siempre se cotejaron los hallazgos con la presencia viral y explícita de dichos contenidos en el territorio establecido (centro de México) tanto en la memoria social como en otros medios de comunicación y plataformas digitales, esto no evita que pueda existir un cierto error muestral (Turpo, 2018) debido a que no se analizaron la totalidad de videos que tiene disponibles TikTok en mi región geográfica. Aun así, el nivel de confianza que se alcanzó es conveniente.

4. RESULTADOS

La netnografía fue sumamente útil para entender a TikTok como un espacio creativo de edición sonora y musical, ya que "exige una combinación de participación cultural y observación" (Turpo, 2018: p. 85)

Se observaron las siguientes dinámicas en los videos que usan canciones o creatividad sonora:

1. Posicionar mejor al contenido a través de una canción o sonido viral, la temática a veces era muy independiente de la melodía seleccionada, solo se usa como herramienta para visualizar el video.
2. Los usuarios profesionales como artistas, casas productoras, agencias elaboran una estrategia de marketing o campaña de lanzamiento a partir de socializar un fragmento de sonido para generar interés en los internautas, los cuales buscan obtener la versión completa de la melodía.
3. Tanto usuarios profesionales y no especializados se suman al trend que ha marcado una melodía o sonido popular en la comunidad, creando un video con dicho audio, muchas veces en un entorno cotidiano.

4. Lanzar a través de edición o IA un audio inédito, buscando que se socialice en la comunidad.
5. Usuarios no especializados con mayor frecuencia situaron como tendencia audios, sonidos o melodías que ellas o ellos mismos editaron con herramientas básicas o no profesionales.
6. Las herramientas preferidas de creatividad sonora son a) las que tiene TikTok al alcance del usuario como filtros, velocidad de sonido, subtítulos, biblioteca de sonidos y b) integración de otras apps que usan IA o recursos más sofisticados.
7. Artistas o productores de la industria musical fijaron su atención en sonidos o melodías de usuarios no especializados, utilizándolos a su favor.
8. Usuarios no especializados proponían desde la edición musical una nueva versión de una melodía original, revitalizándola o inyectándole de popularidad.
9. Las creaciones sonoras sobre todo de usuarios no especializados han abierto numerosos debates y acciones de empresas y/o artistas sobre derechos de autor.
10. El uso de IA en los contenidos de usuarios ha orientado a catalogarla como una creatividad computacional que debe apreciarse más allá del plagio.

Acerca del punto 6 de la lista, a fines del 2022, la canción *Bloody Mary* de la artista Lady Gaga se hizo viral gracias que un usuario no especializado llamado *Hevy @n0gitsxnem* compartió un bootleg de su autoría para musicalizar una escena de la serie de Netflix, *Wednesday* (2022). La escena de la serie tenía otra canción originalmente, pero la propuesta del usuario @n0gitsxne en TikTok tuvo gran aceptación, llegando hasta el punto en que Lady Gaga usó el audio para sumarse al trend y publicar en su perfil de la red social un video ejecutando la coreografía de la serie con el bootleg (Vid. https://www.tiktok.com/@ladygaga/video/7174951907461467435).

Los recursos de edición musical más usados en TikTok, sobre todo en usuarios no especializados, son:

1. Sampleo: Se recupera un fragmento de alguna fuente sonora.
2. Delay: Efecto de repetición de algún fragmento que atrasa la continuidad de la pieza sonora.
3. Mashup: Combinar 2 o más piezas sonoras en una sola.
4. Bootleg: Propuesta no oficial que modifica -sin perder por completo la esencia- alguna pieza sonora original.

Los bootleg han cobrado mucha fuerza, trasladándose a otras plataformas como YouTube y Spotify, donde la nueva versión se impone en el gusto de la audiencia -de forma temporal- ante la original (ejemplo: *Jericho Remix [Yeah Boyz Bootleg*], Jefferson Airplane - Somebody To Love [Basstrologe Bootleg]). El sampleo fue el recurso favorito para destacar audios, frases o diálogos, los cuales se combinaban con cambios de velocidad o filtros para hacerlos más llamativos o divertidos (ejemplo: *estoy cansado jefe*, *felez neveded, ijbiñij, Jesucristo cierra el refri, está horrible*)

La creatividad sonora es algo que TikTok ha exacerbado, y que, sin ser una app musical como SoundCloud, se ha transformado en un espacio lúdico y de experimentación para usuarios profesionales y no especializados. Propicia que internautas se sientan atraídos a generar contenidos cuyo principal recurso sea el sonido (muchos de los *Live* de esta app son ASMR o personas relatando cosas, no dan tanto peso a lo visual, sino a lo auditivo). El escritor francés Ariel Kyrou (2006) considera que como especie estamos imbuidos en un océano de formas sonoras, lo que nos ha llevado a la conformación de música, la cual se ha adaptado al entorno y procesos culturales, del uso de instrumentos de madera ahora estamos ante dispositivos electrónicos que pueden ser vistos como una "cuestión de oportunidad. El talento no reside en la herramienta: la identidad tampoco. Los verdaderos revolucionarios son ellos, que, frente al desprecio de todos, se apropian de las máquinas para musicarlas y trascenderlas" (p.51).

Siguiendo las ideas de Kyrou de ver a la tecnología como aliada para la creatividad sonora, es entonces que la inteligencia artificial es cada vez más utilizada por los creadores de contenido en TikTok, ya sea a través de filtros que la plataforma pone a disposición de los usuarios o

integrando el uso de otras herramientas digitales donde se elabora el audio o video y luego se traslada para publicarlo en la aplicación. Enfocándonos en la creatividad sonora, la IA ha sido muy útil para socializar piezas inéditas, que, en ocasiones, llegan a ubicarse como favoritas de la audiencia. Un ejemplo es el audio *Mi primera chamba* del usuario Ignacio Molina Mercado @bluegrave_, que se hizo viral en México durante la segunda mitad de 2023, siendo usado en más de 530 mil videos. Molina Mercado es un joven que utilizó la inteligencia artificial para modificar un fragmento de la canción *Si la calle llama* de Eladio Carrión ft. Myke Towers, lo cual pudo acarrearle problemas de copyright, pero Carrión tomó la situación con humor y dentro de su perfil oficial de Instagram hizo un reel usando el audio *Mi primera chamba*, lo cual fue vitoreado por sus seguidores.

Este ejemplo nos lleva al tema de cómo la creatividad sonora y computacional ha empujado a actualizar y replantearse los derechos de autor y las licencias para usar sampleos o modificar melodías, que facilitan la diversificación del original, extendiendo sus alcances, no es una imitación o copia pasiva, sino se entra a una mímesis, a una re-presentación, donde lo que se evoca se transforma, hay un proceso creativo de transformación y apropiación simbólica. Esto no va orientado a diluir los derechos que tiene un creador sobre su contenido, solo que TikTok al hacer una suerte de espiral que amplía el alcance de algún video, pero a través de la versión que cada usuario hace de ese material, es en ocasiones, difícil de rastrear el video primigenio que desató la tendencia, esta app lo que busca es que los usuarios sigan sumando al contenido y mantener los trends vigentes: “Los hábitos de consumo en TikTok no penalizan el plagio, entre otras cosas, porque la aplicación no da demasiada importancia a cuestiones como los derechos de autor. Lo importante es viralizar un reto para que los usuarios puedan contribuir al bucle de contenido” (Sierra, 2020).

A modo de defensa y sobre la creatividad sonora, TikTok a través de su biblioteca de sonidos permite seguir el rastro de los audios usados en los videos, y así llegar al creador original para de esta forma, respetar su autoría y que las visualizaciones le sean provechosas a dicho usuario.

Algo que es más complicado en el caso de coreografías, challenges o propuestas narrativas o corporales.

Cerremos este apartado con un tema que será clave para el siguiente módulo y que fue parte de los hallazgos de la netnografía: La autoría algorítmica, la cual para Luis Vásquez Leal (2020) es una actividad controversial y que debe discutirse pues ¿Hasta qué punto la pieza generada por IA tiene originalidad y el software, por ende, goza de derechos de autor? La autoría algorítmica se define como el proceso donde "un algoritmo de inteligencia artificial pueda eventualmente considerarse como autor de las obras creativas que genera" (op.cit., p. 216), pero entonces ¿dónde quedan los derechos de autoría del usuario que ejecutó el software y también, ¿dónde quedan las influencias que usó la IA para conformar la pieza?

5. DISCUSIÓN

En octubre de 2023, el perfil @flowgptmusic de TikTok lanzó una canción creada con IA titulada *NostalgIA*, que tiene como base las voces de Justin Bieber, Daddy Yankee y Bad Bunny. En pocos días la melodía se hizo viral, y generó gran polémica, pues 1) se pensaba que era una versión lanzada por los artistas involucrados y 2) muchas personas alabaron y aceptaron con regocijo la obra. Bad Bunny en su canal oficial de Whatsapp externó su molestia ante sus fans, y consideró desleales a quienes escucharan la pieza musical. Días más tarde, en Spotify y TikTok se bajó la melodía, quedando únicamente disponible en YouTube, la cual cabe decir, alcanza los 14 millones de reproducciones. Este ejemplo nos lleva a reflexionar sobre los retos que acarrea la creatividad sonora y edición musical a partir que los produsuarios realizan contenidos digitales que pueden vulnerar los derechos de autor.

Vásquez Leal (2020) afirma que la autoría algorítmica "consiste en la cualidad de considerar como autor a un algoritmo o sistema de inteligencia artificial en relación con las obras originales creadas por este" (p.220). Pero entonces ¿La autoría de *NostalgIA* recae en la herramienta de IA usada por el usuario FlowGPT o en ambos (humano-máquina)? ¿Es una pieza original si tiene una apropiación algorítmica de la voz de

los artistas, tomando en cuenta que no es la voz como tal, sino una recreación? En la descripción de la canción *NostalgIA* en YouTube se declara a FlowGPT como "el primer prototipo de artista basado en tecnología I.A. GPT (Generador Preentrenado de Temazos) creado para componer éxitos globales basándose en toda la data que tenga disponible de los artistas del momento (flows, letra, actualidad) entregando un DEMO premezclado para que los artistas lo interpreten y se transforme en un hit mundial" (FlowGPT, 2023). Si leemos con detenimiento la semblanza hay 3 elementos muy valiosos sobre el uso de la IA y la creación musical:

1. Se considera como el artista o creador de las obras a la herramienta de IA y no al usuario humano.
2. Busca evadir el copyright al mencionar que la IA se basa en lo que ya existe públicamente de artistas musicales, y lo remezcla (reconfigura), es decir, no hace un copy-paste.
3. El "demo premezclado" se socializa para que se abra un proceso de interpretación (apropiación) de la pieza.

Tomando en cuenta lo expuesto, el fenómeno que se ha descrito en TikTok sobre la edición musical y creación sonora abre diferentes asuntos que enfrentar a corto y mediano plazo. En primer lugar, la cultura participativa dentro de la red social es muy valiosa, gracias a los contenidos de usuarios no especializados, la app tiene mucho que ofrecer a cada internauta, adaptándose a sus gustos y ubicaciones geográficas. Recordemos que el FYP va mostrando aquello que es afín a tus rutinas de interacción en TikTok, esto es aprovechado por la industria musical y artistas independientes, quienes socializan su contenido y esperan que sea puesto en la dinámica orgánica de la red, tratando de llegar a este público, que es joven, curioso, espontáneo, entusiasta e interactivo "esta audiencia prefiere la autenticidad sobre la perfección, y el algoritmo Tik Tok tiende a favorecer el contenido local en su pestaña de descubrimiento" (Sonosuite, 2021).

TikTok se ha transformado en un espacio donde converge el prosumo y la agentividad, y está orientándose (aún no se consolida del todo) a establecer un proceso de sinergia entre usuarios no especializados y la

industria musical, donde herramientas de IA serán muy importantes dentro de la ecuación. El pegamento para que todo esto funcione es la reciprocidad, pues depende de las acciones y consentimiento de todos los involucrados que las obras sonoras y musicales que se viralizan en TikTok puedan enriquecerse tanto de forma simbólica como hasta cultural y económicamente. Un ejemplo exitoso de hace unos años es el video oficial de *Streets* de la artista Doja Cat, el cual retoma en los primeros segundos un *challenge* o reto de silueta que se hizo viral en 2021 que consistía en un mashup de *Streets* con la melodía *Put your head on my shoulder* de Paul Anka (creado por un usuario no especializado). Doja Cat incluyó la estética del reto: donde la iluminación pasa a un remarcado contraste de negro y rojo enfatizando las siluetas. El video en YouTube tiene más de 283 millones de reproducciones, y en la caja de comentarios, los usuarios destacan la presencia del reto y que algunos llegaron a la canción a través de TikTok.

Es valioso no perder de vista la noción de autoría algorítmica y entender que una IA no crea desde cero, su aprendizaje se basa en recursos informativos pre-existentes, que tienen un copyright y que debe establecerse un marco legal que tome en cuenta la apropiación que hace de esos datos la inteligencia artificial, y que, aunque el resultado sea una pieza original, su estructura lleva visos de otras obras y artistas. También es vital que la alfabetización humano-máquina se extienda, para que no nos sintamos amenazados y vulnerables por las dinámicas que se van instaurando en los espacios digitales.

6. CONCLUSIONES

TikTok ha rescatado y revitalizado dos elementos peculiares a comparación de otras redes sociales: la oralidad y el baile, todo esto dentro de un sustento sonoro. Si bien el podcast ha abierto una brecha acerca del contar y compartir historias o el streaming sobre el storytelling, TikTok ha permitido en videos de formato corto recuperar espacios sonoros de toda índole: desde el sampleo o edición de alguna melodía, hasta el audio con filtro de un diálogo o sonido casual (ejemplo el timbre de una casa, el estruendo de un relámpago, el camión de la basura), memes

sonoros (ejemplo *chipi chipi chapa dubi*) o llegar a sofisticadas piezas musicales que encuentran su punto de lanzamiento en la app.

Esta red social instaura una comunidad de la contribución, donde la mayor parte de las veces, importa más la tendencia que los creadores, a comparación de Instagram, YouTube y X, donde el perfil de un creador es muy valioso a partir de sus followers e interacciones "la red social china no pone el foco en el quién, sino en el qué" (Sierra, 2020). De tal manera TikTok nos engancha a través del FYP que brinda recomendaciones diversas -a partir de nuestros hábitos de navegación- sin importar si son cuentas que seguimos, lo vital es empaparnos de las temáticas o contenidos que son populares o "afines" a nuestro perfil como internauta. Y gracias a las interacciones que hacemos con los contenidos estos pueden seguir vigentes, o también como produsuarios contribuir con algún video o comentario, pues estos últimos son muy populares en la comunidad.

Esta cultura participativa tan ágil y energética de TikTok conduce a que haya una nutrida apropiación y resignificación de los contenidos, los cuales, como hemos visto, tiene gran sustento en la creación sonora y la edición musical. Los usuarios no especializados no se sienten intimidados para elaborar diferentes propuestas audiovisuales usando las herramientas de la red social o integrando otras aplicaciones, como ya se mencionó, hay beneficios para estos creadores digitales como incrementar sus seguidores, sentirse estimulados para seguir contribuyendo, popularizar y/o monetizar su contenido. Para Ariel Kyrou (2006) los entornos digitales han posibilitado un "océano de sonidos […] sampleados y resampleados, pinchados y repinchados. Sin crítica musical, pues se han abolido las jerarquías. Cada uno ayuda al resto a encontrar sus propias perlas, éxitos efímeros que a partir de ese momento se intercambian a través de las tuberías del mundo" (p. 311).

Debido a este carácter emergente y dinámico en la creación, intercambio y apropiación que tienen las creaciones sonoras en TikTok, puede traer como resultado una transgresión en los derechos de autor; por lo que es necesario encontrar un equilibrio en produsuarios y la industria musical, donde haya beneficio para ambos y que tal vez, haya flexibilidad o nuevas formas para el uso de melodías "en TikTok lo que prima

es hallar el nombre del challenge, la canción o la coreografía viral en cuestión, para poder aportar nuestra versión particular y contribuir a hacer la rueda más grande" (Sierra, 2020) Se tiene que dialogar más de la autoría algorítmica, pues es un tema que no tiene una regulación jurídica ecuánime; hay vacíos legales que hasta el momento son aprovechados por los produsuarios y causa el encono del emporio musical. Luis Vásquez Leal (2020) plantea como soluciones el "*work made for hire,* la autoría conjunta e incluso la posibilidad de consagrar un nuevo derecho sui generis" (p. 231), estos recursos no suenan descabellados, pero sí necesitan mucho esfuerzo conjunto de todas las partes involucradas, y, sobre todo, la disposición de considerar a la IA como un actor más del proceso.

Cabe señalar que la inteligencia artificial al ser usada en esta clase de contenidos sonoros está perfeccionando su sistema de aprendizaje, la estrategia de *deep learning* dentro de TikTok permite que la IA haga más sofisticado su algoritmo y moldeando sus respuestas y creaciones. Esto no solo beneficia a esta tecnología, sino que nosotros como usuarios nos alfabetizamos de manera sutil y lúdica, haciendo que las personas -sin importar su nivel de expertise- tengan más habilidades para editar, crear e interactuar con contenidos digitales, pero no solo eso, sino también consolidar una cultura de la autoría web (Sierra, 2020) que nos haga internautas más conscientes y comprometidos por preservar los derechos de los creadores digitales, sin perder la esencia de seguir explorando nuestra imaginación y re-interpretación.

Así como ha ocurrido en Facebook, Instagram o YouTube, las políticas de uso y actualización de herramientas se actualizan constantemente en TikTok, buscando respetar el copyright. Tenemos ya TikTok Music que busca ser competitiva ante otras plataformas como Spotify. Su biblioteca de sonidos busca darle el crédito al creador original, aunque como afirma A. Kyrou (2006) "a través de la música, el espíritu revolucionario se manifiesta con más facilidad y sin advertencia, como si fuera un juego" (p. 309) este mismo autor considera que el uso de un sample debe cobrarse hasta que consiga un beneficio comercial, y que las redes sociales son una suerte de *underground* para socializar propuestas sonoras inéditas, algo que a mi parecer sí se ve reflejado en TikTok, donde

hay mucho intercambio e interacción con sonidos y melodías independientes o propuestas desde minorías como el *Lofi Mexa*. Para Julia Hernández (2022) TikTok está marcando una brecha de valor en la industria musical pues se ha vuelto un requisito para los artistas estar dentro de la app con sus creaciones, y no solo eso, se busca concretar que sus melodías puedan transformarse en distintivos, introducirse a la memoria individual y colectiva de los usuarios, como una especie de marca o branding (ejemplo *Gatita* de Bellakat).

La IA seguirá tomando fuerza tanto en TikTok como en otras redes, pero no como autor algorítmico sino como un recurso expresivo. La app china entiende que la interacción social humana y orgánica es fundamental, por lo que a corto y mediano plazo seguirá favoreciendo que tanto los creadores de videos como los usuarios se sientan parte de la cadena de prosumo. Tanto TikTok como la IA y otros espacios digitales (tales como las plataformas streaming) están transformando a las audiencias (a prosumidores), pero también las dinámicas de producción, distribución y apropiación, todo va tornándose más mutable, donde la unión usuario y tecnología es fundamental. Hoy en día, la experimentación, creación y distribución musical tiene una alianza simbiótica y esencial con la tecnología y los entornos digitales, estos últimos se han transformado en nichos o ecosistemas donde la producción musical necesita acoplarse, aprender y relacionarse.

Por último, el potencial que tiene TikTok como espacio creativo sonoro puede aprovecharse para construir mensajes más llamativos -sin perder calidad de contenido- en fenómenos como la comunicación pública de la ciencia o la educación en diversas áreas, no olvidemos que los videos de la app son muy cercanos a generaciones como la Z o la Alfa y esto puede ser una gran oportunidad para empatizar con esta audiencia en temas que no son tan sencillos de compartir. En mi opinión, la facilidad que se tiene para experimentar con la música y sonidos en TikTok deben ser empleados no sólo para la industria musical, sino para ámbitos como el académico, donde se faciliten procesos de aprendizaje e intercambio de conocimiento.

7. REFERENCIAS

Álvarez, P. (2022). *Análisis de la influencia de Tiktok en la promoción, distribución y consumo musical* [Tesis de Grado en Comunicación Internacional] Comillas Universidad Pontificia. Repositorio https://bitly.ws/36QAi

Carter, R. (2023, September 22). *Cómo encontrar sonidos de moda en TikTok (2023): la guía definitiva*. Ecommerce Platforms. https://bitly.ws/36AQj

Colorado, C. (2012). *Categorización y agentividad de la protesta social en la prensa española*. Interlinguística XXII. Salamanca: Luso Española.

De Miguel, J. (2023, October 11). *11 estadísticas de TikTok: usuarios y más datos (oct. 2023)*. Doofinder. https://bitly.ws/36ARq

FlowGPT. (2023, October 4). *FlowGPT - DEMO 5: NostalgIA (IA VERSION)* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=u1FiPDPM9po

Gaviria, N. (2022, November 4). *La red social TikTok impulsa el descubrimiento de nuevos talentos del mundo musical*. Diario La República. https://bitly.ws/36InK

Hernández, J. (2022, November 9). *La nueva "brecha de valor" en la industria de la música: TikTok.* Industria Musical. https://bitly.ws/37rh5

Howarth, J. (2023, July 6). TikTok User Age, Gender, & Demographics (2023). *Exploding Topics*. https://bitly.ws/36Arj

IBM (2023) *¿Qué es la integración de aplicaciones?* https://bitly.ws/36HFf

Kyrou, A. (2006) *Techno rebelde. Un siglo de músicas electrónicas*. Traficantes de sueños.

Scolari, C. A. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Transmedia Literacy.

Sierra, I. (2020, May 13). *TikTok está cambiando la cultura web de la autoría: donde antes había plagio, ahora hay viralidad*. Xataka. https://bitly.ws/36Wb3

Silverio, M (2023). *TikTok: Usuarios y Estadísticas*. PrimeWeb. https://bitly.ws/y3sU

Sonosuite (2021, November 10). *Cómo Tik Tok está empoderando a artistas de todo el mundo*. https://bitly.ws/37ayd

Sotelo, R. (2018, August 2). *Adiós Musical.ly, Hola Tik Tok: la app de vídeo corto para adolescentes se integra en TikTok y causa la furia de los musers*. Marketing 4 Ecommerce. https://bitly.ws/36Hye

TikTok for Business *(2023) Get started on TikTok Ads Manager*. https://bitly.ws/36A4k

Turpo G. O. W (2008). *La netnografía: un método de investigación en Internet.* Educar, 42, 81-93.

Vásquez Leal, L. (2020*). ¿Autoría algorítmica? Consideraciones sobre la autoría de las obras generadas por inteligencia artificial*. Revista Iberoamericana de la propiedad intelectual, (13), 207-233

LA INFLUENCIA DEL LIDERAZGO DEL DIRECTOR DE UNA AGRUPACIÓN MUSICAL EN EL RENDIMIENTO DE LOS MÚSICOS QUE LA COMPONEN

VICTORIA EUGENIA LAMAS ÁLVAREZ
Universidad Nebrija
CARLOTA LAMAS ÁLVAREZ
Conservatorio Superior de Música de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

La música como expresión artística, es una potente forma de transmitir emociones, contar historias y unir a las personas a través del sonido (Gutiérrez, 2016). En el contexto de la interpretación musical, la figura del director de orquesta emerge como un líder crucial que guía a los músicos hacia una interpretación coherente y conmovedora (Calderón *et al*., 2015). Esta figura multifacética influye en la dinámica de conjunto, en la elección de repertorio y en la evolución de la tradición musical (Ángel y Álamos, 2018).

La presente investigación se centra en el papel esencial que desempeña el director de orquesta como líder musical y su influencia en el desarrollo del conjunto, así como en la interpretación musical. Para ello, se investigará cómo las habilidades técnicas, emocionales y comunicativas del director son fundamentales para lograr una ejecución musical cohesiva y emotiva. Además, se analizará cómo el director influye significativamente, gracias a su liderazgo, sobre el desempeño profesional de los músicos que dirige a través de las diferentes técnicas y estrategias, ya sean ligadas a una dirección más tradicional o más innovadoras.

1.1. El director de orquesta y su liderazgo musical

El liderazgo es un proceso mediante el cual una persona, conocida como líder, ejerce influencia y proporciona dirección a un grupo de individuos o a una organización con el propósito de alcanzar objetivos y metas específicas (Calderón *et al*., 2015). El líder guía, motiva, inspira y coordina a los miembros del grupo para trabajar de manera colaborativa hacia un objetivo común (Carnicer, 2019). Sin embargo, el liderazgo no se limita únicamente a posiciones de autoridad formal. Puede surgir de manera natural en diversas situaciones y contextos, y se basa en la capacidad del líder para inspirar y movilizar a otros hacia el logro de un propósito compartido (Zegarra, 2022).

El liderazgo puede manifestarse en diferentes estilos y enfoques, como el liderazgo autocrático, el liderazgo transformacional y el liderazgo participativo, entre otros. Según Buch (2002), Rodríguez Alcántara (2020), Querol (2017) y Calderón *et al*. (2015), podemos distinguir los siguientes tipos de liderazgo:

- Autocrático. En este formato, el líder toma decisiones de manera unilateral y ejerce un alto grado de control sobre el grupo o la organización. Los integrantes siguen las instrucciones sin cuestionarlas. Este estilo es altamente eficiente en situaciones de emergencia o cuando se necesita una toma de decisiones rápida, pero puede limitar la creatividad y la participación de los miembros del equipo.

- Democrático. En esta forma de liderazgo, el líder consulta a los miembros del grupo antes de tomar decisiones importantes y fomenta la participación activa de todos. Este estilo promueve la colaboración, la creatividad y la toma de decisiones compartida.

- Transformacional. Los líderes inspiran y motivan a sus seguidores a través de una visión compartida y un compromiso con objetivos elevados. Fomentan la innovación, el crecimiento personal y el desarrollo de habilidades en los miembros del

equipo. Este estilo se basa en la confianza y la empatía, y tiende a crear equipos comprometidos y dedicados.

- Transaccional. En este estilo, el líder establece expectativas claras y recompensas o sanciones en función del rendimiento de los miembros del equipo. Se enfoca en la gestión de tareas y en el cumplimiento de metas predefinidas.

- *Laissez-Faire*. Es la forma opuesta al autocrático, ya que se caracteriza por la falta de intervención activa por parte del líder. Los miembros del equipo tienen una gran autonomía y toman decisiones por sí mismos. Este estilo puede ser efectivo en equipos altamente competentes y autodirigidos, pero puede llevar a la falta de dirección y responsabilidad en situaciones menos estructuradas.

- Carismático. Los líderes ejercen una influencia poderosa sobre sus seguidores debido a la atracción que despierta su personalidad carismática y su capacidad para inspirar y movilizar a las personas hacia una visión compartida.

- Adaptativo. En el liderazgo situacional, el líder ajusta su estilo de liderazgo según la situación y las necesidades del grupo. Puede adoptar diferentes formas de liderazgo, pero se centra en la flexibilidad y la adaptabilidad del líder.

- Servicio. Se refiere a un estilo que se enfoca en satisfacer las necesidades del equipo y en ayudarlos a alcanzar su máximo potencial. Priorizan la atención a los demás y se preocupan por el bienestar y desarrollo de sus seguidores.

El liderazgo de un director de orquesta se ajusta principalmente a un estilo que se asemeja al liderazgo autocrático y al liderazgo transformacional (Gutiérrez, 2017). Aunque existen variaciones en la práctica y el enfoque de diferentes directores, el liderazgo del director de orquesta suele ser altamente estructurado y se centra en la dirección musical, la interpretación y la coordinación de un conjunto musical (Rodríguez-Alcántara, 2020).

Del liderazgo autocrático toma las siguientes características (González y González, 2012):

- La toma de decisiones centralizada, de manera unilateral sobre aspectos musicales clave, como el tempo, la dinámica, la interpretación y la selección del repertorio.
- El alto grado de control sobre el conjunto a través de la precisión gestual utilizando la batuta para marcar el ritmo y las indicaciones musicales.
- La poca tolerancia al cuestionamiento de las instrucciones.

Del liderazgo transformacional, la dirección musical tradicional parece ejercer (Cruz-Ortiz *et al*., 2013):

- El despertar de la motivación por la música propuesta, tratando de comunicar al equipo una visión artística.
- El estímulo hacia la excelencia y el desarrollo de las habilidades personales y grupales; ya que el director debe fomentar el compromiso y la excelencia en la interpretación, alentando a los músicos a explorar nuevas formas de expresión musical y a superar sus límites técnicos y artísticos.

De esta manera, el liderazgo de un director de orquesta de manera tradicional combina elementos del liderazgo autocrático y del transformacional. Los directores ejercen un alto grado de control sobre la interpretación musical y proporcionan una visión artística inspiradora que guía a los músicos hacia un rendimiento excepcional. La comunicación efectiva, la coordinación y la búsqueda de la excelencia musical son rasgos distintivos de este estilo de liderazgo, que se ha perfeccionado a lo largo de siglos de tradición musical. Sin embargo, cabe cuestionarse sobre si el ejercicio de este tipo de liderazgo es óptimo en la actualidad, donde el contexto sociocultural es cambiante y da lugar a nuevas formas de comprender el mundo y la práctica instrumental.

1.2. Beneficios y efectos negativos de la dirección musical tradicional

El ejercicio de una dirección tradicional de música, caracterizada por un enfoque autocrático y altamente estructurado, conlleva una serie de beneficios y efectos no deseados en los músicos que componen la orquesta o la agrupación musical.

Este ejercicio de liderazgo, ampliamente aceptado dada su estabilidad, posee una serie de beneficios (Querol, 2017; Rodríguez-Alcántara, 2020, Oriola *et al.*, 2023):

- Facilidad en la coordinación. La dirección musical tradicional no da lugar a equívoco, pues existe una figura de líder cuya autoridad es incuestionable y los músicos siguen instrucciones claras y específicas, lo que resulta en una ejecución técnica bien coordinada y una unidad interpretativa.

- Eficiencia en la toma de decisiones. La música es un arte tremendamente creativo y versátil, por lo que un director tradicional como líder autocrático, toma de decisiones de manera rápida y eficiente, lo que es esencial para salvar cualquier percance o resolver cualquier duda en la interpretación.

- Desarrollo del potencial del equipo. Los directores tradicionales establecen límites que a veces superan la capacidad autopercibida de los músicos. Esto permite desarrollar sus habilidades técnicas y artísticas, beneficiando su crecimiento profesional.

No obstante, son numerosos los autores que reconocen las carencias de este tipo de liderazgo, por comparativa con un mundo educativo y profesional que demanda nuevas metodologías en las que el discente adquiere un rol activo o bien un desarrollo competencial del cual las empresas esperan que sus empleados tengan desarrolladas una serie de *soft skills* (Rodríguez Alcántara, 2020, Querol, 2017, Calderón *et al*., 2015).

Así, la dirección musical tradicional, conlleva una serie de carencias (Querol, 2017; Rodríguez-Alcántara, 2020):

- Inexistencia de creatividad y flexibilidad. El espacio de desarrollo de un enfoque autocrático puede limitar la creatividad y la expresión personal de los músicos, ya que se espera que sigan instrucciones rígidas en lugar de explorar interpretaciones alternativas.

- Falta de participación y empoderamiento. Los músicos pueden sentir que tienen poca voz en la interpretación musical y pueden experimentar una falta de empoderamiento y compromiso cuando no se les permite contribuir con sus ideas.

- Dependencia del director. Al no existir un espacio para la participación, los músicos ven atrofiada su competencia en iniciativa personal y pueden volverse demasiado dependientes del director para la toma de decisiones, lo que puede dificultar su desarrollo de habilidades de interpretación autónomas.

- Resistencia a la innovación. Aunque no siempre es así, en algunos casos el liderazgo tradicional puede resistir la innovación y la experimentación en la interpretación musical, lo que limita la evolución de la música y la exploración de nuevos enfoques artísticos.

- Potencial ambiente de trabajo tenso. La autoridad y el control excesivos pueden crear un ambiente de trabajo desagradable si el director no maneja adecuadamente las relaciones interpersonales.

Esta última carencia es la que centrará nuestra atención para el estudio que planteamos en esta investigación. No obstante, antes de abordarlo, cabe resaltar que la elección del estilo de liderazgo dependerá de la visión artística del director y de las necesidades específicas del conjunto y de los músicos. Los directores tratarán de adaptarse al conjunto a través de diferentes metodologías, técnicas y estrategias en la dirección musical.

1.3. Metodologías, técnicas y estrategias fundamentales para la dirección musical

A lo largo de los años, se han desarrollado diversas metodologías, técnicas y estrategias para mejorar la dirección musical y alcanzar resultados óptimos en la interpretación. En este sentido, cabe resaltar que, si bien no hay una teoría clasificatoria definida internacionalmente, sí se identifican diferentes metodologías en el ejercicio de la dirección (Real, 2017; García Vidal, 2011):

- Metodología tradicional. En ella, el liderazgo es autocrático y vertical. Se le ha denominado "de la batuta" (Real, 2017), debido a que se basa en un liderazgo único marcado por dicha herramienta.

- Metodología mixta. En ella, el director ejerce sus labores de líder, permitiendo la participación democrática dando peso al trabajo por secciones y voz a los líderes por sección; transformacional, tratando de estimular la iniciativa en las decisiones por parte de los músicos, potenciando su desarrollo; o carismática, si se trata de un líder con estas características.

- Metodología del análisis musical. El liderazgo del director pasa por el conocimiento profundo de la partitura y su explicación a los músicos, para desentrañar la estructura, el estilo y la expresión de una obra, haciéndoles partícipes de lo que van a interpretar. Esto que les permite guiar a los músicos de manera más efectiva.

Respecto a las técnicas, más allá de listados concretos, para la cuestión que nos compete indicaremos que se clasifican según su medio de comunicación, lo cual es muy influyente sobre el rendimiento de los músicos. Así nos encontramos con aquellas que pertenecen a la comunicación no verbal: gestos, miradas y expresiones faciales para transmitir las intenciones del director a los músicos; o aquellas referidas a la comunicación verbal: la habilidad para articular ideas musicalmente relevantes verbalmente es esencial. En este campo, es preciso que los

directores sean capaces de utilizar términos específicos y analogías para comunicar sus conceptos musicales a los músicos (Fernández, 2002).

Por lo que respecta al uso de estrategias que permitan conectar más o menos con los músicos, Tripiana y Vela (2020) así como Real (2017) destacan las siguientes:

- Estrategias con enfoque emocional. Muchos directores se centran en evocar emociones en la interpretación musical. Esto implica trabajar en la expresión, el fraseo y la dinámica para crear una experiencia emocionalmente impactante. Es una forma de apelar a la implicación emocional y al compromiso grupal.

- Estrategias de trabajo colaborativo. La dirección musical eficaz implica una colaboración cercana con los músicos. Los directores deben crear un ambiente de respeto mutuo y fomentar la participación activa de los músicos en el proceso interpretativo.

- Estrategias pedagógicas. Algunos directores también tienen un enfoque pedagógico, especialmente en contextos educativos. Ayudan a los músicos a desarrollar sus habilidades técnicas y artísticas a medida que trabajan en la interpretación de una obra.

- Acciones reforzadas por el uso de la tecnología. La tecnología, como las grabaciones y las herramientas de análisis musical, puede ser una herramienta valiosa para los directores en la preparación y el estudio de las obras.

Estrategias, técnicas y metodologías, permiten al director ejercer su liderazgo de diferentes formas, adaptándose al contexto. Sin embargo, parece no ser suficiente en muchos ambientes, dado que la forma en que se ejerce el liderazgo, anclado en un estilo tradicional, genera malestar emocional en los músicos, lo que puede repercutir sobre su rendimiento profesional.

1.4. Factores del cambio

Quizás deberíamos preguntarnos por qué ahora sí puede afectar a los músicos este tipo de liderazgo más tradicional, si ha funcionado durante siglos. Las razones deberíamos buscarlas más allá de la figura del director, y podríamos definirlas de la siguiente manera:

- La evolución del repertorio musical, del sentido del gusto musical y de la cultura musical. A lo largo de la historia, la música ha evolucionado en términos de estilo, género y forma. Nuevas composiciones y repertorio musical continúan surgiendo, y cada obra puede requerir enfoques de dirección específicos. El contexto de las agrupaciones musicales, no puede quedarse anclado en un repertorio del pasado, aunque tampoco puede rechazarlo ya que da sentido a su existencia (Villareal, 2016).

- Un contexto sociocultural cambiante. La práctica musical no está aislada de los cambios culturales y sociales en la sociedad. La irrupción de nuevas tecnologías, de nuevas formas de relación y de comprender el mundo, provocan que la interpretación musical debe adaptarse a la sensibilidad y las expectativas cambiantes de la audiencia. Los directores deben ser sensibles a estos cambios y ser capaces de reflejarlos en su dirección (Alaminos, 2021).

- Los avances tecnológicos. Sobre todo en las últimas décadas, la tecnología ha transformado la manera en que los músicos acceden a la música y la forma en que se comunican con el público. Ya no se concibe una dirección musical ajena a las herramientas tecnológicas disponibles, como software de notación musical, grabación digital y recursos en línea, para optimizar su preparación y comunicación musical (Acosta *et al*., 2020).

- El enfoque en la diversidad y la inclusión. El liderazgo musical debe tratar de empatizar con la diversidad de cada músico y permitirle sentirse protagonista. Los directores deben estar al tanto de la importancia de la representación de diferentes

culturas y géneros en la música, y deben adaptar sus técnicas para promover la inclusión y la equidad en el campo musical (Díaz Santamaría y Moliner, 2020).

– El desarrollo de nuevas metodologías en el ámbito educativo. Las nuevas generaciones están acostumbrándose a la cultura *maker*, al trabajo por proyectos, al aprendizaje servicio, al *learning by doing*, etc. Esto puede incluir enfoques más eficientes en la enseñanza de la técnica de la batuta o métodos actualizados de análisis musical (Lamas y García, 2022).

Así pues, podríamos decir que es necesario adaptar las formas de liderazgo y metodologías de la dirección musical a las demandas y expectativas de los músicos actuales. Aspectos como la diversidad generacional, la necesidad de prácticas inclusivas, el uso de las nuevas tecnologías con un enfoque metodológico en que los alumnos sean el centro, la estimulación de la motivación y el compromiso de los músicos, es crucial para su propio desempeño.

2. OBJETIVOS

Se parte de la hipótesis de que las formas de liderazgo del director tradicional, están descontextualizadas y pueden generar altos niveles de malestar emocional en los músicos y su consiguiente rendimiento académico.

Para corroborar esta hipótesis, nos planteamos un objetivo general y varios específicos.

2.1. Objetivo general

La presente investigación se plantea como objetivo analizar los efectos del ejercicio de una dirección musical tradicional sobre los intérpretes de agrupaciones musicales actuales.

2.2. Objetivos específicos

Derivados de este objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Investigar sobre los tipos de liderazgo en la dirección musical, así como sobre sus beneficios y carencias.
- Indagar sobre los posibles efectos de una dirección musical tradicional y su influencia en el rendimiento de los músicos.
- Analizar las consecuencias emocionales de la dirección musical tradicional y su influencia sobre el rendimiento de los músicos de una agrupación.

Una vez planteada la hipótesis de partida y los objetivos de esta investigación, pasaremos a explicar la metodología de la misma.

3. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de este estudio, empleamos un muestreo no probabilístico por conveniencia. La muestra es elegida por proximidad a las investigadoras y el único criterio de inclusión de los participantes es que sean músicos pertenecientes a orquestas profesionales o agrupaciones musicales en activo, cuyos directores ejerzan un reconocido liderazgo tradicional.

3.1. Participantes y contexto

El estudio se desarrolla en el ámbito de las Enseñanzas Artísticas, nivel Superior, dentro de la rama de Educación Musical con un espectro de participantes de procedencia diversa a nivel nacional.

La muestra de población, se compone de un total de 40 participantes, de los cuales el 54% son mujeres y el 46% son hombres. Dicha variable muestra una gran igualdad de género en la muestra en análisis.

El rango de edad de la muestra es bastante variado, dado que nos encontramos que un 38,5% tiene de entre 18 y 23 años, un 19,2% tiene entre 24 y 29 años, un 30,8% tiene entre 30 y 36 años, y un 11,5% tiene 36 años o más. Podemos por tanto afirmar que el 88,5% tiene menos de 36 años. Una población relativamente joven, perteneciente a diferentes generaciones, pero más acostumbradas al uso de nuevas metodologías en el aula.

Respecto a la Comunidad Autónoma de procedencia, observamos que un 25% se sitúa en el Principado de Asturias, 25% en la Comunidad de Madrid, 20% en Castilla y León, 12,5% en la Comunidad Valenciana, 12,5% en Andalucía, 2,5% en Cantabria y 2,5% en País Vasco.

Las variables sociodemográficas son diversas, por lo cual la muestra parece significativa para nuestro estudio.

3.2. Variables e instrumentos

Con el fin de verificar la hipótesis de trabajo, que afirma que las formas de liderazgo del director tradicional, están descontextualizadas y pueden generar altos niveles de malestar emocional en los músicos y su consiguiente rendimiento académico; se eligen una serie de variables y diseñaremos un instrumento de recogida de datos.

En primer lugar, cabe resaltar que para la definición de variables, se ha considerado como variables dependientes la fatiga mental, el estrés y la motivación de los músicos, que serán objeto de nuestro estudio.

Para medir estas variables, se ha diseñado un cuestionario de Google Forms, estructurado de la siguiente manera:

- Cuestiones sociodemográficas: pregunta dicotómica relativa al sexo y preguntas de opción múltiple relativas a la Comunidad Autónoma, la profesión y la edad de los participantes.
- Preguntas de tipo Likert sobre la motivación antes de los ensayos en la agrupación musical; preguntas sobre el cansancio mental antes, durante y después de los ensayos; preguntas sobre la frustración respecto de los resultados obtenidos durante y tras los ensayos; pregunta sobre la idoneidad del trato recibido emocionalmente durante los ensayos; pregunta sobre la valoración recibida por el director durante los ensayos.
- Preguntas dicotómicas relativas a si se debería apostar más por tener en cuenta el enfoque emocional de los músicos antes, durante y al finalizar los ensayos; pregunta sobre si se considera oportuno promover otra metodología y otro liderazgo del director durante los ensayos.

– Se ha incluido finalmente una pregunta de respuesta libre sobre qué propuestas hacen los músicos en referencia a qué debería cambiar en el liderazgo del director.

3.3. Procedimiento

El estudio se planteó en un total de 6 meses. Tras la revisión bibliográfica inicial y la delimitación del objeto de estudio, se procedió al diseño del instrumento de recogida de datos y el envío a la muestra de población. Una vez otorgado un tiempo prudencial, se cerró el cuestionario y se comenzó con la sistematización y el análisis de datos. Cabe resaltar que los participantes firmaron un consentimiento informado que nos permitió estudiar y analizar las respuestas otorgadas.

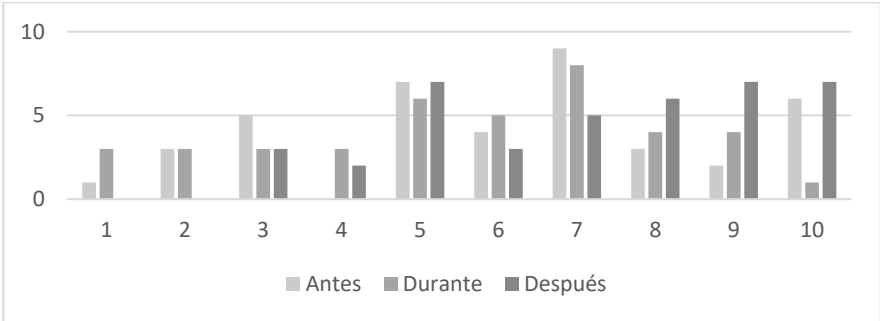
4. RESULTADOS

El instrumento de recogida de datos nos devuelve diferentes resultados que se presentan a continuación.

En primer lugar, se aborda la percepción de cansancio mental que sienten los músicos antes, durante y tras finalizar los ensayos. Tal como se puede observar en el Gráfico I, solo un 40% tiene niveles de cansancio mental de 5 o inferiores antes de los ensayos, mientras que el 60% posee un nivel de cansancio mental entre 6 y 10 puntos, concentrándose el mayor rango en la puntuación de 7, con un 22,5%. Esto parece deberse al estrés anticipatorio que genera los ensayos a los músicos.

No obstante, se observa que durante los ensayos se mantienen los niveles de cansancio mental, con un 42,5%, algo que cambia abruptamente tras finalizar los ensayos. En este caso nos encontramos con que desaparecen los niveles más bajos (1, 2) y los niveles 3 a 5 concentran un 30%, mientras que el 70% concentra los niveles altos, observándose un notable incremento en los niveles 8 a 10, que concentran el 55% de las respuestas.

***FIGURA 1**. Comparativa de los niveles de cansancio mental.*



Fuente: Elaboración propiA

La fatiga mental que los músicos puedan tener frente a un ensayo, es importante que se contraste con la motivación que poseen, ya que un músico podría tener tensión o fatiga positiva por dar lo mejor de sí en el ensayo, o bien estar fatigado y agobiado por su poca motivación.

Así, tal como podemos ver en el gráfico 2, el grado de motivación de los músicos es elevado antes de comenzar los ensayos, dado que solo el 30% tiene un nivel igual o inferior a 5, mientras que el 70% posee un nivel de 6 puntos a 10, concentrándose el mayor porcentaje, del 27,5% en la máxima motivación, un 10% con una puntuación de 9, un 12,5 en las puntuaciones de 7 y de 8 y otro 10% en la puntuación de 10.

Así, se puede afirmar que realmente los músicos suelen estar bastante motivados frente a los ensayos, y que la fatiga mental inicial es relativa a la tensión que puedan tener al tener que afrontar el ensayo en sí, con el despliegue competencial que ello implica.

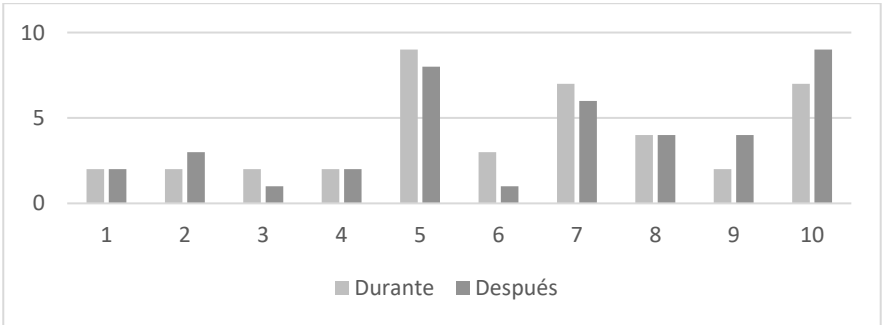
Sin embargo, la carga mental aumenta cuando la motivación inicial se ve coartada por la frustración que pueda implicar el desarrollo de los ensayos. Así, como puede verse en el gráfico 3, el nivel de frustración durante los ensayos se mantiene bajo para los niveles inferiores de 1 a 4, sufriendo un repunte en los niveles 5, 7 y 10. Estos niveles ascienden significativamente tras los ensayos en los niveles superiores, demostrando un clima no propicio para el desarrollo de los músicos y su potencial.

FIGURA 2. *Niveles de motivación de los músicos frente a los ensayos.*



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 3*. Niveles de frustración de los músicos frente a los ensayos*



Fuente: Elaboración propia

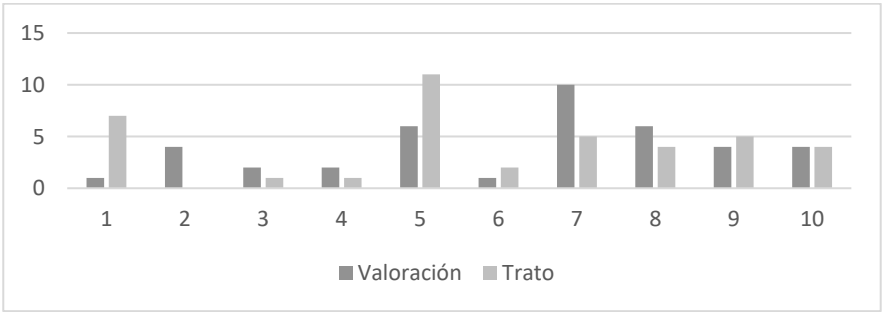
La explicación a esta frustración por los resultados puede buscarse, entre otros factores, en el bienestar emocional de los músicos y en concreto, en su relación con el liderazgo del director, si han sido bien valorados o si consideran que el trato recibido es adecuado.

Así, respecto de la valoración, los resultados obtenidos parecen mostrar que un 37,5% no se considera bien valorado, dado que los niveles 1 a 5 adquieren este porcentaje, la valoración intermedia de 6 adquiere un valor poco relevante de 2,5%, mientras que la calificación media de 7 adquiere un 25% y las superiores, de 8 a 10, adquieren un 35%. Podríamos afirmar que existe un resultado poco concluyente, dado que un tercio aproximadamente se siente mal valorado, un tercio cree que recibe

una valoración intermedia y otro tercio considera que obtiene buena valoración.

Resultado similar obtenemos respecto al trato recibido, un 50% considera que el trato recibido es malo o mejorable (del 1 al 5), mientras que el otro 50% considera que es bueno o muy bueno (del 6 al 10). Es interesante resaltar que el grueso de respuestas se concentra en la puntuación intermedia de 5, con un 27,5% en esta valoración.

***FIGURA 4**. Niveles trato y valoración percibidos por los músicos*



Fuente: Elaboración propia

Es muy interesante contrastar estos resultados con los obtenidos en la pregunta dicotómica relativa a si se debería tener más en cuenta el bienestar emocional de los músicos antes, durante y al finalizar los ensayos. En este caso, el 82,5% considera que sí, dando por supuesto que no se hace y que es requisito indispensable para el crecimiento personal y profesional de los músicos, mientras que un 17,5% considera que no. Es muy interesante constatar que el 100% de los encuestados que ha dicho que no, responde al perfil masculino, de la comunidad autónoma de Asturias y en un 90% entra en el rango de edad de 30 a 36 años.

A la pregunta sobre si consideran entonces que se debe promover otra metodología y estilo de liderazgo en los ensayos, un 67,5% respondió que sí y un 32,5% que no. En este caso el perfil de quienes indican que no, es variado. De entre las respuestas dadas a la pregunta de respuesta libre sobre el qué propondrían, la respuesta es bastante diversa, va desde considerar los descansos mentales, emplear una metodología mixta que considerara el nivel de cada miembro del grupo, refuerzos positivos,

técnicas de motivación, metodologías activas, mayor *feedback* y mejor trato, etc.

Estas respuestas cualitativas, dan una pauta que abordaremos en la discusión, ya que arroja luz sobre las posibles causas de los efectos negativos de un liderazgo tradicional.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos nos han permitido realizar una investigación inicial sobre los efectos del ejercicio de una dirección musical tradicional en los intérpretes de agrupaciones musicales actuales. Así, nos hemos encontrado con que a pesar del alto grado de motivación de los músicos, estos se ven sometidos a altos niveles de frustración y estrés durante y tras los ensayos.

Entre las propuestas que los propios músicos aportan, destacamos indicaciones concretas sobre la necesidad de que el director ejerza un liderazgo positivo y emplee metodologías más acordes con el contexto sociocultural actual.

Sin embargo, es difícil medir las repercusiones a nivel de rendimiento profesional de dichos músicos, ya que es una actividad que se realiza por vocación y la mayoría están acostumbrados a este tipo de liderazgo y a trabajar con estos niveles de frustración y estrés.

La investigación realizada nos ha permitido verificar la hipótesis parcialmente, ya que evidentemente existen formas de liderazgo en la dirección musical que ya no son acordes al contexto cultural en que vivimos, lo cual provoca malestar emocional y su consecuente efecto en el rendimiento y motivación de los músicos.

No obstante, se estima que el estudio es una primera exploración y que debería ampliarse para alcanzar conclusiones extrapolables a todo el sector.

6. CONCLUSIONES

La dirección musical es una disciplina que ha experimentado cambios significativos a lo largo de su historia. En la actualidad, uno de los

desafíos más apremiantes que enfrentan los directores de orquesta es la necesidad de adaptar su forma de liderazgo y metodología pedagógica para satisfacer las demandas y expectativas del alumnado actual. Este cambio no solo es necesario, sino también esencial para mantener la relevancia y efectividad de la educación musical en un mundo en constante evolución.

En primer lugar, es fundamental reconocer la diversidad generacional presente en el alumnado actual. Las diferencias en términos de experiencias, valores y preferencias entre las distintas generaciones de estudiantes requieren un enfoque más flexible por parte de los directores. Los métodos tradicionales de dirección y enseñanza pueden no funcionar de la misma manera con los jóvenes músicos de hoy. Por lo tanto, los directores deben estar dispuestos a adaptar su enfoque y estilo de liderazgo para conectar de manera más efectiva con esta nueva generación de músicos.

La tecnología y la comunicación desempeñan un papel central en la vida de los jóvenes de hoy. La tecnología puede facilitar la comunicación entre el director y los músicos, permitiendo compartir partituras, grabaciones y recursos educativos de manera más accesible. Además, la integración de la tecnología en las prácticas de ensayo y aprendizaje puede brindar a los componentes oportunidades para explorar nuevas formas de expresión musical.

La pedagogía musical actual propone un enfoque más activo y participativo en el proceso de aprendizaje. Los directores podrían fomentar la participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones musicales, alentando la experimentación y la exploración creativa. Este enfoque no solo involucra a los estudiantes de manera más profunda en la música, sino que también los empodera al permitirles contribuir a la dirección de la interpretación musical.

La diversidad musical es otro aspecto clave que los directores deben abrazar en la dirección de orquesta. La música contemporánea abarca una amplia gama de estilos y géneros, y los directores deben estar dispuestos a explorar y celebrar esta diversidad musical. Esto implica la inclusión de repertorios que reflejen los intereses y las experiencias de

los estudiantes, lo que puede aumentar la conexión emocional con la música y fomentar un sentido de pertenencia en el conjunto.

Además, la motivación y el compromiso de los músicos son factores cruciales en el éxito de la educación musical. Los directores que adoptan un enfoque más moderno y flexible pueden ayudar a mantener a los estudiantes motivados y comprometidos con la música a lo largo del tiempo. La adaptabilidad y la creatividad en la enseñanza y la dirección pueden ser clave para mantener el interés de los jóvenes músicos y ayudarles a desarrollar una relación duradera con la música.

En última instancia, el cambio en la forma de liderazgo y metodología en la dirección de orquesta para adaptarse al alumnado actual es esencial para asegurar un futuro vibrante para la música. Los directores que son flexibles, inclusivos y que abrazan la diversidad musical y las nuevas tecnologías están mejor posicionados para inspirar y empoderar a la próxima generación de músicos. La dirección musical debe ser un proceso dinámico y en constante evolución para continuar nutriendo la pasión por la música y preparar a los estudiantes para triunfar en un mundo musical diverso y cambiante.

7. REFERENCIAS

Acosta, A., Aguilar Esteva, V., Carreño, R., Patiño, M., Patiño, J. y Martínez, M. A. (2020). Nuevas tecnologías como factor de cambio ante los retos de la inteligencia artificial y la sociedad del conocimiento. Revista Espacios, 41(05). https://www.revistaespacios.com/a20v41n05/20410525.html

Alaminos-Fernández, A. F. (2021). El efecto del contexto social en la asociación entre música y emoción. OBETS: Revista de Ciencias Sociales, 16(1), 17-34. https://doi.org/10.14198/OBETS2021.16.1.01

Ángel Alvarado, R. A. y Álamos Gómez, J. (2018). Dirección musical en el conjunto de guitarras Guitárregas: Un liderazgo centrado en la autodeterminación del profesorado de música. Revista Internacional de Educación Musical, nº 6. https://doi.org/10.1177%2F2307484118006001O5

Buch, E. (2002). Le chef d'orchestre: pratiques de l'autorité et métaphores politiques. Annales. Historia, Ciencias Sociales, 4, 1001-1028. https://www.jstor.org/stable/27586938

Calderón, D., Oriola Requena, S. y Gustems Carnicer, J. (2015). Liderazgo y música: la figura del director. Artseduca, 10, 16-27. http://hdl.handle.net/2445/69554

Cruz-Ortiz, V., Salanova, M. y Martínez, I. M. (2013). Liderazgo transformacional: investigación actual y retos futuros. Revista universidad y empresa, 15(25), 13-32. https://revistas.urosario.edu.co/index.php/empresa/article/view/2871

Díaz-Santamaría, S. y Moliner García, O. (2020). Redefiniendo la Educación Musical Inclusiva: una revisión teórica. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educació Musical, 17, 21-31. https://doi.org/10.5209/reciem.69092

Fernández, M. F. (2002). La técnica en la dirección musical. Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas, (7), 2.

García Vidal, I. (2011). Propuesta metodológica para la didáctica de la dirección musical (Doctoral dissertation). Universidad de las Palmas de Gran Canaria. http://hdl.handle.net/10553/6310

González González, O. y González Cubillán, L. (2012). Estilos de liderazgo del docente universitario. Multiciencias, 12(1), 35-44.

Gutiérrez Martínez, A. M. (2016). La música en el ámbito educativo: las comunidades de aprendizaje. International Journal for 21st Century Education, 3(1), 15-24. https://doi.org/10.21071/ij21ce.v3i1.5644

Lamas Álvarez, V.E. y García Martín, S. (2022). Estimulación de la autoeficacia y uso de las Nuevas tecnologías en el aprendizaje musical de alumnos del Grado en Educación Primaria. Educar para transformar: innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos educativos, 290-301. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8873153

Oriola Requena, S. y Gustems Carnicer, J. (2019). La dirección musical de agrupaciones juveniles: un referente de liderazgo y competencias socioemocionales. Revista Internacional de Educación Musical, 7(1), 69-79. https://doi.org/10.1177/2307484119878639

Oriola, S.; Calderón-Garrido, D. y Gustems-Carnicer, J. (2023). Empatía y liderazgo del director musical, competencias clave en la motivación de coros juveniles. Revista Internacional de Educación Musical, (11), 1. https://doi.org/10.1177/23074841231205

Querol Gutiérrez, C. (2017). El liderazgo en los conservatorios profesionales en España. Un estudio exploratorio sobre las percepciones de los directores. JETT, 8(1), 141-156. http://hdl.handle.net/10481/59926

Real Tresgallo, M. (2017). La investigación a través de la práctica docente como elemento generador de recursos metodológicos de la enseñanza de orquesta en los conservatorios profesionales. Universidad Católica de Valencia (Tesis Doctoral).

Rodríguez Alcántara, M. D. (2020). El liderazgo guía y su aplicación en un módulo de trabajo para el aprendizaje de la interpretación musical en instrumentos de cuerda frotada (Doctoral dissertation, Universidad del Valle de Guatemala). https://repositorio.uvg.edu.gt/handle/123456789/3847

Tripiana Muñoz, S. y Vela González, M. (2020). Análisis musical aplicado a la interpretación como estrategia de práctica instrumental. Revista Internacional de Educación Musical, 8(1), 3-14. https://doi.org/10.1177/2307484120956511

Villareal Rodríguez, G. R. (2016). Evolución y desarrollo de la dirección orquestal en México y el mundo. RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas, 5(9). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=503954318011

Zegarra Coronado, E. F. (2022). Coaching y liderazgo en los estudiantes de dirección musical de una universidad pública de Lima. Lima Este. (Trabajo fin de Máster) https://hdl.handle.net/20.500.12692/77911

EN TORNO AL PROCESO CREATIVO DEL COMPOSITOR ANDRÉS ALÉN RODRÍGUEZ

CLAUDIA RAMÍREZ GARCÍA
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

La obra compositiva del músico cubano Andrés Alén Rodríguez (La Habana, 1950) ocupa un importante lugar en la escena musical contemporánea cubana. Su catálogo incluye música de cámara, sinfónica, coral, para piano, banda y diversos formatos jazzísticos. El espacio de circulación de estas es fundamentalmente el circuito académico. Muchas de sus obras pianísticas y para formato de cámara fueron creadas por encargo de alumnos y colegas para ser interpretadas en certámenes académicos y actualmente continúan interpretándose en los conservatorios del país y la Facultad de Música de la Universidad de Las Artes de Cuba. Han formado parte del repertorio habitual de no pocos instrumentistas de prestigio entre los que destacan el pianista Jorge Luis Prats, el saxofonista y clarinetista Paquito D´Rivera, y el trompetista Arturo Sandoval. A la vez han sido incluidas en producciones discográficas de otros artistas, como el disco *Coralina para un tiempo*, grabado por la Schola Cantorum Coralina en el año 1995, *Miradas Furtivas* grabado por el Dúo ProMúsica en el 2000 y *Piano Cubano* de la pianista Yamilet Cruz, lanzado al mercado en el año 2017.

Sobre el músico y su obra existe información en diversas fuentes bibliográficas: entradas de diccionarios, artículos de revistas, notas discográficas e investigaciones académicas. Aunque en algunos de los casos se reconozca la versatilidad que distingue al músico, la mayoría de los textos se caracterizan por abordar aisladamente acontecimientos de su trayectoria artística, en los que indistintamente se desempeñaba como profesor, pianista, arreglista o compositor. Este hecho

imposibilita apreciar la estrecha relación que siempre ha existido entre sus distintos roles. Por otro lado, es significativo cómo aun cuando parten de enfoques diversos, existe coincidencia en resaltar, como uno de los principales rasgos compositivos de Andrés Alén, la convergencia que ocurre en sus obras de músicas provenientes de espacios diversos. Prueba de lo anterior son los criterios emitidos por el compositor Juan Piñera (1949) y el musicólogo Danilo Orozco (1944-2013):

> Hemos expresado que Andrés Alén se ha destacado por igual tanto en la música llamada popular como la de concierto que otros llaman clásica y hasta culta. Según las nuevas definiciones de la musicología, quien navega en las dos vertientes de la música como creador es un crossover, pues su música es a la vez culta y popular. (Piñera, 1998, p. 22)

> De formación sólida pianística está el caso de Andrés Alén, desde muy temprana edad envuelto en el gran repertorio clásico y romántico, pero a su vez con notorias facilidades para la improvisación, el modelado y paráfrasis de estilos jazzísticos con fuertes referentes de Legrand y de lo popular cubano, lo que revela en sus composiciones. (Orozco, 2001, p.63)

Si bien dichos criterios aportan elementos sobre el estilo del músico, son definiciones muy generales en las que no se especifica exactamente cuáles son las músicas que el compositor pone a dialogar en sus obras ni de qué manera lo hace.

2. OBJETIVO

Partiendo de estas premisas este texto propone el estudio de la trayectoria vital del músico Andrés Alén Rodríguez como herramienta para comprender parte del proceso creativo que se manifiesta en sus composiciones.

3. METODOLOGÍA

Para la realización de este trabajo ha sido necesaria la búsqueda, consulta y procesamiento de fuentes muy diversas: textos académicos, textos divulgativos, entrevistas, partituras y audiciones. A partir de las tres primeras se han seleccionado, analizado y contextualizado cuatro momentos específicos de la trayectoria biográfica del músico que se consideran relevantes para sus elecciones compositivas. Para establecer la relación entre la vida y la obra se han elegido los *Preludios para piano*

1 y *6*, compuestos en 1979 y 1998, respectivamente. El análisis musical se propone demostrar cómo en la medida en que va transitando su experiencia vital van cambiando sus elecciones compositivas.

4. RESULTADOS

En este capítulo se ofrece la síntesis del estudio de cuatro períodos relevantes en la historia de vida del músico. Estos son, el entorno familiar de su niñez (apartado 4.1), sus primeros estudios musicales académicos en la Escuela Nacional de Arte (4.2), la participación en el grupo *Perspectiva,* fundado por el trompetista Arturo Sandoval (4.4), y finalmente su integración como solista al Centro de Música de Concierto de Cuba (4.5). Se incluyen también los resultados del análisis musical de los dos preludios seleccionados intercalados en el discurso biográfico, con el objetivo de visibilizar la relación directa entre la vida y la obra (apartados 4.3 y 4.6).

4.1. Primeros años de vida: la familia

En la etapa de la niñez, las dinámicas de vida que generan los padres alrededor del niño, y el cómo éstos median su temprana relación con la cultura constituyen elementos de significativa incidencia en su posterior trayectoria vital, ya que:

> […] transmiten el lenguaje, los significados y símbolos compartidos, los valores y costumbres y en general, las herramientas culturales, sin las cuales no hay identidad ni posibilidad de una participación activa, transformadora y creativa del niño en su medio cultural […] proporcionan también evaluaciones, clasificaciones o etiquetamientos que lo ayudan a conformar autoimágenes y pertenencias. (De la Torre, 2001, pp.118-119)

El nacimiento de Andrés Alén se produjo el 7 de octubre de 1950 en La Habana, Cuba. Su madre tenía conocimientos musicales y su padre Osvaldo Alén, era un reconocido pianista, director de coros y repertorista de cantantes. Desde chico, Alén jugaba a reproducir melodías en el piano y a componer, mientras que su madre le escribía sus primeras creaciones, pues en esos momentos todavía no conocía la grafía musical. Se aprendía de oído las canciones que su padre interpretaba al piano

y cuando tuvo más edad asistía a sus presentaciones en importantes centros culturales de La Habana. Además de ser su referente más cercano como músico profesional influyó en la manera en que Andrés Alén concibe y vive la música. Para el padre la elección de este arte como forma de vida debía ser un acto consciente y por libre y espontánea voluntad. La persona tenía que estar convencida de qué era lo que realmente quería hacer y para esto no podía ver la música como una disciplina obligatoria. Por dichas razones nunca le impuso a su hijo su profesión. "Mi padre solía decir: pianista es al que hay que decirle, muchacho deja el piano y no, muchacho estudia piano" (A. Alén, comunicación personal, 30 de agosto de 2004).

Pudiera pensarse que el ambiente en el que se desarrolló su niñez influyó en la selección del arte musical como futura profesión. El músico le confiere a este momento una importancia singular para su vida futura. Entiende que su primer contacto con la música ocurrió de manera espontánea, sin ninguna presión externa y considera que tal aspecto tuvo un gran impacto en la manera desprejuiciada en la que entiende y hace la música.

4.2. Escuela Nacional de Arte: primeros estudios musicales académicos y experimentaciones

En su libro *Las identidades. Una mirada desde la psicología*, la psicóloga cubana Carolina de la Torre (1947), entiende la etapa de la adolescencia como el período vital en que comienza el auto conocimiento a partir del análisis y cuestionamiento del entorno. De ahí su importancia en el proceso de construcción de la identidad.

> […] la adolescencia es algo más impactante que los cambios relativamente graduales que habían estado ocurriendo hasta entonces. Los niños empiezan a plantearse cuestiones vinculadas con decisiones de futuro; las relaciones sociales con los contemporáneos y el resto de las personas que lo rodean son más amplias e intensas; y se recibe de los demás una variedad de influencias nunca antes vista. Todo esto, junto a un nivel más alto del pensamiento teórico abstracto y de la capacidad de introspección, facilita un mayor cuestionamiento del mundo y de sí mismos, así como la ampliación y selección más activa de los grupos de pertenencia, que dejan de asumirse como naturales o dados para toda la vida. (De la Torre, 2001, pp.121-122)

Andrés Alén comenzó sus estudios académicos musicales a los doce años al ingresar en la recién inaugurada Escuela Nacional de Arte. Por un período de ocho años, se dedicó al estudio riguroso y sistemático del piano clásico, bajo la tutela de importantes profesores como Margot Díaz Dorticós y Cecilio Tieles. Hasta ese momento había tenido total libertad para experimentar con el instrumento y ahora se enfrentaba a la disciplina y organización externa que le imponía la academia. Además de largas horas dedicadas al estudio del piano, el programa curricular incluía solfeo, apreciación musical, historia de la música, práctica de conjunto y armonía. De esta manera adquirió los primeros conocimientos teóricos y desarrolló habilidades que le permitieron la decodificación, análisis e interpretación de un repertorio específico que a partir de este momento iba a formar parte indisoluble de su universo sonoro, sumándose a la dote recibida en su infancia: la música académica europea.

La apertura de la Escuela Nacional de Arte en el año 1961 posibilitó la confluencia en un mismo sitio de muchos jóvenes, que al igual que Andrés Alén eran portadores de variadas tradiciones de la música popular cubana. Entre sus compañeros de curso se encontraban Joaquín Betancourt, Adalberto Álvarez, José Luis Cortés, Emiliano Salvador, Enrique Plá y Arturo Sandoval. Juntos formaron la Orquesta Charanga Francesa de la ENA, agrupación que según el criterio del investigador Danilo Orozco, ocupó un espacio privilegiado en el devenir de la historia musical del país, debido a las arriesgadas síntesis musicales realizadas por los estudiantes.

> El reducido repertorio de esa incipiente Charanga ENA tuvo la virtud de aportar desde finales de los sesenta a los tempranos años de la década de los setenta, adelantos notables de la tendencia hibridante y abierta de los noventa, en el ámbito de la música popular cubana (no sólo centrada en lo convencionalmente bailable). Este repertorio dio continuación a parte de los cruces que previamente habían comenzado los pequeños formatos jazzísticos y un poco antes a las posteriores vertientes que inició Irakere con Chucho Valdés desde 1976. Similares aportes hicieron al sentido de la descarga jazzística, específicamente desde la charanga cubana, y al modelado o paráfrasis musical de piezas históricas representativas, a veces con un específico trasfondo paródico. (Orozco, 2003, p.33)

El grupo funcionaba como una especie de laboratorio en el que los jóvenes intercambiaban, experimentaban y desarrollaban sus habilidades musicales, mezclando la música popular cubana que ya tenían incorporada, con la nueva música aprendida en la academia y las influencias foráneas que les llegaban como el jazz y el rock and roll. De gran interés resultan las complejas e interactivas dinámicas que de manera espontánea se generan en torno a una agrupación con las características de la Charanga ENA. En ella los músicos, unas veces conscientes, otras no tanto, juegan diversos roles. De profesores pasaban a convertirse en alumnos, público y críticos de las creaciones musicales que interpretaban. Tales obras eran, la mayoría de las veces, fruto de la creación colectiva, en las que se integraba de manera circunstancial, toda la creatividad del grupo.

De tal período Andrés Alén guarda especiales y gratos recuerdos. Especialmente rememora el momento en que Adalberto Álvarez le propuso la plaza de pianista en la agrupación. Al inicio tuvo un poco de temor, pues no poseía experiencia en la interpretación pianística de la música popular bailable cubana. Fue el propio Adalberto, quien provenía de un ambiente musical muy relacionado con lo charanguero-sonero, quién le enseñó los primeros tumbaos.

Gracias a su participación en la Charanga de la ENA Andrés Alén se puso en contacto por primera vez con géneros de la música popular bailable como el cha-cha-chá, el son y el danzón. Tales músicas demandan el conocimiento de maneras propias de hacer la música y el desarrollo de habilidades que no se enseñan en las academias del país. Es significativo cómo estos géneros con los que se relacionó desde edades tempranas posteriormente aparecerán reflejados con recurrencia en sus composiciones y arreglos.

Si bien la Escuela Nacional de Arte representó el inicio de sus estudios musicales académicos, el Conservatorio Peter Ilich Tchaikovsky constituyó el colofón de su etapa de estudiante. Al graduarse en 1970, con magníficas calificaciones, y luego de participar en un curso de posgrado del pianista y profesor soviético Vitali Dotsenjko, recibió una beca para cursar estudios superiores de música en la especialidad de piano por un período de tres años (1973 – 1976) en la prestigiosa institución.

La carrera profesional de Andrés Alén comenzó en el año 1976 cuando regresó a La Habana. En un momento en que en el país no existía ninguna institución que garantizara los estudios superiores de música, obtener una beca para estudiar en el Conservatorio Tchaikovsky y graduarse con altos grados constituía (y aún constituye) un importante aval para cualquier intérprete. Al regresar a Cuba tenía las puertas abiertas como concertista a las mejores salas de concierto y teatros del país.

Paralelamente, Alén se desarrollaba en el campo de la pedagogía, labor que había comenzado en 1970 al graduarse en la ENA. Empezó impartiendo clases en La Habana durante un año y más tarde se trasladó hacia la Escuela Provincial de Arte de Pinar del Río por un período de dos años, para cumplir con su Servicio Social. Al partir hacia Moscú tiene que detener momentáneamente esta actividad, la cual retoma en 1976, cuando regresa al país. Continúa trabajando en la ENA, donde es nombrado jefe de la cátedra de piano, en 1979. A principios de los ochenta se incorpora al claustro de profesores del recién inaugurado Instituto Superior de Arte (ISA), donde imparte piano complementario y música de cámara. De 1982 a 1989 Andrés Alén se desempeña como Asesor Nacional para la enseñanza del piano, cargo que demandaba la realización de inspecciones a escuelas de música de diversas provincias del país en las que ofrecía seminarios y clases magistrales. Es importante en esta época la labor que realizó al frente de un grupo de profesores encargados de perfeccionar los planes de estudio de Nivel Medio de las asignaturas que integran la Cátedra de Piano Básico, los cuales aún están vigentes.

Entre 1976 y 1989 Andrés Alén compuso sólo siete obras. Su intensa labor como pianista concertista y pedagogo no le dejaban mucho tiempo para crear. Entre los años 1982 y 1989, tiempo en que ocupaba los cargos de jefe de la cátedra de piano en la ENA y Asesor Nacional para la enseñanza del instrumento, no compuso ninguna obra. Es significativo el hecho de que la mayoría de las piezas creadas en esta etapa fueron compuestas por encargo de personas de su entorno y alumnos. Una de las personas que más influyó fue María Dolores Novás Sust, quien más tarde se convertiría en su esposa. En ese momento se

encontraba estudiando piano en el recién inaugurado Instituto Superior de Arte y le encargaba piezas para tocar en los exámenes.

> Las primeras cosas que empecé a escribir para piano las escribí por encargo de Loly, mi esposa, porque ella estudiaba en el ISA y tenía que tocar piezas cubanas, y yo se las escribía, o sea, yo ni siquiera las escribía para tocarlas yo. (A. Alén, comunicación personal, 12 de febrero de 2005).

En cierta medida, el hecho de que las obras fueran encargadas para ser interpretadas en espacios académicos es quizás uno de los factores que propiciaron la selección de géneros y formatos que históricamente le han pertenecido a la llamada música clásica ya que tres de ellas eran preludios para piano y las cuatro restantes, dúos de cámara. Sin embargo, en esta selección también influían su desempeño como profesor y pianista concertista. Desde ambos desempeños Andrés Alén se enfrentaba a una problemática constante: la inexistencia de un repertorio amplio de obras cubanas que permitiera una mayor presencia en los espacios académicos. Analizando la proporción que existe entre la música europea y la cubana en los programas de estudio del piano, es comprensible la inquietud del compositor. La primera supera con creces a la segunda, que sólo se encuentra en algunos casos como obra libre. Por la concepción holística que tiene Andrés Alén de la música desde estos tempranos momentos, una de sus principales premisas como compositor fue la creación de una obra que por sus dificultades técnicas y expresivas estuviera de acuerdo con las exigencias académicas, pero que a la vez demandara el conocimiento de la música cubana. La fórmula escogida para ello fue precisamente la inserción de elementos estilísticos de la música popular cubana en preludios, sonatas y temas con variaciones. "Nosotros vivimos en un continente donde no hay tanta sinfonía ni tanto concierto. /.../entonces me parece interesante decir: voy a hacer una sonata con una temática cubana, eso me parece realmente un reto" (A. Alén, comunicación personal, 12 de febrero de 2005).

Por otro lado, el hecho de que Alén apostara por estos géneros para canalizar sus inquietudes compositivas revela un rasgo de la naturaleza individual del compositor, preocupado por la racionalización de sus ideas. Las "formas clásicas"(como también denomina el compositor a estos géneros) le deben su permanencia en el panorama histórico-

musical a los esquemas formales que las caracterizan (sobre todo la forma sonata), que funcionan como una especie de guía para el creador y es precisamente este elemento el que despierta el interés del músico estudiado. Entiende que dichos esquemas son los que garantizan la coherencia del discurso musical, uno de los rasgos más distintivos de su estilo compositivo.

> Yo creo que las formas clásicas no existen por gusto, son muy ingeniosas, incluso yo he llegado a la conclusión que han funcionado durante tantos siglos y siguen funcionando precisamente por lo ingeniosas que son, son puro sentido común. Me encanta la forma concierto, sonata, tema con variaciones, preludio, cuarteto, porque me gusta a mis ideas darle una forma. Yo pienso que muchas brillantes ideas se han perdido por no tener una buena forma, incluso hay quien dice que el verdadero arte es la forma, o sea, tú puedes tener una idea, pero lo que hace que sea arte es la forma en que tú lo dices o lo expresas. (A. Alén, comunicación personal, 12 de febrero de 2005)

4.3. Preludio 1 para piano (1979)

La obra tiene forma ternaria simple (ABA´) y es relevante cómo el compositor cuida el principio tradicional de identidad y contraste entre las partes, hecho que corrobora la importancia que le concede al tratamiento de la forma. La parte B muestra gran contraste con respecto a A debido al uso de compases diferentes, cambios de tonalidad, de factura, y a través del desarrollo del tema. Igualmente hay un tratamiento cuidadoso de la estructura y el contraste interno en cada parte. La primera sección comienza con dos compases introductorios donde el autor muestra los acordes a partir de los cuales va a construir el tema. Durante los cuatro compases posteriores expone el tema, formado por dos frases: la primera abierta y la segunda cerrada que coincide con la cadencia perfecta. Luego utiliza un complemento del tema de dos compases en el que varía la construcción de los acordes iniciales para dinamizar la armonía. Esta distribución simétrica del lenguaje musical (2+4+2) se puede observar a lo largo de todo el preludio y se complementa con silencios, figuraciones rítmicas diferentes y tratamiento secuenciado del material temático que define frases.

Cuando nos acercamos a la creación de Andrés Alén observamos que, en sentido general el elemento melódico no constituye un medio

expresivo que destaque. Según palabras del propio Alén "es más difícil hacer una melodía hoy en día, que hacer otra cosa" (A. Alén, comunicación personal, 30 de marzo de 2005). Aun cuando esta pieza no se caracteriza por la existencia de un extenso y elaborado tema, sí está presente la relación melodía-acompañamiento en el sentido tradicional propio de la música académica donde el elemento melódico funciona como relieve al que se le subordina el plano armónico.

La evolución de su universo sonoro y de sus preferencias compositivas halla un medio de expresión relevante en la esfera armónica, llamada en su obra a tener una especial significación y protagonismo. Como compositor Alén se enmarca a sí mismo dentro del grupo de creadores que todavía apuesta por la música tonal. Con un concepto amplio sobre el tema, define su armonía sobre la base del mundo pandiatónico.[36] Entiéndase por esto que cualquier tonalidad es válida en cualquier momento de la obra, hecho este que se expresa a través de la conducción de las voces. Como resultado se tiene que, aún dentro de un lenguaje tonal existe un politonalismo expresado a través del cromatismo y de la sucesión de progresiones armónicas que crean poliacordes. Por dicha razón, una misma progresión armónica puede ser analizada de múltiples maneras, según palabras del compositor. La definición en el sentido antes descrito fue revelada por el músico en una entrevista concedida en el año 2005. Sin embargo, considero que la concientización de los procesos pantonales no constituye una elección que se manifiesta en las primeras obras del compositor. Es un fenómeno que se va gestando y evolucionando paulatinamente debido a la experiencia y madurez logradas con el paso del tiempo.

Aunque en el *Preludio # 1* se evidencia su intención de experimentar y ampliar su espectro armónico; en éste aún prima la concepción armónica tradicional. En determinados momentos de la obra, antes de la cadencia y como sección de enlace, utiliza pasajes que corresponden a la definición *pantonal* que más tarde el propio Alén daría sobre su

[36] El término pandiatonismo fue introducido por primera vez por Nicolás Slonimsky en 1937. Según el músico ruso la composición pandiatónica forma parte de la Técnica de 12 notas y representa el uso libre de las siete notas de la escala diatónica tanto melódica como armónicamente.

lenguaje. En esta obra el autor define, mantiene y respeta un centro tonal específico (Bm) y aunque en ocasiones lo enmascara empleando la dominante natural y resoluciones atípicas, éste es identificable debido al uso recurrente de las funciones de tónica y dominante y cadencias perfectas que delimitan las partes del preludio.

4.4. Grupo Perspectiva. Nuevas experiencias musicales

En 1989, tras abandonar los cargos como jefe de cátedra y Asesor Nacional para la Enseñanza del Piano, se produce un cambio biográfico en la historia de vida de Andrés Alén. Se cierra una etapa y se abre otra caracterizada por una mayor versatilidad con respecto a su desempeño profesional pues ahora también incursiona en el arreglo musical. El acontecimiento que propició este cambio fue su vinculación, en 1987, al grupo de música popular dirigido por Arturo Sandoval, integrado por Hilario Durán, Jorge Reyes, Jorge Luis Chicoy, Ernesto Simpson y Enrique Platt. A partir de 1990, tras la salida del país de Arturo Sandoval, el grupo adoptó el nombre de *Perspectiva*.

La decisión de Alén de integrarse al grupo exigía primeramente un cambio en su proyección como pianista. Hasta el momento se había enfrentado como profesional a un repertorio que le demandaba las habilidades aprendidas en la academia. Aunque no abandona del todo este perfil interpretativo, al ocupar un puesto en un grupo que conceptualmente se encontraba dentro de la tendencia del latin jazz, Alén debía manejar nuevos códigos. Desde su rol como pianista que formaba parte de un colectivo debía respetar las relaciones de subordinación-correlación propias del mismo; a la vez era imprescindible que conociera las características inherentes al lenguaje musical del repertorio que interpretaba la orquesta. De manera que *Perspectiva*, significó un nuevo escalón en la formación pianística de Andrés Alén.

Con este proyecto, tuvo la oportunidad de participar en los principales Festivales de Jazz de Europa, América Latina y el Caribe; tocar en célebres clubs de jazz como el Ronnie Scotts de Londres y el Cuasimodo de Berlín y compartir escenario con músicos de la talla de Dizzie Gillespie, Roy Hargrove y Ron Blake. Además, grabó los discos

Perspectiva Tiembla Tierra en 1990, *Cubaneando más o menos* y *Fra-Fra Son y Perspectiva*, ambos en 1996.

En el grupo también se desempeñaba como arreglista, actividad que despuntara en su niñez y que había dado algunos frutos en su etapa de estudiante. El gusto por el arreglo de canciones le venía desde pequeño como influencia del mundo sonoro de su infancia, el cual dejó huellas imborrables en su mente. En una de las entrevistas desveló la manera lúdica en la que había comenzado dicha faceta de su versátil carrera profesional. "Cuando yo escuchaba una canción de niño, rápidamente imaginaba cómo sonaría si se cambiara el estilo, el género o la instrumentación, era como un juego para mí, era una cosa normal" (A. Alén, comunicación personal, 30 de marzo de 2005).

Sin embargo, no es hasta este momento de su carrera que se observa una sistematicidad en esta actividad, debido a la motivación que representaba el grupo. Muy pronto Alén comenzó a ser solicitado también como arreglista y a colaborar con importantes músicos, como es el caso de su participación en el disco *Pensamiento* de Omara Portuondo grabado en 1991 y la gira realizada en 1995 junto a Silvio Rodríguez y Miriam Ramos a Argentina. Este desempeño como arreglista le aportó mucho al músico en sentido general, pues demandó el aprendizaje de nuevos modos de hacer música y el afianzamiento y sistematización de conocimientos que venían de etapas anteriores, permitiéndole crear una metodología de trabajo que el músico narra de la siguiente manera:

> Haciendo arreglos tú aprendes maravilla, porque primero te tienes que aprender la canción, entonces tú tienes que transcribirla, quiere decir que tú la sacas de oído y te la tienes que aprender bien [...] por un minuto te tienes que poner en la posición del compositor [...] y después quién eres tú y que vas a hacer (A. Alén, comunicación personal, 30 de marzo de 2005).

Con respecto a su desempeño compositivo, si se compara con la etapa anterior, en un período menor de tiempo la cantidad de obras originales asciende de siete a veintidós. La explicación es sencilla: al abandonar los cargos como jefe de cátedra de piano de la Escuela Nacional de Arte y Asesor Nacional para la enseñanza del instrumento tiene más tiempo para componer. En cuanto a los formatos, si bien anteriormente su

creación se centraba en la música para piano y pequeños formatos de cámara, en ésta, aunque se mantienen, se produce una explosión de música coral a la que se suman creaciones para orquesta sinfónica y quintetos de jazz.

El gusto y el conocimiento sobre la música coral data desde su infancia (recordemos que su padre era director de coros y Alén desde edades muy tempranas asistía a sus ensayos), y en este momento aparece una coyuntura para canalizar esta inquietud: su hija se encontraba estudiando Dirección Coral, por lo que Alén comienza a crear obras para sus exámenes. A esto se añade el encargo de colegas directoras de coro como Alina Orraca y Carmen Rosa López. La creación jazzística y sinfónica están generadas por el espacio que como músico va ganando. El hecho de formar parte del grupo *Perspectiva*, con un largo historial participando en Festivales Internacionales de Jazz, le brindaba una oportunidad excelente para crear en esta esfera. Por otro lado, el prestigio que como compositor había alcanzado debido a su constante trabajo le permitía acceder con mayor facilidad a los grandes formatos instrumentales:

> He escrito música sinfónica en menos cuantía, es un problema de acceso […] los ensayos […] ahora se está haciendo más fácil […] tengo conexiones, la gente me conoce más, yo escribo una obra para orquesta y yo sé que la van a tocar (A. Alén, comunicación personal, 12 de febrero de 2005).

4.5. Solista del Centro de Música de Concierto. Nuevas posibilidades creativas

En el año 1996 Andrés Alén abandona el grupo Perspectiva y pasa a formar parte del Centro Nacional de Música de Concierto (CNMC) como solista concertante, ocurriendo así otro cambio biográfico en su trayectoria vital. Hasta el momento su desempeño musical había estado determinado por las instituciones y personas con las que se relacionaba, que le exigían su ejercicio competente en el campo profesional en el que incursionara.

Al abandonar el grupo e incorporarse al CNMC, se cierra una etapa y comienza otra en la que Alén se concentra en sus necesidades y expectativas propias como músico y su individualidad creativa comienza a

marchar de una manera más autónoma. Por otro lado, se amplían sus espacios de desempeño, pues incursiona en el mundo de la producción musical. Como profesor continúa vinculado a la academia, en la que comienza a ofrecer cursos de música popular cubana, armonía popular y técnicas de arreglo musical. Como pianista igualmente se muestra su versatilidad interpretativa, rasgo que se manifiesta en su discografía personal que despega vertiginosamente en esta etapa. Hasta entonces solo había participado en proyectos discográficos como integrante de un colectivo o como músico invitado en la producción de otro artista.

En 1998 grabó junto a la cantante Miriam Ramos el disco *Estás Conmigo*, en homenaje al músico cubano Bola de Nieve, proyecto en el que además de ser el pianista tuvo a su cargo el arreglo de todos los temas. En 1999 se lanzó el disco *Pianoforte* que incluye casi toda su obra pianística creada hasta ese momento (seis preludios para piano y dos temas con variaciones sobre canciones del movimiento conocido como la nueva trova cubana). En el año 2000 graba junto al Coro Diminuto trece canciones de navidad y villancicos, arregladas por él en diferentes géneros de la música popular cubana y latinoamericana, trabajo que fue recogido en el fonograma *Andrés Alén, Canciones de Navidad*. En el 2003 salió al mercado el *cd Chopin 4 Ballades, 3 Nocturnes* donde interpreta la música del célebre compositor polaco.

La autonomía que alcanza su entorno creativo en estos momentos se expresa de modo particular en su mundo compositivo. Si hasta el momento el encargo había desempeñado un papel rector en su desempeño compositivo (aunque en esta etapa se mantiene) a partir de ahora, este indicador socio-musical va a pasar a un segundo plano, siendo su individualidad la que influya definitivamente en su orientación creativa. Si bien en los períodos anteriores el mundo pedagógico había impulsado su actividad compositiva, en éste la motivación principal provenía de su desempeño como intérprete. Como resultado, la creación pianística hasta ahora presente en su catálogo en cantidades discretas adquiere un papel protagónico. De las 17 piezas originales compuestas en este período, 8 son para piano. Además, se observa en algunas de estas piezas, la intención del pianista de homenajear a compositores que para él son referentes (“Homenaje a Scriabin” y “Homenaje a Cervantes”).

4.6. Preludio 6 para piano (1998)

Esta obra fue compuesta casi veinte años después del primer preludio analizado. Fue creado expresamente para ser incluido en el disco *Pianoforte*, mencionado anteriormente. Como ya se ha explicado, en esta época el universo creativo de Andrés Alén se había enriquecido exponencialmente y por consiguiente se manifiesta en sus creaciones. Si bien continúa apostando por un género del ámbito académico, con las dificultades propias de este tipo de obra: pasajes complejos con escalas y octavas, explotación de todos los registros del instrumento e independencia entre las manos, realiza una original recreación de un género paradigmático de la música popular bailable cubana: el son. Esto ocurre gracias al juego con la binariedad propia del género en la que se alterna una parte expositiva y la sección del montuno, la delimitación de las secciones utilizando los llamados *bloques* o patrones rítmicos que definen la estructura en géneros populares bailables, realizados fundamentalmente por los instrumentos de percusión a los que eventualmente se suma el piano, empleo del ritmo sincopado y manejo de los timbres del instrumento a la manera de los soneros, o sea, trabajo en la zona central y grave en el parte expositiva y en la parte del montuno o clímax un *tumbao* típico que abarca los registros extremos. Por otro lado, en esta pieza ya se observa la influencia del jazz en su concepción armónica al enmascarar el centro tonal con el empleo de acordes de dominante sin resolver y acordes ampliados con 9nas, 11nas y 13nas. La recurrencia de estos acordes en pasajes climáticos de la obra la acercan a la concepción pantonal con la que el músico define su obra.

5. CONCLUSIONES

El estudio del proceso creativo de Andrés Alén Rodríguez teniendo en cuenta el devenir de su trayectoria vital, aporta elementos significativos para la comprensión y caracterización de la resultante sonora que se expresa en sus creaciones. Estableciendo una relación directa entre la vida y la obra se puede justificar la selección de formas provenientes del lenguaje musical académico como el preludio debido a su paso por la Escuela Nacional de Arte que fuera su primera experiencia en el

aprendizaje reglado de la música. En la medida en que como músico profesional empieza a dialogar con otros mundos como la música popular bailable cubana y el jazz se entiende la recreación en sus composiciones de esquemas rítmicos propios del son, así como la influencia jazzística en sus progresiones armónicas.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación se encuadra dentro del proyecto competitivo I B1 "Estudios culturales, circulación del patrimonio musical español y análisis de los roles de género" (referencia 18 KBHC/463AC0) de la Universidad de Salamanca, para los y las integrantes del Grupo de Investigación Reconocido *Intangible Heritage Music and Gender: International Network* (IHMAGINE).

7. REFERENCIAS

Acosta, L. (1992). *Música y descolonización.* Arte y Literatura.

Alén, A. (2022). ¿Escuela cubana de piano? *Clave, 4*(2), 11-15.

Brouwer, L. (1972). *Síntesis de la armonía contemporánea*. Instituto Cubano del Libro.

Brouwer, L. (1989). *La música, lo cubano y la innovación*. Letras Cubanas

Carpentier, A. (1989). *Ese músico que llevo dentro (vol.3).* Letras Cubanas

De la Torre Molina, C. (2001). *Las identidades. Una mirada desde la psicología*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.

Díaz, C. (2001). Contrapunteo estético en la música cubana del siglo XX. *Clave, 3*(1), 49-56.

Díaz, I. (2004). *La armonía vanguardista, sistemas, análisis y creación*. Pueblo y educación.

Gardner, H. (1995). *Mentes creativas*. Paidós

Maslow, A. (1991). *La personalidad creadora*. Kairos Troquel.

Mendiola, M. E. (2001). Andrés Alén: Músico Total. *Latin Pulse 7*, 15-29.

Orozco, D. (2001). *Nexos globales desde la música cubana con juegos de son y no son*. Ojalá.

Orozco, D. (2003). Simulacros músico-culturales y multiplicidad de barrocos en lo difuso y confuso de la modernidad tardía. *Boletín Música 13*, 3-38.

Piñera, J. (1998). De canción para Oshún y ejemplos de crossover. *Tropicana Internacional 7*, 22-40.

Slonimsky, N. (1975). *Thesaurus of Scales and Melodic Patterns.* Schimer Books.

LA CONEXIÓN DEL DIRECTOR CON EL INTÉRPRETE EN EL CINE Y SU APROXIMACIÓN AL SISTEMA STANISLAVSKI: *JULIA* (1977) DE FRED ZINNEMANN UNA PELÍCULA DE PERSONAJES PROFUNDOS

BÁRBARA CAFFAREL-RODRÍGUEZ
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Dentro del mundo del cine, el director es el encargado de materializar la película porque de él dependen todos los departamentos que se encargarán de dar forma a su imaginario, desde el guion que es indiscutiblemente la primera pieza en la que se asentarán todas las demás, especialmente la técnica. Pero dejando a un lado estos puntos tan importantes, en este estudio nos centraremos en la labor del director desde el punto de vista de dirección artística.

Tras el estudio del guion por parte del director, en lo que a la parte del actor se refiere, se pasa a la elección del reparto que conformará la película. Hasta los años 50 el *casting* era realizado por los grandes estudios porque eran los que tenían a sus actores en plantilla. No obstante, sí debían realizar las llamadas pruebas de cámara. Es a partir de la disolución del *Starsystem* cuando irrumpe la profesión del director de *casting*, entre los que destacamos a Marion Dougherty, una de las figuras más relevantes. Ella consideraba que la elección del actor idóneo para cada papel era muy importante para el posterior éxito de la película y, por ello, asistía regularmente al teatro para descubrir nuevos talentos que pudieran cuadrar en los repartos de cine y televisión.

A partir de la elección de los actores comienza la tarea de composición y creación de personajes y será el director el que orqueste el trabajo para conseguir la homogeneidad en la composición.

Dentro de la interpretación existen distintos métodos y corrientes, pero en este trabajo nos centraremos en el sistema Stanislavski por considerarle, gracias a sus aportaciones bibliográficas, el padre del teatro moderno. Stanislavski dedicó gran parte de su vida, mientras estaba al frente del Teatro del Arte de Moscú, a sistematizar los estudios de arte dramático para que los actores pudiesen disponer de herramientas a la hora de enfrentarse a una representación teatral para que esta fuera realizada desde la verdad.

En este trabajo hemos querido realizar una aproximación del teatro al cine para observar si las premisas elaboradas por el maestro ruso son aplicables al medio y a la dirección de actores. Para ello se ha optado por escoger la película *Julia* (1977) de Fred Zinnemann por dos razones; la primera por considerarse que es una película en donde la relación entre las protagonistas subyace sobre la historia, lo que la convierte en una pieza cinematográfica cargada de emociones y búsqueda de veracidad.

2. OBJETIVOS

- Este estudio pretende realizar un preámbulo acerca del trabajo del director dentro de una película y la dirección de sus actores bajo el sistema Stanislavski, con una aproximación a la dirección de *casting*.
- Acercarnos a la dirección de actores a través de una película en donde el trabajo interpretativo debe estar muy presente para conseguir transmitir la relación entre las protagonistas.
- Aproximarnos al Método surgido a partir del sistema Stanislavski mediante el análisis de *Julia* (1977) de Fred Zinnemann y analizar las variables que se cumplen en la dirección de cine sistematizadas por Stanislavski.

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo tiene como objetivo acercarnos al sistema Stanislavski y la dirección de actores en cine. Para ello nos valdremos como fuente principal de los dos libros publicados por Stanislavski: *El*

trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia (2019) y, *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación* (2016). Dichos volúmenes, son el fruto de sus investigaciones a lo largo de toda su vida en los que sistematiza los estudios de interpretación a través de una serie de normas.

Stanislavski, separó el entrenamiento actoral de esta forma porque consideraba que el intérprete debía distinguir la parte interna y emocional de la parte externa, es decir, lo que implicaba la voz o la expresión corporal.

Asimismo, se revisa el trabajo del director en el cine, su evolución y la implicación de los departamentos de *casting*, profundizando en la bibliografía de directores norteamericanos relevantes que conocen el Método, entre los cuales destacamos a Sidney Lumet. También es necesario puntualizar que el sistema Stanislavski llega de la mano de Richard Boleslavski y María Ouspenskaya, quienes fueron integrantes del Teatro del Arte de Moscú y que fundan el *American Laboratory Group*, lo que después derivaría en el Método.

Para llevar a cabo esta tarea hemos establecido los puntos clave descritos por Stanislavski en sus dos libros ya mencionados. Respecto al primero: *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia* (2019), centrado en el trabajo interno del actor, hemos identificado las siguientes variables: la acción, el "si mágico" (entendido como condicional y traducido del inglés como *Magic If*), las circunstancias dadas, la imaginación, división en unidades y tareas, la comunicación y el súper objetivo.

Con respecto al segundo: *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación* (2016), hemos analizado la expresión corporal, el tempo-ritmo y la plástica.

Basándonos en estas variables y siguiendo la evaluación de sus dos protagonistas: Lillian (Jane Fonda) y Julia (Vanessa Redgrave), es posible realizar una aproximación al trabajo que realizan ambas actrices.

> Este conjunto de normas proponía una serie de principios básicos como, por ejemplo, el conocimiento de la obra, las circunstancias dadas de los personajes, la imaginación, la acción- reacción, las acciones físicas y la memoria emocional, etc., todos ellos sujetos a modificaciones. (Caffarel-Rodríguez: 2019, p. 210).

El sistema Stanislavski es mucho más extenso, pero dada nuestra metodología y al tratarse del análisis de la película, hemos considerado que eran los más adecuados y constatables en su aplicación por parte de los actores.

En este sentido, leemos en algunos autores observaciones al respecto, como por ejemplo Franco, el cual señala que es idóneo el estudio de caso para el análisis de una película ya que, junto a la observación, podemos extraer distinta información válida para nuestro trabajo.

> El medio escrito es por naturaleza abstracto y aun con los casos detallados no puede lograr la experiencia de estar en una organización e interactuar con otros cara a cara. Una película, aunque en algunos casos no describe una situación real, es menos abstracta que la forma impresa. (Franco, 2010, p.67)

Consideramos que este enfoque metodológico es adecuado para llevar a cabo esta investigación, ya que posibilita el análisis, tanto del trabajo del director en el cine como de su labor como director de actores. Apoyando esta teoría tendríamos autores como Peña quien señala que:

> Documentar es una actividad especial de investigación que hace parte
>
> del Estudio de Caso, necesaria para registrar los vestigios del objeto de estudio en cuestión. La labor documental permite recolectar tantos datos de los hechos, en determinadas situaciones, como sea posible. (Peña, 2009, p.187)

Para el completo estudio de la película y el análisis de las variables, se ha escogido una metodología cualitativa ampliamente empleada en las Ciencias Sociales. La actuación es un arte y como tal no se puede emplear una metodología cuantitativa puesto que no es medible ni cuantificable. Optaremos por la observación y el análisis del desempeño de los actores como medio para llegar a nuestras conclusiones. “La observación está siempre acompañada de una teoría, aunque sea incipiente. El desarrollo de los primeros esbozos teóricos clarifica y profundiza los componentes del caso” (Yacuzzi, 2005, p. 9).

4. RESULTADOS

4.1. Preámbulo del trabajo del director

La perspectiva del director es crucial, ya que influye en diversos departamentos como producción, fotografía, sonido y arte, con sus respectivas subdivisiones. Además, se encarga de las tareas previas a la filmación, como analizar el guion, crear el guion técnico para desarrollar el lenguaje de planos, el *storyboard*, así como tomar decisiones sobre encuadres, movimientos de cámara y ángulos. También juega un papel fundamental al aprobar locaciones y seleccionar al elenco de actores que participarán en la película. "El dueño pide demasiado dinero. ¿Hay alguna otra localización que sirva también? No. ¿Qué debería hacer? Darle lo que pide". (Lumet, 2000, p.11)

Según Lumet, el director asume el papel principal en el rodaje y su ejecución, siendo el máximo responsable. Su función implica tomar decisiones clave sobre la planificación después de un análisis detenido de la visión que desea comunicar. En resumen, tiene la autoridad final en cada etapa del proceso de producción, llevando consigo la responsabilidad inherente de liderar un equipo de gran magnitud hasta finalizar la película. "Solo quien conoce la película sabe lo que se esconde tras las decisiones tomadas a lo largo de su realización. Pueden estar motivadas por cualquier cosa, ya sea por exigencias presupuestarias o por inspiración divina" (Lumet, 2000, p. 11).

Frank Capra comparte su visión sobre lo que, en su opinión, un director debe ser y hacer. "Otra marca de distinción de los grandes directores es la ausencia de los movimientos de la cámara. [..] Un error. Enamórate de tus actores. ¡Recordad tan solo que estáis contando vuestra historia, no con artilugios, sino con actores!" (Capra, 2018, p.269). Según Capra, es esencial tener claridad sobre lo que se quiere comunicar y cómo hacerlo, al mismo tiempo que se deposita confianza en los actores, quienes dan vida a los personajes y narran la historia. En este contexto, el director, a veces en colaboración con el productor, juega un papel crucial al seleccionar a los intérpretes para la producción. Una vez elegidos, el director los guía en consonancia con la visión que tiene para los personajes. Este proceso de elección se conoce como casting, y aunque se

abordará de manera breve, destaca como una parte fundamental, diferenciándose notablemente del proceso de selección para el teatro.

4.2. El casting

Hasta alrededor de los años 50, el sistema de estudios en Estados Unidos se apoyaba en el *starsystem*, donde los actores eran empleados directos de los estudios, comprometiéndose a trabajar exclusivamente para esa compañía. De este modo, los estudios tenían la responsabilidad de formar y promocionar a sus propias estrellas. "Para asegurar el éxito de sus películas como una mezcla de actor y personaje […] llegando a límites en los que condicionaban hasta su vida privada". (Fernández, 2013, p.2)

En esta perspectiva, correspondía al estudio crear una figura ficticia fuera de la pantalla para potenciar la comercialización de sus películas. Esto implicaba la construcción de auténticos íconos, como el caso de Gloria Swanson, una destacada diva del cine mudo, así como figuras como Audry Hepburn o Ava Gadner. La vida de los actores estaba totalmente guiada por el estudio, y los personajes que interpretaban debían encarnar los rasgos de belleza y glamour que resultaban atractivos para el público.

A pesar de este sistema, se llevaban a cabo procesos de selección con los actores del estudio. Las pruebas de cámara consistían en grabar una escena de la película, y el resultado se presentaba al director y al productor para su evaluación. Aunque este sistema fue abolido, se mantuvo el proceso de selección a través de los castings. Los directores de casting eran responsables de elegir actores que se adecuaran al personaje buscado, presentando propuestas al director que concordaran con la visión que este tenía para el personaje.

El cine suele demandar un alto nivel de credibilidad, buscando que el actor se ajuste físicamente al personaje descrito en el guion, a diferencia del teatro, donde se pueden permitir ciertas libertades, como la edad, por ejemplo. Después de realizar la selección de posibles candidatos, el director estará presente durante las pruebas de cámara y tomará la decisión final sobre el actor que participará en la película. No obstante,

este proceso es flexible, ya que en muchas ocasiones se crean roles específicamente para ciertos actores o el director opta por trabajar nuevamente con un actor conocido por su desempeño destacado. Además, no podemos pasar por alto la influencia de Bresson y el neorrealismo italiano, donde no se buscaban actores, sino personas reales o modelos, según los términos que él utilizaba. "Elige bien tus modelos para que ellos te lleven donde quieras llegar" (Bresson, 1979, p. 80).

La profesión adquiere mayor relevancia con la llegada de figuras como Marion Dogherty. En los años 50, comenzaron a transmitirse obras de teatro en vivo, lo que hizo que el papel del director de casting fuera esencial, ya que se disponía de poco tiempo para llevar adelante la producción, y el director necesitaba estar ensayando con los actores.

En Estados Unidos, Marion Dogherty desempeñaba su labor yendo al teatro para descubrir nuevos talentos y observar su desempeño en ese ámbito. Esto destaca la importancia que tiene para un director la oportunidad de ver a un actor en el teatro antes de llevarlo al cine. Ejemplos como Steven Spielberg quien en el *Making Of* de Los papeles del Pentágono (2017), señaló que para la película Lincoln (2012) su principal cantera de actores fueron los teatros.

Los directores consideran que la elección de los intérpretes es crucial para el éxito de la película. No basta con ser un buen actor, sino que es necesario encontrar a alguien que se ajuste a las características del personaje y que pueda materializar la visión del director. Muchos destacan la importancia de recurrir al teatro para seleccionar al actor adecuado, lo que sugiere que el teatro es la fuente de toda interpretación sólida. Este enfoque respalda la idea de que un sistema diseñado para el teatro, como el de Stanislavski, es perfectamente aplicable al cine.

A partir de esta premisa, exploraremos la dirección de actores para analizar las técnicas que utilizan los directores de cine para guiar a sus actores, considerando la influencia de Stanislavski. Examinaremos esto a través del análisis de Julia de Fred Zinnemann, interpretada por Jane Fonda, una seguidora del Método, y Vanessa Redgrave, una actriz británica formada bajo la influencia del sistema Stanislavski.

4.3. JULIA (1977)

Julia (1977) de Fred Zinnemann es una película donde los diálogos y los subtextos de los protagonistas pueden ser examinados a la luz del sistema Stanislavski, ya que la cinta contiene numerosos detalles que solo pueden comprenderse a través de la profundización en los personajes. Además, Jane Fonda está formada en el llamado Método, el cual es una adaptación del sistema diseñado por Stanislavski.

La trama de *Julia* se basa en un relato autobiográfico de Lillian Hellman, extraído de la obra literaria *Pentimento* y adaptado por el guionista Alvin Sargent. La película utiliza *flashbacks* para revelar el pasado y el presente de la relación entre Julia y Lillian Hellman. Según Sargent, comenzó construyendo una historia a partir de la amistad de los personajes para luego descomponer y ensamblar un rompecabezas final. El enfoque se centra en la perspectiva de Hellman, evitando abordar el contexto histórico de la Alemania Nazi para destacar la poderosa amistad que las une.

Julia, interpretada por Vanessa Redgrave, proviene de una familia aristocrática y, desde joven, desarrolla una personalidad fuerte que influencia a Lillian Hellman, encarnada por Jane Fonda. Julia, con ideas revolucionarias, estudia medicina en Oxford y se traslada a Viena para formarse con Freud durante el periodo de entreguerras, cuando Europa no era segura, especialmente para una activista antifascista como Julia.

Mientras tanto, Lillian Hellman inicia su carrera como escritora en Estados Unidos con el apoyo de su pareja y mentor, Dashiell Hammett. Después de un período de falta de concentración, decide viajar a París y visitar a su amiga Julia en Viena. Allí descubre que Julia ha sido gravemente herida en un enfrentamiento con la policía. Julia le pide a Lillian que se aleje de ahí por su seguridad.

Lillian continúa su carrera como escritora y dramaturga en Estados Unidos, pero no deja de pensar en su amiga. En otro viaje a París, decide intentar localizar a Julia, quien finalmente parece acceder a encontrarse con su amiga, no sin antes pedirle un favor: que haga de correo para la resistencia llevando con ella 50 mil dólares. Lillian accede y realizará

un viaje en tren desde París hasta Moscú con parada en Berlín, en donde el miedo y el pánico será la emoción que más aflore.

La amistad entre ambas protagonistas se convierte en el medio para narrar una historia compleja de dos individuos con personalidades opuestas. Julia renuncia a una vida lujosa para luchar por la justicia y contra el nazismo, mientras que Lillian construye una vida de opulencia en una época donde las mujeres no tenían el mismo reconocimiento que en la actualidad.

Aunque la película se centra en Julia, la verdadera protagonista es Lillian. A través de la voz en *off*, Lillian crea el desarrollo narrativo para conectar las piezas del rompecabezas mencionado por el guionista Alvin Sargent. Todo este contexto nos ayuda a situarnos en el filme y comprender la psicología de los personajes. Jane Fonda, una actriz del Método, presenta una interpretación de Lillian desde el planteamiento del superobjetivo: proteger la amistad. De esta manera, obtendríamos una de las primeras variables expuestas por Stanislavski. Destaca su aspiración de convertirse en escritora, respaldada por el novelista Dashiell Hammett, quien se convierte en su pilar motivador, impulsándola no solo a escribir, sino también a reunirse con Julia.

Desde el inicio, Fonda construye un personaje donde el amor hacia su amiga se convierte en el sentimiento central que guía todas sus emociones a lo largo de la película: desesperación, valentía, miedo, tristeza, rabia y terror. Este despliegue emocional requiere una investigación previa, especialmente dada la naturaleza del guion elaborado a través de *flashbacks* y voz en *off*, junto con la premisa de estar ante un relato autobiográfico de la propia autora. Podemos hacer referencia a las variables escogidas del sistema Stanislavski, la primera "Las circunstancias dadas" por la que el intérprete debe conocer la obra y lo que ha querido decir el autor.

> Las circunstancias dadas permiten reconstruir la fábula desde el inicio, llenar de contenido las elipsis temporales, frecuentes en el teatro, suponer cuánto hacen los personajes fuera de escena durante el espacio que media entre un mutis y una entrada, y observar las actitudes de los personajes a causa de elementos externos que escapan a su propio ser. (López, 2019, p. 192)

Además, el conocimiento de esas "circunstancias dadas" nos va a permitir llenar esos espacios y silencios de contenido emocional. Tal es el caso de Lillian en la que veremos muchos momentos de silencio en donde se nos transmitirán diferentes emociones.

Asimismo, y debido al guion, debemos de hablar de la "Acción" y la "División en unidades y tareas". Se ha comentado que la película es como un rompecabezas, para obtener un completo conocimiento del personaje y de sus circunstancias, se debe realizar un desglose buscando esas acciones tanto psíquicas como físicas que marquen objetivos, que se alcancen a medida que avanza la película. Lillian tendrá como objetivo principal buscar y proteger a su amiga, aunque el miedo a veces le frene. "Hay un medio simple para ello –dijo-, es el siguiente: antes de nombrar al verbo, coloquen delante del sustantivo transformando la palabra 'quiero'. 'Quiero hacer … ¿qué?'" (Stanislavski, 2019, p. 164).

La película comienza de manera poética con la voz en *off* de Jane Fonda, introduciendo al espectador en la historia que se desarrollará a continuación y haciendo referencia a *Pentimento*. Posteriormente, Zinnemann, a través de un fundido, nos transporta al personaje de Lillian, situándola en una casa de playa estadounidense con Dashiell Hammett. Desde este momento, se evidencian las frustraciones que enfrenta el personaje, incapaz de escribir, concentrarse o crear una historia. Esta frustración será recurrente, ya que al final de la película experimentará lo mismo, pero esta vez será provocado por no haber podido salvar a su amiga ni encontrar a su hija después de una intensa búsqueda. Se revela como una mujer con debilidades ante las adversidades, dependiente del apoyo de otros para reaccionar. Además, Jane Fonda a través de su relato crea un enigma alrededor de su amiga Julia, acentuando más aún su misticismo. "Usted absorbió esas impresiones, y anotándolas en su memoria pensó en lo que había percibido. Significa que algo extrajo del objeto; nosotros, los actores, lo consideramos un proceso necesario de comunicación" (Stanislavski, 2019, p. 251). Lo que significa que para realizar cualquier personaje se debe realizar una concentración para que después se establezca la comunicación, ya que tanto el cine como el teatro "se basa en la comunicación de los personajes entre sí y de cada

uno consigo mismo" (Stanislavski. 2019, p. 252). Comunicación y concentración serían las siguientes variables establecidas.

Fonda emplea sinceridad y organización en su actuación, destacándose en escenas como la del hospital en Viena, donde Julia está recién operada. En este momento, Lillian toma la mano de Julia y se desprende una lágrima contenida, mientras Julia reacciona ante esa emoción. Este trabajo implica una preparación emocional y de comunicación intensiva, siguiendo la premisa de Stanislavski sobre la relación con objetos para transmitir y recibir algo de ellos, estableciendo así un instante de conexión.

> En la lucha contra las tensiones internas hay que tener en cuenta tres momentos: la tensión, la relajación y la justificación. En los dos primeros se busca la tensión interna, averiguando cuáles son sus causas y procurando eliminarla" (Stanislavski, 2016, p. 342)

En esta escena, no se requiere el uso del texto para comunicar lo que sucede entre ambas. Jane Fonda lo logra a través del pensamiento interno y el gesto, mientras Vanessa Redgrave responde a ese gesto tratando de comunicarse con su amiga, y Zinnemann utiliza el lenguaje cinematográfico para transmitir el concepto mediante un plano corto y un ligero paneo mientras Jane Fonda mueve la cabeza.

En *Julia*, Jane Fonda trabaja desde la psicología del personaje, apoyándose en el pensamiento interno y la imaginación. Lillian es un personaje que se expresa más a través de las miradas que de las palabras, caracterizándose por silencios, escenas en solitario y frustraciones al no poder escribir. A pesar de esto, muestra una resistencia y determinación notable, reflejada a través de su pensamiento. "que nos planteamos para despertar nuestra fantasía y nos ayudan a crear una imagen cada vez más definida de la vida que solo existe en la ilusión" (Stanislavski, 2019, p. 96).

A mitad de la película, Lillian experimenta un cambio, pero siempre manteniendo el superobjetivo. Julia contacta con Lillian y le pide que vaya a Berlín convirtiéndose así en correo de la resistencia. El trabajo de Jane Fonda durante las secuencias del tren es de una contención absoluta, mostrando el miedo y la ansiedad que momentos como ese

pueden tener en la vida de una persona. El suspense se intensifica al llevar consigo una gran suma de dinero y recibir instrucciones precisas de la resistencia.

Aunque Lillian no quiere involucrarse en política, hará el viaje por su amiga. Jane Fonda retrata una mezcla de valentía y dudas, representada en una escena donde, a pesar del miedo, toma una calada a un cigarro y muestra su frustración ante la imposibilidad de plantearse el no ir, ya que su deseo de ver a Julia es más fuerte que el temor a poner en riesgo su vida.

Secuencias notables, como la del tren, resaltan el riesgo de Lillian. Escenas llenas de contenido sin diálogo, donde las expresiones de todos los personajes, incluso los colaboradores que la acompañan y fingen no conocerla, generan una atmósfera de miedo, tensión y suspense. Zinnemann utiliza la estrechez de los compartimentos del tren, el traqueteo y el movimiento para transmitir inestabilidad y fragilidad.

Cuando Lillian llega a Berlín y se encuentra con Julia, se evidencia el contraste entre ambas. Julia adopta una sobriedad en su vestimenta, mientras Lillian se presenta elegante y llena de estilo. La conexión total entre ambas se refleja en la mirada brillante de Julia al ver a su amiga, acentuada con gestos de manos que simbolizan la conexión. Este enfoque refleja la influencia del psicologismo de Stanislavski, evitando excesos y destacando la potencia de una simple sonrisa y un gesto.

> Para suavizar una frase se necesita una entonación deliberadamente exenta de prisa, sin adornos, una falta casi completa de acentuación y una contención, y un control no simple, sino excepcionales. Esto inspira serenidad a los oyentes. (Stanislavski, 2016, p. 197).

En conclusión, el trabajo de Jane Fonda destaca por su contención, el uso del pensamiento interno, la transmisión de fragilidad y frustración a través de pequeños gestos corporales, y la expresión de emociones como tristeza, miedo y histeria en momentos de desesperación. Su dominio técnico y cinematográfico es evidente, revelando un control absoluto del medio.

Julia por su parte, representa lo opuesto a Lillian. Su confianza se comunica constantemente mediante la tranquilidad, la serenidad y la

sonrisa. Vanessa Redgrave fue la elección adecuada para interpretar este papel, en primer lugar, por no ser estadounidense sino inglesa, y en segundo lugar, por el aire enigmático que rodeaba a la actriz, encajando perfectamente con el personaje de Julia.

> Zinnemann first thought of American actress top lay Julia, but soon came around to Redgrave´s fairy-tale size as an actress. The person who seemed to combine all the essential qualities of style, breeding, and almost mystic dedication- Vanessa Redgrave- is English- Zinneman said - because of her politics, there was a strong opposition at the studio to casting her, but she was undoubtedly the right actress" (Callahan, 2014, p.80)

Redgrave personifica la característica mencionada anteriormente, esa aura misteriosa que la envuelve, especialmente evidente cuando involucra a su amiga en actividades de resistencia. Este misterio se ve complementado por otra cualidad: su gran erudición, que contribuye a la seguridad y la valentía que transmite a Lillian y que veremos como la influye a lo largo de la película. Así se mostrará en ese puzzle que el guionista quiso realizar.

El superobjetivo de Julia es el mismo que busca Llilian, la protección de los demás, como se evidencia en un flashback que relata su viaje a El Cairo con sus abuelos. Mientras ellos admiraban la ciudad, ella solo veía enfermedad y sufrimiento. Posteriormente, en Viena, abandona los estudios de medicina para combatir el fascismo, incluso después de perder una pierna, sin que esto la detenga en su empeño por acabar con la injusticia.

Aunque no son muchas las escenas que muestran el trabajo de Redgrave, la evolución del personaje se destaca en las narraciones de Lillian. Se analizarán las secuencias de la universidad de Oxford, filmadas en movimiento con *travellings* y grúas. En estas escenas, Julia confiesa su decisión de estudiar en Viena con Freud, expresando su esperanza de dar un movimiento que traerá esperanza al mundo. La grúa se eleva, mostrando a las dos mujeres cada vez más pequeñas, mientras Lillian relata cómo las cartas de Julia adquieren un tono beligerante contra el fascismo y expresan su descontento con la negación mundial de la magnitud de la situación. Esta escena anticipa los eventos futuros, destacando la seguridad de Julia como su fuerza impulsora.

Aunque Redgrave no sigue la técnica del Método, su formación inglesa, que incluye a Stanislavski junto con otras disciplinas como danza y voz, se refleja en su actuación. Se observa, por ejemplo, las variables obtenidas del segundo volumen. El énfasis en el caminar, una parte fundamental del sistema Stanislavski, que destaca la importancia de la plasticidad corporal. A esto hace referencia Stanislavski en su segundo volumen en el capítulo dedicado a la expresión corporal.

> La gente, en general, no sabe utilizar el aparato físico provisto por la naturaleza. Más aún, no sabe mantenerlo en orden ni desarrollarlo. Músculos fláccidos, posturas deficientes, huesos desviados, respiración incorrecta, son cosas que vemos continuamente y que muestran la falta de entrenamiento y el mal uso del instrumento físico. (Stanislavski, 2016, p. 62)

Cuando Julia y Lillian se encuentran en Berlín, a pesar de haber perdido una pierna, Julia no pierde su valentía. Redgrave trabaja en el misterio de la escena, ocultando el miedo a la Gestapo y la posibilidad de un desenlace fatal para Lillian. Su actuación se centra en la discreción y la calma, manifestándose a través de miradas y gestos contenidos.

La expresión corporal de Redgrave es notable, especialmente al utilizar la pierna ortopédica para añadir un toque decadente sin perder la fuerza que caracteriza a su personaje. Mientras su amiga se muestra incapaz de comer, Julia disfruta tranquilamente del caviar en el restaurante, manteniendo una conexión entre mirada, pensamiento y expresión corporal.

Una vez más, nos encontramos con un personaje cuya expresividad comunica mucho más que las palabras, lo que significa que la imaginación se convierte en el medio para dar vida a Julia. Aunque Redgrave fue seleccionada por Zinnemann debido a que ya transmitía ese misterio, según señala Callahan en su libro, es importante destacar que, a pesar de presentar los rasgos del personaje, la imaginación también ha desempeñado un papel crucial. “She is set up as a kind of beauty that can not be saved, and there isn´t much that Redgrave can do to complicate or enrich this straight-ahead, idealized Hellman heroine. Redgrave was cast by Zinnemann to look otherworldly and noble, and that´s it.” (Callahan, 2014, 83).

5. CONCLUSIONES

Como conclusión a este estudio, podemos señalar que el trabajo del director en una película, en lo que a la parte artística se refiere, resulta clave para que el éxito de la misma. El trabajo comienza una vez recibido el guion, posteriormente se realiza el proceso de casting, y una de las principales canteras para descubrir actores es el teatro. A partir de esta premisa se ha podido relacionar con el sistema elaborado por Stanislavski.

Con el estudio de la película Julia (1977), nos hemos remitido a los principales puntos estudiados por Stanislavski y recogidos en sus libros. Por ello, encontramos que el primer paso, indiscutiblemente, debe ser el estudio completo de la obra, en este caso el guion. Saber lo que ha querido transmitir el guionista y entender la vida de Lillian Hellman supone un reto para dar forma al personaje. Además, se le une la discontinuidad a la hora de rodar lo que incide aún más en el proceso de composición. En Julia existe un grado de dificultad aún mayor, que es conocer la historia a partir de flashbacks. Las circunstancias dadas y el estudio completo se perfilan y remata de forma indiscutible.

De ahí se une la necesidad de dividir el texto en pequeñas unidades para crear objetivos y acciones, que, mediante pequeños gestos, nos crearán el clima emocional. Nos centramos en la actuación de Fonda en momentos de gran tensión como por ejemplo cuando la resistencia contacta con ella, pequeños movimientos son los que hace con su mano o darle una calada nerviosa al cigarro, pero son suficientes para transmitirnos la situación y también son la muestra de esa dosificación y esa adaptación que Stanislavski señalaba.

La imaginación está presente al ser un trabajo creativo; por un lado, el director ha creado esa visión de sus personajes, pero luego lo ha tenido que consensuar con las actrices para conformar el resultado final.

Se ha visto que estamos ante una película de personajes relevantes, en donde el contexto histórico es importante, pero más la relación que existe entre ambas amigas. Esto implica un trabajo de preparación emocional para adaptarlo ante la cámara. Los tempos- ritmos que señala

Stanislavski están muy presentes, la información ha de ser dosificada y los trabajos de contención son precisos.

Para concluir, no se puede pasar por alto el trabajo de composición corporal en donde la psicología del personaje se une a la parte externa. Esto se comprueba en el trabajo de Redgrave que es la que más evoluciona a lo largo de la película viendo como su rostro cada vez más envejecido y cansado se enlaza con su aspecto físico deteriorado por la lucha antifascista.

6. REFERENCIAS

Bresson, R. (2006). Teorías sobre el cinematógrafo. Ardora.

Caffarel Rodríguez, B. (2019). Del sistema de Stanislavski al método Strasberg: aproximación teórica, análisis y críticas a ambos sistemas. Avanca

Cinema Journal, 1, 209-213.

Callahan, D. (2014). Vanessa. s/e.

Capra, F. (2018). Entrevistas con Frank Capra. University Press of Mississipy.

Donahue. T. (2012). Casting By: Revolution in Hollywood. [Película]. HBO.

Fernández, R. (2013). La Calderona o el nacimiento del StarSystem en la Edad Moderna. V Congreso Virtual sobre Historia de las Mujeres. https://bitly.ws/37EiM

Lumet, S. (2000). Así se hacen las películas. Rialp.

López Antuñano, J. (2013). Importancia y vigencia de Stanislavski.

https://bit.ly/4asrwP7

Peña Collazos, W. (2009). El estudio de caso como recurso metodológico apro piado a las investigaciones sociales. Educación y desarrollo social, 3 (2), 180-195.

Stanislavski, K. (2016). El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación. ALBA Editorial.

Stanislavski, K. (2019). El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia. Editorial Alba.

Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación. Econstor, 296, 1-38.

Zinnemann, F. (1977) Julia. [Película] 20th Century Studios.

ENTRE EL SENTIDO Y LA SENSIBILIDAD *OSSIA* ENTRE EL ÚLTIMO CLASICISMO Y EL PRIMER ROMANTICISMO: EL CASO DEL *TANCREDI* ROSSINIANO

JUAN P. ARREGUI
MIGUEL DÍAZ-EMPARANZA ALMOGUERA
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

Los comienzos del siglo XIX europeo constituyen, en atención a sus circunstancias estéticas, un período sometido a intenso debate crítico por la historiografía artística. Se trata de una época compleja, marcada por el continuismo de la doctrina neoclásica[37], cuya preeminencia estilística, aparentemente incontestada durante los primeros años del ochocientos, coexiste con el surgimiento de la antiacademicista vanguardia romántica[38] para dar paso, después, a derivas historicistas, simbolistas y eclécticas de diversa especie[39]. El ímpetu revolucionario del primer Neoclasicismo rápidamente se agotó y viró hacia posiciones conservadoras, institucionalizándose como dogma académico y asimilándose a la expresión del poder establecido,

[37] Este término se empleará siempre en relación con los lineamientos estéticos generales atinentes a las manifestaciones plásticas, literarias y arquitectónicas que conforman parte de los materiales aquí examinados frente a la disímil nomenclatura aplicada a la periodización musical propia del género en que aquellos catalizan.

[38] La consideración del Romanticismo como una vanguardia *ante litteram* arranca a principios del novecientos (Motherwell 1944/1964) para, tras afianzarse en la reconsideración estética del posmodernismo (Iversen, 1989), instalarse casi como un cliché en la Historia de Arte (Klancher, 2013, Grewe, 2015, Hamilton, 2022, Isbell, 2023).

[39] Sobre este argumento véanse los acreditados estudios de Peckham (1951, 1961), Praz (1969), Abrams (1975), Boime (1994) o Irwin (1997), por ejemplo.

> …de ahí que el Romanticismo irrumpa como una respuesta contraria, aunque la división tajante entre lo neoclásico y lo romántico no parece ser tal, al menos en el campo teórico, a pesar de que constituyera en la época una de las batallas campales del mundo artístico, fuente de posiciones enconadas y enemistades profundas (P. Arregui, 2009, pp. 373-374).

Pero la oposición neoclásico/romántico se presenta como una convención tan práctica cuanto arbitraria, ya que en última instancia no se puede establecer una división precisa y categórica entre ambas demarcaciones, a pesar de las aparentes diferencias iniciales, circunstancia presente, al igual que en el ámbito plástico, también en otros dominios artísticos que configuran ese espectáculo *trinitario* que es la ópera: "producto sincrético resultante de la confluencia de tres textos distintos, verbal, musical y visual, técnicamente conocidos como libreto, partitura y puesta en escena" respectivamente (Begheli, 2004, 85). En lo concerniente a este último, resultan seminales las reflexiones de Plantinga (1987) acerca de la desacertada dicotomía establecida alrededor de un período clásico opuesto a un posterior período romántico, pues muchos estilemas supuestamente románticos se localizan ya en el Clasicismo y viceversa, según la línea explicitada décadas antes[40].

Se ha podido, incluso, considerar al Romanticismo, además de una categoría estilística, como una transvanguardia (Terenzio, 1976, 12): una suerte de apremio estilístico/ideológica que se manifiesta a través de sucesivos procesos culturales[41] que propiciará la reforma de las concepciones, idearios, criterios y mecanismos artísticos –caso del *Sturm und Drang* dieciochesco y sus reverberaciones, por ejemplo– y dará lugar a las manifestaciones románticas propiamente dichas.

---

[40] "El Clasicismo y el Romanticismo forman una unidad en la historia de la música como dos aspectos de un mismo fenómeno musical, del mismo modo que constituyen dos aspectos distintos de un único período. […]. En términos de cronología, las dos etiquetas significan una época autónoma de la historia de la música; en términos de estilo, marcan las dos facetas de esta época, las dos tendencias que operan en el seno de una idea fundamental de forma y expresión. […]. Ambos aspectos y ambas tendencias se fusionan continuamente en una sola. Y como no hay estilos discernibles, no puede haber una frontera claramente definible entre Clasicismo y Romanticismo ni una demarcación inequívoca de cuándo comienza y termina uno u otro" (Blume, 1970, pp. VII-VIII).

[41] Y como tal presente ya de forma embrionaria incluso a escala léxica en ámbito anglosajón desde mediados del siglo XVIII (De Paz, 1986, 17).

Las artes plásticas, la literatura, la música o el drama se vieron afectados por el proceso y la creación operística, naturalmente, también: tanto la concepción de las obras, sus argumentos, sus escenarios, su tejido orquestal o su vocalidad asumieron nuevos perfiles, estableciéndose todo un elenco de preferencias que imprimieron diversas fisionomías a una galería de personajes igualmente renovada. Es desde esta óptica que el caso de Rossini resulta particularmente ilustrativo, pues se erige en punto de encuentro e inflexión entre la más refinada tradición y los imperativos de un contexto sociohistórico que transforma y condiciona, con sus requisitos y exigencias, las vías expresivas de un proceder dramático-musical que se adentra decididamente en la sensibilidad del universo romántico.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Considerado hoy como uno de los más importantes compositores europeos de la primera mitad del s. XIX, el maestro de Pésaro transformó tanto la forma como el contenido de la ópera de su época, e instauró una praxis lírica que, si por un lado divergía de buena parte de los consuetudinarios clichés ya en declive, por otro lado, fundía las virtudes de la escuela italiana tradicional con la vitalidad y la modernidad que parecían exigir los nuevos tiempos. Su poética concilia toda una serie de factores artísticos, históricos y sociales cuya amalgama engendra un estilo original en el que pesan tanto los logros de la comedia musical dieciochesca cuanto las experiencias trágicas gluckianas junto con la sofisticación canora del belcantismo áureo y el reflujo clasicista de los primeros años del ochocientos. Todo ello imbuido por la novelística europea, el cada vez más patente gusto por la naturaleza, la Historia, lo épico, lo caballeresco, lo medieval o lo exótico… Un espacio artístico que refleja, en definitiva, la paulatina transformación de su propio horizonte artístico, híbrido y plural a medio camino entre la cuidada filigrana preciosista y la exaltación efusiva e intemperante, entre el refinamiento formal y la tensión emotiva (Monti, 1992, p. 112): canónica y racional estilización expresiva al servicio de la vehemente pulsión emocional de la que resulta un objeto cultural entre el sentido y la sensibilidad.

Este eco deliberado a la célebre primera novela de Jane Austen –publicada por T. Egerton en 1811, tan sólo dos años antes del estreno de *Tancredi*– se debe a que, ya desde su mismo título, condensa y resume el ambivalente *zeitgeist* en que ambas creaciones surgen y su dialéctica entre intelectualización estética e impulso emocional (Copeland y McMaster, 1997; Tremblet, 2021).

Sobre tales antecedentes, y volviendo al foco de interés principal de estas líneas, en el seno del catálogo teatral del compositor pesarés *Tancredi* se revela como un hito particularmente significativo para el devenir de la ópera seria decimonónica –"No es una hipérbole sino una realidad histórica afirmar que [con esta obra] nació el nuevo melodrama italiano", ha llegado a afirmar Giovanni Carli Ballola (2013, p. 30) al respecto–, resaltado tanto por la crítica coeva (Stendhal, 1824/1987, Goethe, 1824/1951) cuanto por la reciente, que enarbola en su debate los atributos neoclásicos (Servadio, 2003, p. 34, Osborne, 2010, p. 23) o románticos (Budden, 1973, p. 8; Rognoni, 1981, p. 192) del título[42].

Los objetivos que se persiguen con este texto son, por un lado, comprobar las características de esta particular obra en la heterogeneidad del mencionado contexto artístico, cuya híbrida complejidad también afecta a la sustancia literaria del texto y de sus personajes o a la dimensión pictórica de decorados e imaginario de su producción original; y, por otro, analizar la transformación tanto de la forma como del contenido del espectáculo resultante atendiendo a la conciliación de elementos tradicionales y modernos (singular patrimonio expresivo filoclásico al servicio de una embrionaria sensibilidad romántica) detectable tanto en la concepción dramatúrgica de este *melodramma eroico* cuanto en la realización escénica de su *prima assoluta* impregnada de sugestión goticista, romance caballeresco, violencia y barbarie, escapismo exotizante o solicitaciones a la categoría de lo sublime.

[42] De hecho, la adscripción neoclásica o romántica del propio compositor se ha convertido en un motivo recurrente de controversia musicológica y ocupa amplio espacio incluso en aquellas historias de la ópera que se plantean miradas novedosas o menos convencionales como la *performance-based approach* debida a Carolyn Abbate y Roger Parker, quienes, aún y con todo, vertebran su lectura de Rossini alrededor de dicha dualidad (2012, pp. 319-328).

La metodología empleada se establece a partir de una lectura triple (escenológica, literaria y musicológica) sobre el artefacto cultural seleccionado para, a través de diversas fuentes documentales, iconográficas y literarias, juicios críticos coevos, etc. acceder a la tanto a la poiesis como a la aestesis del título abordado. El examen estilístico del título se aborda desde presupuestos variados que incluyen extremos como la vocalidad y sus implicaciones actanciales, la estructura didascálica[43] de las acotaciones y su verificación plástica en el imaginario escénico, o las reverberaciones del entramado literario y cultural que anima su génesis.

3. DESARROLLO

La noche del 6 de febrero de 1813, el Teatro la Fenice abría sus puertas para estrenar el *melodramma eroico* en dos actos del entonces veinteañero compositor Gioacchino A. Rossini (Pésaro 29.02.1792-Passy 13.11.1868). La obra en cuestión, titulada *Tancredi*, contaba con un libreto del por aquel entonces poeta oficial del teatro veneciano, Gaetano Rossi (Verona, 18.05.1774-Verona, 25.01.1855) basado en la tragedia homónima de Voltaire[44], y supuso la definitiva proyección del músico en el género noble por excelencia, la ópera seria. La fama creciente de Rossini quedó definitivamente consagrada por este indiscutible *capolavoro,* y la reputación adquirida le promocionó a la categoría de *maestro di cartello*, es decir, aquél cuyo nombre garantizaba de por sí la atracción del público al teatro (Osborne, 2004, p- 13). Para entonces, el de Rossini ya era un nombre conocido en la escena lírica del norte de Italia gracias a una secuencia de obras risueñas que inicialmente le abrieron las puertas de la notoriedad y le colocaron en el centro de la vida musical italiana[45], además de contribuir a cimentar el tópico

[43] Tomando el término en el sentido extenso propuesto por Ubersfeld (1989, p. 17), más amplio y completo –según esta autora– que la tradicional voz *acotación escénica*.

[44] *Tancrède*: tragedia estrenada el 3 de septiembre de 1760 por les *Comédiens Français*, e interpretada por algunos de los más célebres actores del París de la época (Henderson, 1968, Pitou, 1973, Couvreur, 1994).

[45] Las farsas cómicas en un acto estrenadas en el T. San Moisè de Venecia: La cambiale di matrimonio (1810), L'inganno felice, La scala di seta y L'occasione fa il ladro en 1812 e Il Signor Bruschino ossia il figlio per azzardo en enero de 1813; el dramma giocoso en dos actos

historiográfico de un Rossini exclusivamente preocupado por el género bufo (Gallo, 2012), si bien su trayectoria demuestra, superados los primeros años de carrera, una indiscutible preferencia por la ópera seria pues su catálogo teatral está claramente dominado por dramas y melodramas, de naturaleza decididamente trágica y de carácter semiserio, sentimental o *di mezzo carattere*.

FIGURA 1. *Libreto impreso original de la prima assoluta (Venecia: Stamperia Rizzi, [1813]). Conservatorio Benedetto Marcello, Venezia, Fondo Torrefranca, Libretti Torrefranca, sign.: 3684*



TANCREDI

MELO-DRAMMA EROICO

DA RAPPRESENTARSI

NEL GRAN TEATRO

LA FENICE

NEL CARNEVALE

1813.

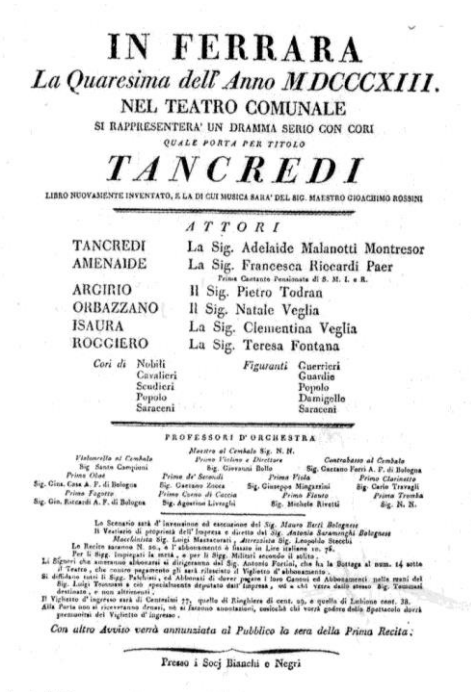
Poesia di Rossi.
Musica di Rossini.

IN VENEZIA

NELLA STAMPERIA RIZZI.

compuesto para en el Teatro del Corso de Bolonia, L'equivoco stravagante (1811); y La pietra del paragone, melodramma giocoso también en dos actos, para el Teatro alla Scala de Milán (1812).

FIGURA 2. *Libreto impreso de la ripresa con finale tragico (Ferrara: Bianchi e Negri, 1813). Biblioteca di Studi Teatrali della Casa di Carlo Goldoni, Venezia, Fondo Rolandi, sign.: Rossini N-Z.*



IN FERRARA

La Quaresima dell' Anno MDCCCXIII.

NEL TEATRO COMUNALE

SI RAPPRESENTERA' UN DRAMMA SERIO CON CORI

QUALE PORTA PER TITOLO

TANCREDI

LIBRO NUOVAMENTE INVENTATO, E LA DI CUI MUSICA SARA' DEL SIG. MAESTRO GIOACHIMO ROSSINI

ATTORI

TANCREDI	La Sig. Adelaide Malanotti Montresor
AMENAIDE	La Sig. Francesca Riccardi Paer Prima Cantante Pensionata di S. M. I. e R.
ARGIRIO	Il Sig. Pietro Todran
ORBAZZANO	Il Sig. Natale Veglia
ISAURA	La Sig. Clementina Veglia
ROGGIERO	La Sig. Teresa Fontana

Cori di Nobili, Cavalieri, Scudieri, Popolo, Saraceni — *Figuranti* Guerrieri, Guardie, Popolo, Damigelle, Saraceni

PROFESSORI D'ORCHESTRA

Maestro al Cembalo Sig. N. N.

Violoncello al Cembalo Sig. Santo Campioni — *Primo Violino e Direttore* Sig. Giovanni Bollo — *Contrabasso al Cembalo* Sig. Gaetano Ferri A. F. di Bologna

Primo Oboe Sig. Gius. Casa A. F. di Bologna — *Primo de' Secondi* Sig. Gaetano Zocca — *Primo Viola* Sig. Giuseppe Mingazzini — *Primo Clarinetto* Sig. Carlo Travagli

Primo Fagotto Sig. Gio. Riccardi A. F. di Bologna — *Primo Corno di Caccia* Sig. Agostino Livraghi — *Primo Flauto* Sig. Michele Rivetti — *Primo Tromba* Sig. N. N.

Lo Scenario sarà d' invenzione ed esecuzione del Sig. *Mauro Berti Bolognese*

Il Vestiario di proprietà dell' Impresa e diretto dal Sig. *Antonio Saramenghi Bolognese*

Macchinista Sig. Luigi Mazzacorati, *Attrezzista* Sig. Leopoldo Stecchi

Le Recite saranno N. 20, e l' abbonamento è fissato in Lire italiane 10. 78.

Per li Sigg. Impiegati la sera, e per li Sigg. Militari secondo il solito.

Li Signori che sarebbero abbonati si dirigeranno dal Sig. Antonio Fortini, che ha la Bottega al num. 14 sotto il Teatro, che contro pagamento gli sarà rilasciato il Viglietto d' abbonamento.

Si diffidano tutti li Sigg. Palchisti, ed Abbonati di dover pagare i loro Canoni ed Abbonamenti nelle mani del Sig. Luigi Tronconi e ciò specialmente deputato dall' Impresa, ed a chi verrà dallo stesso Sig. Tronconi destinato, e non altrimenti.

Il Viglietto d' ingresso sarà di Centesimi 77, quello di Ringhiera di cent. 29, e quello di Lubione cent. 38.

Alla Porta non si riceveranno denari, nè si faranno annotazioni, cosicchè chi vorrà godere dello Spettacolo dovrà premunirsi del Viglietto d' ingresso.

Con altro Avviso verrà annunziata al Pubblico la sera della Prima Recita.

Presso i Socj Bianchi e Negri

La contextura general que rodeó la creación rossiniana presenta una serie de circunstancias que influyeron directamente en su dimensión creativa y en la materia emocional adscrita a este tipo de producto lírico, cuyo cosmos estético privilegiaba la abstracción, la sublimación y la idealización (Carpani, 1824, pp. 69-70, 78); siempre en virtud de extraer lo medular, de sobrepasar la anécdota y de alcanzar la esencia abstracta de las emociones por encima de la comunicación inmediata de las mismas: «es el arte de hacer expresar la parte de ese sentimiento que el personaje mismo no podría confiarnos» (Stendhal 1824/1987: 48). Tales premisas rechazaban el realismo contingente e inmediato del mundo ordinario, lo que colocaba a sus personajes más allá, incluso, de las leyes fisiológicas comunes, algo particularmente evidente en la

explotación de la personalidad vocal irreal de la contralto travestida[46], frecuentemente encargada de resolver situaciones vocales de formidable complejidad y a moverse en los exigentes límites del canto acrobático (Grasso Caprioli, 2004), cuya escritura alcanzó cimas virtuosísticas sin precedente tanto en la pirotecnia de los pasajes *di bravura* –por la variedad y dificultad de los *abbellimenti* y por la extensión de la tesitura hacia sus extremos– cuanto en números de carácter patético en los que el canto *spianato* alcanzaba una nobleza y amplitud excepcionales (Appolonia, 1992).

En términos generales, el ideal vocal resultante debía reunir un timbre a un tiempo opulento y oscuro pero flexible y luminoso, con capacidad tanto para la efusión amorosa, el abandono elegíaco y el arrobamiento extático como para el desafío heroico, el impulso bélico y el ardor guerrero, de manera que este tipo de voces quedó destinado a desempeñar personajes heroicos masculinos y a acrisolar una relación timbre-personaje que respondía a la taxonomía actancial del joven caballero siracusano protagonista de la ópera aquí analizada. A diferencia de las artes figurativas, el compositor no concebía la música como un arte imitativo y, en consecuencia, el canto no debía simular el significado de las palabras ni remedar su contenido, sino alcanzar su propia expresividad "fantástica" (Chegai, 2002, p. 90).

El resultado final de todo este entramado abunda en la personalidad heroico-idílica de una ópera de excepcional lirismo, ejemplo pulido de

[46] El apogeo de los *castrati* inicia su declive en la segunda mitad del s.XVIII, cuando comienza a condenarse la mutilación arbitraria de menores y, como consecuencia, este tipo de intérpretes se hace cada vez más escaso, lo que plantea el problema, en la ópera italiana, de adjudicar el papel de galán a un nuevo tipo de voz. Esta cuestión se declara como un auténtico factor de relevo en el *melodramma* de comienzos del XIX, que llevará a adoptar dos posibles soluciones: o bien el uso de tenores se extiende a galanes y antagonistas –generalmente los primeros en una tesitura más aguda, aunque conservando substanciales características baritonales– o bien se utilizan *donne in travesti*, preferiblemente contraltos, una decisión de herencia belcantista que responde al gusto barroco por las voces estilizadas y a la antigua aversión por confiar las melodías amorosas y brillantes a la vocalidad masculina, cuyo timbre se consideraba común, pesado y poco apto para expresar la dimensión lírica de las partes principales y sus efusiones amorosas (Celletti, 1987). En sus óperas, Rossini utilizará ambos recursos, pero con una cierta preferencia por la contralto, que podía mejor que ninguna otra parangonarse a la de los capones del pasado por lo ambiguo del color, el empuje hacia el agudo y el virtuosismo en las agilidades.

aquel «candeur virginale» que Stendhal consideraba uno de los más gloriosos atributos de Rossini.[47] Y fue *Tancredi*, precisamente, el trabajo que inició la madurez rossiniana en este campo, pues tanto *Demetrio e Polibio* como *Ciro in Babilonia ossia La caduta di Baldassarre*, dramas ambos estrenados en 1812, se han considerado ejercicios preparatorios, vacilantes e incluso artificiosos experimentos previos en los que todavía no se demuestra ni un manejo cómodo de los medios ni se perciben las virtudes de que haría gala su posterior producción, que "abrió nuevos caminos, formal y musicalmente" (Osborne, 2010, p. 23) y que, a decir de Budden, lo convirtió en "el reluctante arquitecto de la ópera romántica italiana" (1973, vol. I, p. 8).

En el momento en que Rossini se instalaba en el mundo teatral italiano, los esquemas heredados del siglo anterior se disolvían[48]. La ópera seria de ascendencia barroca, con sus argumentos grecolatinos, su ensalzamiento aristocrático y, sobre todo, con su predecible y rígida estructura, inmutable y anquilosada, desaparecía sin remedio. Si a lo largo de toda la segunda mitad del setecientos los géneros cómicos habían iniciado una evolución a través de la vía sentimental por la que convergían hacia el género serio, ahora sería este el que se aproximase al universo *buffo* mediante la asimilación de sus fórmulas, de entre las que la adopción

[47] Elegancia y claridad prístina en diseños melódicos –y por extensión canoros–, erigidos en vehículo privilegiado del discurso dramático, del clima espectacular de los eventos, del estado anímico de los personajes y de la temperatura emocional de las escenas. Es el esplendor de la locución musical lo que enaltece el *pathos*: un paradigma estético calibrado en relación con la forma como base, sobre la cual se construye todo un mundo ornamental y cuya variabilidad es la clave de lo sublime. De hecho, Rossini, al madurar esa síntesis del belcantismo dieciochesco y conducirlo hacia nuevos territorios expresivos, sometió la coloratura a una metamorfosis que de deslizaba desde la expresión de toda una época al perfil individual de un personaje concreto ante las contingencias de su particular contexto dramático.

[48] Confróntese, por ejemplo, la diferente concepción del *Tancredi* compuesto por Stefano Pavesi, con libreto de Luigi Romanelli y estrenada en el Teatro alla Scala de Milán en 1812, cuya distribución de partes seguía la costumbre dieciochesca con soprano femenina para la dama y soprano castrado para el galán, tenor para el antagonista y contralto y bajo para los característicos. "Los dos Tancredi enmarcan, por tanto, casi al mismo tiempo, condiciones estéticas y operativas diferentes que atestiguan la coexistencia en aquellos años de hábitos que se estaban dejando de lado […] y de nuevas lógicas vocales" (Chegai, 2002, p. 94). Sobre la relación de Rossini con el catálogo de Pavesi véase *Music in the Present Tense: Rossini's Italian Operas in Their Time* (Senici, 2019).

de la *scena* –recitativo introductorio más aria con *cabaletta*[49]– como célula estructural del discurso narrativo, responde a este proceso de eliminación del estático lastre retórico hasta entonces consustancial a la ópera seria, que Rossini aplicará sistemáticamente en *Tancredi* (Balthazar, 1985; Hadlock, 2004)[50].

En este proceso de renovación formal que concedía nueva vida a la ópera seria no fue menos importante la transformación del imaginario al que iba asociado, perceptible en la orientación misma de sus temas, personajes y localizaciones. En un momento en que el teatro, como el resto de manifestaciones artísticas, se centraba en definir las vías del *bello ideal* (Cicognara, 1808/2010) –en tanto paradigma estético que debía gobernar la elección del argumento, la conducción del drama, la proporción y el equilibrio entre sus partes–, el fermento embrionario del Romanticismo comenzaba su avance por Europa, lo que suponía el advenimiento gradual de una corriente del gusto que centraba sus intereses cada vez más lejos de los caducos arqueologismos grecolatinos. El público empezaba a demandar historias novelescas basadas en las brumas de la Edad Media, ambientadas en países remotos, bosques feéricos, arquitecturas ojivales, iglesias semiderruidas, hórridas prisiones, paisajes agrestes e imponentes… y argumentos trufados de nocturnos misteriosos, claustros abandonados, torres y castillos, cementerios tenebrosos, lances de honor, escenas guerreras y religiosas... De hecho, la moda literaria del relato gótico –*tales of terror* e *historic romances*– se estaba imponiendo entre los libretistas, alentados por la experiencia

[49] La fórmula de la *scena* con *cabaletta* se extendería a los números de conjunto (dúos, tercetos, etc.) y hasta a los concertantes, que acababan con una rápida *stretta* (Balthazar, 1991).

[50] La articulación interna de la partitura y su arquitectura a base de de secciones separadas y contrastantes, microcélulas basadas en breves fragmentos melódicos y repeticiones, que responden tanto al principio de simetría como al propósito de variedad, evitan la monotonía que podría surgir de la inexorable sucesión de los números cerrados, cimentándose en un original uso de la paleta orquestal. La orquestación de *Tancredi* pareció extraordinariamente innovadora a sus contemporáneos (Vitoux 1986, p. 173), tanto así que llegó a reprochársele el empleo de una opulencia y una dificultad armónica –se hablaba de estilo germánico– inhabitual para su época: "Lo que excitó con tan vivos arrebatos a Venecia fue la novedad de este estilo, fueron los deliciosos cantos adornados, si así puede decirse, de acompañamientos singulares, imprevistos, nuevos, que despertaban constantemente el oído …, los acompañamientos producían tan seductores efectos sin perjudicar nunca la voz" (Stendhal 1824/1987: 51).

estética de lo sublime y auspiciados por el éxito que en el campo de la narrativa estaban cosechando, ya desde la segunda mitad del setecientos, autores como Horace Walpole[51], Clara Reeve[52], William T. Beckford[53], Ann Radcliffe[54] o Matthew Lewis[55] y que otros, encabezados por sir Walter Scott –fecundo inspirador de un numeroso repertorio

[51] Su más obra célebre, *The Castle of Otranto* (1764), es considerada la primera novela gótica, una especie literaria "inventada casi exclusivamente por Horace Walpole" pues "contiene esencialmente todos los factores que constituyen el género" (Moraes Kurtz, 2020, p. 54) y que sería imitada no sólo en el siglo XVIII y no únicamente en forma de novela, pues influyó en otros canales artísticos como el cuento, la poesía, la literatura dramática o el espectáculo teatral, por mencionar tan sólo unos ejemplos (Hogle, 2002). Cabría quizá mencionarse en este punto la relación subyacente entre Walpole y Voltaire (Stasi, 2018), no sólo por la polémica mantenida entre ambos con respecto a la práctica shakespeariana de la inserción cómica en materia trágica (Clery, 2002, p. 30) sino también a través de la creación por este último de *Le Baron d'Otrante* (1769), un título nada inocente para un libreto operístico en el que destaca el personaje de «Abdallah, una figura bufón magistralmente dibujada que habla en un italiano fantástico, basado en las escenas turcas de *Le Bourgeois gentilhomme* de Molière y que ya remite a las óperas posteriores de Rossini» (Wolff, 1978, p. 270).

[52] Autora de, entre otras, *The Old English Baron* (1777), una novela que según declaró en el prólogo, derivó directamente del *Castillo* de Walpole y que incluye una ambientación caballeresca y medieval, la usurpación de derechos de nacimiento, equívocos, revelaciones, acusaciones, horrores y traiciones que alcanzan su el clímax en una escena de combate singular por la restitución de la justicia (Clery, 2000) tópicos que, como puede comprobarse, fundamentan el argumento de *Tancredi*.

[53] Publicado en París, *Vathek* (1786) es un ejemplo de mixtificación entre goticismo sobrenatural y orientalismo considerado, junto con *El Castillo de Otranto* de H. Walpole y el *Frankenstein* (1818) de Mary Shelley entre las obras de primer rango de la ficción gótica temprana, que no deja de ser un relato de terror exotista adscrito –como el propio *Tancredi*– al influjo de la herencia de Voltaire (Gemmett, 1977; Morcillo, 2007; Al-Alwan, 2008; Châtel, 2016).

[54] En cuyas manos el *Gothic* alcanzó su primer gran esplendor y títulos como *A Sicilian Romance* (1790), *The Romance of the Forest* (1791), *The Mysteries of Udolpho* (1794) o *The Italian or the Confessional of the Black Penitents* (1796) la convirtieron en la novelista inglesa más popular de la década de 1790 así como en una insoslayable influencia para otros escritores como Walter Scott, quien la consideraba la primera poetisa de la ficción romántica (Milbank, 1992; Miles, 1995; Shapira, 2017). Radcliffe, además, plasmó su teoría estética en "On the Supernatural in Poetry" (1826) y manifiesta su afinidad con el ideario de E. Burke y su filiación al concepto de *sublime* desarrollado por este (Ware, 2001).

[55] *The Monk: A Romance* en tres volúmenes (1796), celebrada como la novela de horror gótico arquetípica, es quizá la obra que le granjeó enorme celebridad; dentro de una producción que entrevera de ingredientes taumatúrgico sus ambientaciones históricas y abunda en golpes de efecto y extremos sensacionalistas, cultivó el horror gótico en varios formatos además del novelístico como los cuentos –*Tales of Terror*, 1799 o *Romantic Tales*, 1808– u obras teatrales –*The Castle Spectre*, 1796 o *The Wood Daemon*, 1807– (Hume, 1969; Williams, 1995, pp.99-158; Cameron, 2005).

operístico (Mitchell, 1977 y 1996) al que no es ajeno el propio Rossini[56]– mantendrían pujante durante el XIX entremezclándola con la materia histórica de la novelística en boga[57]. Si bien

> los críticos generalmente coinciden en argumentar que sólo con Scott la novela histórica adquiere identidad reconocible como un subgénero distinto, […] Scott claramente tiene sus precursores, incluido Walpole, si no empezando por él. Dicho de otro modo, en este período, obras de ambientación histórica o anticuaria y temas con castillos, violencia, elementos sobrenaturales y lo sublime conviven, superponiéndose o no (Miles, 2002, p. 44; Clery, 1995).

Adalid de un estilo idealizante que nunca se desligó de ese "bello ideal moderno" tan insistentemente evocado, tampoco rechazó el nuevo canon estético (Fabbri, 1994, pp. 23-24), con lo que su conducta artística fue comparada con la del propio Scott por algunos críticos coevos. Este es el caso de Stendhal (1824/1987), quien, al analizar precisamente *Tancredi,* que consideraba su obra maestra, establecía entre músico y literato significativas analogías. Así, y al margen de las palabras de otro contemporáneo, el novelista Carlo Varese –que asimiló al compositor italiano con el escritor escocés al considerar que eran los artistas que más y mejor reflejaban el sentimiento común de la época[58]–, asociar el epíteto *gótico* al melodrama heroico rossiniano no resultaría, a la postre, forzado. *Tancredi* se manifiesta como un testigo muy particular de la historia de la música, pues logra la fusión entre la estética neoclásica y la naciente sensibilidad romántica (Gossett 1984), y que podría interpretarse como una conciliación a la "tensión generada entre el espacio

---

[56] La relación de G. Rossini con W. Scott, además de verificarse en *La donna del Lago* (1819) –que "lanzó por sí sola la moda de las óperas de Walter Scott" (Osborne, 2007, p. 62)– y en los pastiches realizados con permiso del compositor *Ivanhoé* (1826) y *Robert Bruce* (1846), se refleja indirecta e implícitamente en títulos como *Elisabetta, regina d'Inghilterra* (1815), *Torvaldo e Dorliska* (1815), *Otello* (1816) o *Guillaume Tell* (1829). Véanse los comentarios incluidos al respecto de este argumento en las obras de Castelvecchi (1993), Ballola (2013) o Chegai (2022), por ejemplo.

[57] Entendiendo estos últimos como aquellos relatos volcados hacia tópicos épicos y caballerescos según la acepción 5ª del *DRAE* (2022), y que ya Alice Chandler estudiara en su particular dimensión scottiana (1975).

[58] "Walter-Scott es el Rossini de la literatura, Rossini es el Walter-Scott de la música" (Varese, 1832, pp. V-VI.

de experiencia y el horizonte de expectativas" (Koselleck, 1985, p. 262) de creadores y de público.

Si se atiende al propio adjetivo *gótico*, cuyo origen y aplicación para caracterizar determinados modos literarios y artísticos procede del ámbito anglosajón, se advierte que en el setecientos se empleaba como sinónimo reconocido de *bárbaro* y de *medieval* (Punter, 1996, p. 5) y a medida que el siglo avanzaba perdió su anterior connotación peyorativa y ganó peso como cantera para el pensamiento literario[59], consolidándose toda una serie de clichés recurrentes que, a excepción del ingrediente sobrenatural, pueden detectarse entre las bases estructurales de la ópera rossiniana aquí examinada: violencia, crueldad, situación de cruzada, amenaza sarracena, calabozo y mazmorra, riesgo de cadalso, juicio por combate, caballeros armados, traición y romance. Esta es, además, la vía de entronque con el ya mencionado concepto de *sublime* y que, como categoría estética[60] aplicada al ámbito que aquí interesa,

[59] De hecho, aunque buena parte de esta deriva fuese motivada por los avances de la experimentación formal arquitectónica y plástica, el cambio de rumbo parece deberse principalmente, en lo que respecta a la literatura, a autores como Richard Hurd, cuyas *Letters on Chivalry and Romance* (1762/1911) marcaron un hito al respecto. "Desde la época de Hurd y Walpole hasta el resto del s. XVIII, coexiste con el significado de *bárbaro* este nuevo significado, *medieval*", perfectamente asentado para 1800 y objeto de disputa crítica entre conformistas neoclásicos y rebeldes románticos (Longueil, 1923, pp. 455-456).

[60] Sería demasiado prolijo e inabarcable abordar el devenir de una noción que se retrotrae a la obra de Longino (s. I d.C./2021) y cuya esencia atañe a la grandeza de aquella belleza extrema, sobrecogedora, inasumible y extática que sobrepasa la racionalidad y que resulta incluso dolorosa a quien la contempla debido a su inasimilabilidad. Se trata de un concepto que resurgió durante el renacimiento y ganó considerable popularidad a lo largo del barroco, para cobrar especial relevancia en el siglo XVIII en Alemania e Inglaterra, erigiéndose en un vector sustancial del Romanticismo inicial. La explotación del miedo, de lo terrible o del espanto como experiencia estética resulta un proceso dieciochesco que algunos autores han identificado como resultado de la evolución de lo pintoresco a lo sublime en la órbita inglesa. En este ámbito, transita desde el *enthusiastick terror* de John Dennis (1704, p. 85), el *asombro agradable*, la *deliciosa inquietud* de Addison (1711/1991) o el *encanto de lo monstruoso* (Addison, 1828, p. 117), pasando por el *pleasing horror* enunciado por Berkeley (1713/1996) hasta el "asombro sin peligro" de la imaginación arrastrada hacia lo "oscuro, incierto y confuso" como vía de "purgación" y obtención de placer estético teorizado por Burke (1756/2019) o lo sublime como causa de agitación espiritual y temor de Kant (1764/2015) para desembocar en ese sentimiento mixto entre el escalofrío de la tristeza y la exaltación del entusiasmo que, Según Schiller (1793 y 1801/1992) "si bien no cabe sea entendido precisamente como gozo, las almas refinadas lo prefieren con mucho a cualquier placer". Aunque la bibliografía es extraordinariamente amplia, para más información sobre estos aspectos véanse los estudios más o menos panorámicos de Zizek (1989), Wood (1972), Weiskel (1976), Morris

además de presentar connotaciones económicas engarzadas en la cultura comercial burguesa en desarrollo, manifiesta cambios significativos en el terreno de las ideas que afectan sobre todo a un progresivo incremento del individualismo y a la estimación sensiblemente espiritual de la naturaleza (Botting, 2002, pp. 278-279). No en vano, algún crítico ha afirmado que, frente a un tratamiento eventualmente distanciado del amor, los grandes poderes del Rossini serio son, en cambio, las intuiciones dramáticas nacidas del terror[61]. Podría afirmarse que, junto a la tendencia escapista –los temas tienden a huir de un contacto excesivamente íntimo con la realidad–, crece el culto a la naturaleza que, expresado en el paisaje, adquiere unas hondas cualidades sentimentales, impostadas entre lo bucólico y lo dramático, entre lo conmovedor y lo trágico, susceptibles de concederle un protagonismo sensible sobre el clima psicológico del mensaje artístico. A ello se une la ya experimentada evasión cronoespacial hacia mundos exóticos[62] proclives a la fantasía, a los espejismos del ensueño o a los poderes de la sugestión. Aspectos todos que, como ya se ha adelantado aparecen sistemáticamente en *Tancredi* y añaden al carácter gótico-exotista ópera toques de sublimidad a través de la amenaza que supone el contexto de guerra y la quiebra del *statu quo* político al contrariarse la transacción matrimonial, la tormentosa relación paternofilial como trasunto del conflicto con la autoridad, la violencia de una acusación injusta, la perturbación causada por la presunta sedición de la protagonista a la que sigue la ansiedad del encarcelamiento y la angustia por su posible ejecución, la conmoción del padre, la traición del antagonista y el febril amor no correspondido, la crisis personal del héroe y su atribulado amor

(1985), Lyotard (1986), Costelloe (2012) o Hibberd y Stanyon (2020), este último dedicado específicamente a la música.

[61] "Como la tremenda inmovilidad de la "Scena delle tenebre" del *Mosè*; la abrumadora última escena de *Otello*, los finales y los coros del *Siège di Corinthe*; esa especie de vacío o desgarramiento musical que sigue, en el segundo acto de *Tell*, al anuncio de la muerte de Meltchal [...]. O determinadas evocaciones [...] como las que rodean el relato heroico de *Tancredi* o las que proporcionan esa atmósfera tan particular al primer acto de *La donna del lago*; o animaciones misteriosas, voces del pasado, voces de lo invisible, voces del subconsciente, como la estrofa dantesca del gondolero o la 'Canzone del salice' del tercer acto de *Otello* [...]". (Confalonieri, 1961, p. 1246).

[62] Véanse, por ejemplo, las notas 17 y 18 *ut supra*.

prohibido, la anagnórisis, la ordalía… sin mencionar el final infausto creado para el reestreno ferrarense (tan sólo un mes después de la *prima assoluta*) con la muerte del galán[63], lo que engendró un significado singular en el contexto de la producción de Rossini e insólito en esa fase de la ópera italiana[64]. Y todo ello enmarcado entre arquitecturas ojivales, monumentos antiguos y referencias a sierras accidentadas, abruptos precipicios, cascadas, frondas espesas, cavernas o el inquietante perfil del volcán Etna, según indican las indicaciones explícitas del aparato didascálico.

Los libretos y sus fuentes literarias resultan de fundamental importancia para la narrativa, la estructura y el color del *melodramma* ochocentista (Everist, 1996, p. 216), pero no lo es menos la impostación estética de su dramaturgia o su materialización efectiva en la concepción escenográfica y el diseño de decorados. La trama de esta ópera transcurre en la Siracusa del año 1005 durante las contiendas entre sarracenos y cristianos, si bien tal datación, más allá de satisfacer instancias históricas exactas (Carli Ballola, 2013, p. 238), parece recurrir al pasado como evocación de autoctonía y regreso a la tradición –la historia como agente base de la identidad– alimentado por la situación política coeva: la presión austriaca y los vientos libertarios prometidos por la estela de Napoleón (Vitoux 1986, p. 173)[65]. Gaetano Rossi, que había colaborado

[63] A pesar de que estas páginas se centran en el estreno absoluto veneciano, menciono aquí el final trágico de la *reprise* ferrarense (segunda mitad de marzo de 1813) porque pudiera haber sido pergeñado por Rossini en su primera fase de concepción de la obra: "Al autentificar el autógrafo del final trágico en 1867, Rossini anotó 'en Venecia fue escrito'. Esto podría sugerir que el material para Ferrara ya había sido preparado en Venecia…" aunque también podría haberse debido a un lapsus del compositor, reconoce Philip Gossett (1984, p. XIX).

[64] Un estudio detallado de este particular en *Il finale tragico del Tancredi di Rossini* (Gossett, 1977).

[65] No sólo es bien conocida la adscripción revolucionaria del padre de Rossini y la tibia filiación napoleónica del propio compositor (Tulard, 2016) y que Gaetano Rossi fue el único libretista empleado en la corte de Bonaparte en la década de 1810 (Morini, 1961, p. 1227) y operó bajo su resguardo –así lo atestigua la portada de algunos libretos de esos años como *Adelina, dramma per musica in un atto da rappresentarsi nell'imperial Teatro di via della Pergola la primavera del 1813. Sotto la protezione di sua maestà Napoleone 1. Imperatore dei Francesi, Re d'Italia e protettore della confederazione del Reno. Poesia del sig. Rossi, musica del sig. Generali*–, sino que incluso el escenógrafo titular de la Fenice y autor de las decoraciones originales del estreno de *Tancredi*, Giuseppe Borsato, fue "un firme defensor de los

con Rossini tres años antes en *La cambiale* y que volvería a trabajar con él en *Semiramide* (1823, también sobre material volteriano[66]) poseía ya para 1813 una notable experiencia y un conocimiento del oficio que ampliaba sus facultades literarias hasta convertirlo en un diestro hombre de teatro (Miggiani, 2000)[67], capaz de poner "al servicio del ejercicio poético sus propias experiencias de puesta en escena" (Chegai, 2022, p. 41) y de explotar un pulso nacionalista que Rossini supo aprovechar.

A la complejidad narrativa, escenográfica e icónica que el aparato operístico imponía –ese *thèatre oculaire* como lo llamaba Gautier (1859, pp 174, 175, 349)– y que sumaba sus instancias al resultado final del producto lírico (Monti, 1992, p. 117) han de añadirse otros de *topoi* filorománticos vehiculados a través del imaginario escénico y verificados, además de en el ya mencionado estilismo gótico de las localizaciones arquitectónicas previstas en el libreto[68] (palacio, templo, prisión), en una novedosa atención a la naturaleza y a sus facultades emotivas, bien alrededor de la singular seducción pintoresquista (jardines y parque florido) o bien en torno a la naturaleza sublime, agreste e incluso hostil, con sus frondas y selvas, torrentes tumultuosos, riscos y barrancos, antros y grutas. No debe pasarse por alto el hecho de que, para el pensamiento teatral de la época, la escenografía asume un valor integrador decisivo en el conjunto del espectáculo (Povoledo, 1969, p. 31) y que, al configurar el espacio físico donde se mueve el actor-cantante y se desarrollan los eventos, se convierte en el equivalente figurativo

ideales de libertad e independencia que los franceses y Napoleón habían llevado a Venecia" (Biggi, 1995b, p. 12).

[66] No serían las únicas adaptaciones de Voltaire, pues en su copiosísimo catálogo (Morini, 1961, pp. 1227-1230) cuentan, entre otras: *Alzira* (Nicolini, 1979), *Gli sciti* (Nicoloni, 1799), *Adelaide di Guesclino* (Mayr/Gnecco, 1799), *Gli americani* (Mayr/Manfroce, 1810), *I Gauri* (Mellara, 1810), *Il trionfo di Gusmano* (Portogallo, 1816), etc. Catálogo en Corago (2023).

[67] Para más información sobre este libretista véanse los estudios de Miggiani (2001 y 2005), Cirilli (2003).

[68] "El libreto impreso para el estreno de la ópera coincide, en cuanto a la sucesión de piezas y al texto, con el autógrafo de Rossini, ahora conservado en el Museo Teatrale alla Scala. Esto sugiere que en el momento en que se imprimió el libreto la ópera ya tenía una estructura bien definida, si bien el autógrafo contiene indicaciones explícitas sobre una fase previa" (Gossett, 1984, p. XVI).

del drama. En este sentido, resulta más que interesante apelar a la oposición fundacional entre texto y evento, circunstancia que ya Carl Dahlhaus apuntó al afirmar que el árbitro estético crucial de la obra rossiniana radicaba en su realización más que en la exégesis de sus partituras (1989, pp. 9–10), haciéndose eco de una realidad observada y señalada ya por Hegel –a cuyos ojos las creaciones de Rossini no constituían meros objetos artísticos sino la producción de obras de arte (1835/1975, vol. 2, p. 957)– según lineamientos críticos recogidos y desarrollados por especialistas como Fabrizio Della Seta (2013, p. 122-23). Así, los decorados realizados por Giuseppe Borsato –escenógrafo titular de la Fenice entre 1809 y 1823– para el estreno de *Tancredi*, no sólo jugaron un importante papel en la recepción de la obra sino que intensificaron su viso romántico, aspecto que no puede juzgarse exclusivamente a través del material literario o musical, sino atendiendo a la teatralidad del espectáculo en su conjunto, es decir, a la relación de compromiso, reciprocidad concurrente o paradójica entre libreto, partitura e imagen escénica sancionada por los responsables de la creación del mismo: Rossini, Rossi y Giuseppe Borsato (Venecia, 17.02.1771-Venecia, 15.10.1849)[69].

La práctica organizativa y técnica de la producción operística de la época comprendía una serie de dinámicas facultativas prefijadas que atribuían determinadas responsabilidades a compositor, libretista y escenógrafo. Con respecto al primero, y si bien no ha quedado rastro documental alguno en cartas o fuentes biográficas, cabe decirse que los estrenos (y más aquellos por encargo, como fue el caso de *Tancredi*) implicaban necesariamente su presencia durante los ensayos, por lo que Rossini tendría la oportunidad de interactuar verbalmente a través de opiniones, comentarios e indicaciones a los responsables de la escenificación –pintores incluidos–, en línea con sus preferencias, que se decantaban por los temas y escenarios exóticos, nórdicos o *di attualità*

[69] Según el programa de mano conservado en el Archivo histórico de La Fenice (actualmente en la fundación Ugo e Olga Levi de Venecia), los otros agentes responsables de la escenificación del estreno fueron: Antonio Zecchini, *macchinista assoluto*; Pietro Guariglia, *capitalista del vestiario*, dirección de Giovanni Mondini; Girolamo Perosa, *atrezzista*; Antonio Zecchini, sudetto, *illuminatore*. (Biggi, 1995b, p. 127).

frente al rutinario clasicismo arqueologizante (Povoledo, 1992, p. 290). Por su parte, las competencias del libretista usualmente implicaban una constante labor de mediación entre el maestro y el empresario, además de organizar la relación artística con el escenógrafo y el diseñador de vestuario, proporcionar las directrices creativas condicionadas por el argumento y tema del texto y filtrar los requerimientos de cada uno de cara a la obtención de un resultado orgánico y estéticamente coherente (Biggi y Ferrario, 2000, p. XVI), de suerte que las indicaciones escénicas de la primera edición del libreto (sobre todo la impresión para la *prima assoluta*) constituyen recursos esenciales para interpretar las precisiones de la puesta en escena. Más allá de las acotaciones implícitas de carácter proxémico-pragmático insertas en los parlamentos y coloquios de los personajes que especifican movimientos, gestos o acciones en el contexto dramático[70] y de aquellas de carácter expresivo que, diseminadas a lo largo del desarrollo dramático-musicales prescriben el afecto dominante y el tono de las escenas, son las didascalias de ambiente (Paganone, 2010, pp. 218-219) o apuntamientos escénicos propiamente dichos –que conforman el llamado "texto secundario" (Ingarden, 1971, p. 531) las fuentes descriptivas de la topografía del espacio escénico y de la naturaleza del imaginario escenográfico: fórmula intermedial entre la ideación dramática y su concreción plástica que consienten su cotejo con la documentación iconográfica del proyecto inicial de las decoraciones a través de los bocetos propedéuticos conservados –esbozos y croquis de decorados planificados antes de la representación– y, en el mejor de los casos, con otro tipo de referentes en forma de grabados o estampas "que reproducen las imágenes de la escena y fijan la sustancia efímera del espectáculo" (Biggi, 1995a). Los bocetos relativos al trabajo de Borsato para la escenificación de obras de Rossini en la Fenice se conservan entre los acervos pertenecientes a la Bibliothèque-Musée de l'Opéra (BMO)[71] y entre ellos consta una

[70] Siguiendo a Paul M. Levitt "el diálogo sirve como dirección escénica verbal para anunciar la llegada de un personaje (a menudo detallando la personalidad y la historia de ese personaje) y sirve para indicar la acción que está teniendo lugar fuera del escenario" (1971, p. 36).

[71] Borsato colaboró con Rossini, además, en *Sigismondo* (1814) y *Semiramide* (1823), "afortunada coincidencia entre la renovación visual del escenario y el apogeo del trabajo musical del maestro" (Povoledo 1992, p. 285).

secuencia de cinco dibujos a plumilla, lápiz y acuarela gris[72] correspondientes al planteamiento de otras tantas mutaciones originales para la *prima rappresentazione assoluta* de la ópera.

Considerado uno de los mejores exponentes de la escuela véneta de entre siglos, su indiscutible impostación neoclásica, particularmente acusada los trabajos de interiorismo o en el diseño de mobiliario y complementos, de un refinado *style empire*, aparece sustancialmente hibridado de estilemas protorrománticos en su desempeño teatral, actividad en la que propende al manejo de nuevos modelos o de repertorios figurativos alternativos (Povoledo, 1992, p. 292, Gossett, 2008, p. 463) y se decanta por fórmulas asociadas a un gótico tan arquetípico como imaginativo y hacia una impostación temperamental e intimidante en ciertas vistas paisajísticas (Viale Ferrero, 2004, p. 214). Se trata de un período en el que la decoración teatral abandona la estereotipia y genericidad del último barroco para dar paso a un muestrario de imágenes siempre más precisas e individualizadas, en las que a la función locativa básica se superponen facultades connotativas que apelan a la subjetividad del espectador y subrayan las pasiones que dominan la escena. Diseños clásicos en concepción y planteo pero que, gracias al giro experimentado por el principio de verosimilitud a partir del proyecto ilustrado, se orientan hacia una creciente cohesión temática, estilística y cronológica "especificidad de la temática, la implicación emocional y el color intenso que caracterizaría la pintura de escena romántica" en adelante (Gossett, 2008, p.462).

Los bocetos para *Tancredi* conservados de Borsato muestran, además de una madurez y una expresión artística extremadamente moderna y lograda (Biggi y Ferrario, 2000), una legítima adhesión a las didascalias incluidas por Rossi en el libreto, con objeto de reconstruir "atmósferas fieles al texto interpretado, para un público que espera del teatro emociones reconducibles de la esfera colectiva a la privada" (Tafuri, 1976,

[72] Bibliothèque Nationale de France, Collection de 200 esquisses exécutées par le professeur Giuseppe Borsato entre 1809 et 1829 pour le théâtre de la Fenice et autres théâtres de la Venitie, https://bit.ly/41SNRkV. Los números 36, 37, 38, 39 y 42 corresponden con escenas de Tancredi.

p. 34). Excepto por la alusión a las estancias palaciegas[73] del acto primero, la crítica comentó, precisamente, las escenas correspondientes a los esbozos conservados[74], quizá porque el resto se resolvió mediante decorados de dotación[75]. La secuencia de plantaciones no parece haber exigido expedientes técnicos particulares, si bien la función evocativa de los ambientes resultantes produjo resultados de tan gran complejidad espacial y estilística (Viale Ferrero, 2004, p. 206) que han sido calificados como "auténticas obras maestras de la escenografía que se convertirán en modelos escénicos para producciones futuras y a las que otros artistas harán constante referencia" (Biggi y Ferrario, 2000, pp. XVI-XVII). La traducción gráfica de la didascalia[76] correspondiente a la escena 5ª del primer acto (boceto n.º 37 de la *collection* francesa) se distribuye en dos zonas mediante un grupo central de árboles que separan los jardines –ilustración material del *locus amoenus* poético herencia de la escena *deliziosa* de la dotación barroca italiana y ahora directamente enlazada con la naturaleza pintoresca: amable, bucólica o idílica– de una mole palaciega fortificada en un estilo gótico difícilmente adscribible al siglo XI.

---

[73] La acotación del libreto indica "Galería en el palacio de Argirio". Probable trasunto actualizado del *aula regia* o del *luogo magnifico* de los libretos operísticos, parece responder a la viscosidad de ciertas rutinas teatrales manifiestas en esta tendencia al manejo de un prontuario bien establecido de espacios y localizaciones donde ubicar las sucesivas fases del acontecer dramático en el discurso narrativo que, con las necesarias actualizaciones significantes y renegociaciones estéticas, parece pervivir durante el primer Romanticismo y, como tal, se reflejará en el propio *Tancredi*.

[74] Adhiriéndose íntimamente, para ello, a las propias acotaciones del libreto.

[75] A inicios del s. XIX, la escenificación de las óperas de Rossini en lo que se refiere a decorados, vestuario y atrezo dependía directamente del sistema de producción y gestión vigente en los últimos años del Antiguo Régimen que, en Italia, implicaba la coexistencia de dos prácticas interrelacionadas. Los teatros menores poseían un stock de unos ocho o diez decorados genéricos, llamados de dotación, que podían utilizarse para la mayoría de los cambios de escena solicitados en los libretos. Sin embargo, los teatros de ópera principales –entre los que se hallaba La Fenice– encargaban nuevos decorados cada temporada para las opere serie (Viale Ferrero, 2004, p. 204). No obstante, en muchas ocasiones los nuevos decorados no cubrían todas las necesidades de una representación, de manera que las escenas menos importantes o llamativas se resolvían mediante la inserción de trastos reaprovechados de las existencias del almacén.

[76] La acotación determina: "Parque encantador en el palacio de Argirio, desde que se puede apreciar una magnífica vista: en perspectiva la florida playa de un seno del mar, que baña los muros del palacio. Avenidas, estatuas, canceles, etc".

FIGURA 3. *TANCREDI. Acto primero, escena quinta (boceto n.º 37). Lápiz, plumilla y acuarela gris (240x345mm). Bibliothèque Nationale de France,* https://bit.ly/41SNRkV*; reproducido por Biggi (1995b).*



La adhesión histórica al dato fiel no es una prerrogativa ni determinante ni sistemática, pues no se perseguía tanto la representación de lo "verdadero" como de lo "verosímil" en recreaciones popularizadas que suplían la falta de datos contrastados con la invención[77] (P. Arregui, 2009, p. 441). Ocurre algo similar con los diseños previstos para la escena 10ª del primer acto (boceto nº 38) y para la escena 12ª del segundo acto (boceto n.º 39)[78], en las que Borsato empleó un prolijo vocabulario arquitectónico gótico como atributo caracterizador de un tiempo pretérito, la Edad Media: eficaz ejercicio de sincretismo evocativo que

[77] El pensamiento de John Locke sobre la imaginación poética, órbita de pensamiento en la que algunos analistas integran al Romanticismo (Peckham, 1951 y 1961) encuentra particulares enlaces especulativos con dicha práctica.

[78] Las acotaciones indican "Un lugar público, cerca de las murallas, que corresponde a la plaza de un magnífico templo gótico: monumentos antiguos" y "Gran piazza di Siracusa", respectivamente.

conjugaba la concepción académica de la pintura teatral como soporte de contenidos literarios y la plausibilidad de su convincente reproducción plástica. Paralelamente, si por un lado no renunciaba a los efectos de la perspectiva impecablemente construida –disposición diagonal del palacio, efecto de proyección asimétrica extendida en anchura de los últimos términos del *luogo pubblico*[79] o de la *gran piazza*[80]–, que no contradecía los principios racionales del Neoclasicismo (Povoledo, 1969, p. 32), por otro lado se advierte el ascendente de ese eficaz cromatismo destacado en la crítico del estreno y perceptible en la valoración de los contrastes entre luces y sombras, modulando violentas contraposiciones de unos primeros términos oscuros, como encuadre de la escena, que se abren a la claridad de los segundos planos y que sanciona el triunfo del pictoricismo romántico sobre la *quadratura*[81].

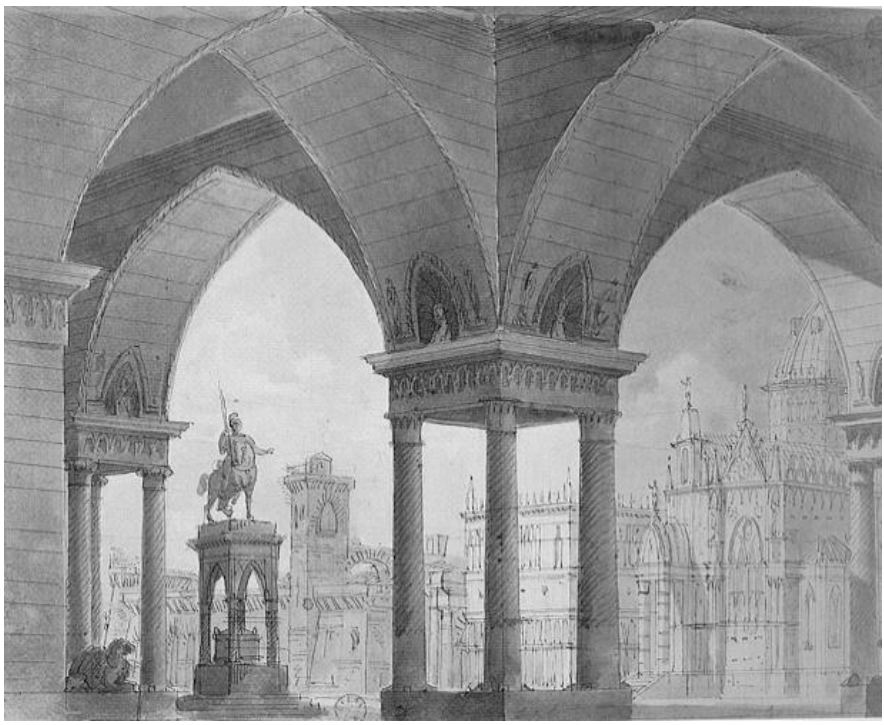
Puede comprobarse cómo las arquitecturas representadas adquieren grandes proporciones y se expanden hacia dimensiones psicológicas y dramáticas, a pesar del mantenimiento de la horma planimétrica de la escena cuadro, que confinaba las competencias del espacio lúdico, condicionaba el área útil para la representación y afectaba a las relaciones proxémicas entre los actores y su entorno físico.

[79] Este ambiente, interpretado como un entorno inquietante, custodiado por una figura animal y dominado por una estatua ecuestre (Viale Ferrero, 2004, p. 206), presenta una solución escenotécnica original a partir de la disposición de un rompimiento en primer plano conectado a la embocadura por dos bastidores a contraluz (Biggi, 1995b, p. 18), que se abre a la claridad de la vista urbana (vinculada a la *città* o *scena tragica* de ascendencia serliana) inclusa en el telón de fondo.

[80] "En las composiciones arquitectónicas, Borsato demuestra sus cualidades como escenógrafo, sobre todo en la soltura virtuosista con la que subordina su estilo a los diferentes tipos de escena. En otras palabras, es precisamente este eclecticismo lo que se convierte en una clara manifestación de su habilidad en el oficio. Su impronta, sutil, elegante, con un gusto casi de arabesco, define los edificios representados en cada detalle y en cada adorno. Todo lo cual responde a su poética del '*vero*' aunque, a veces, el resultado trasluzca el gusto de los profesores de ornato" (Muraro, 2004, p. 196).

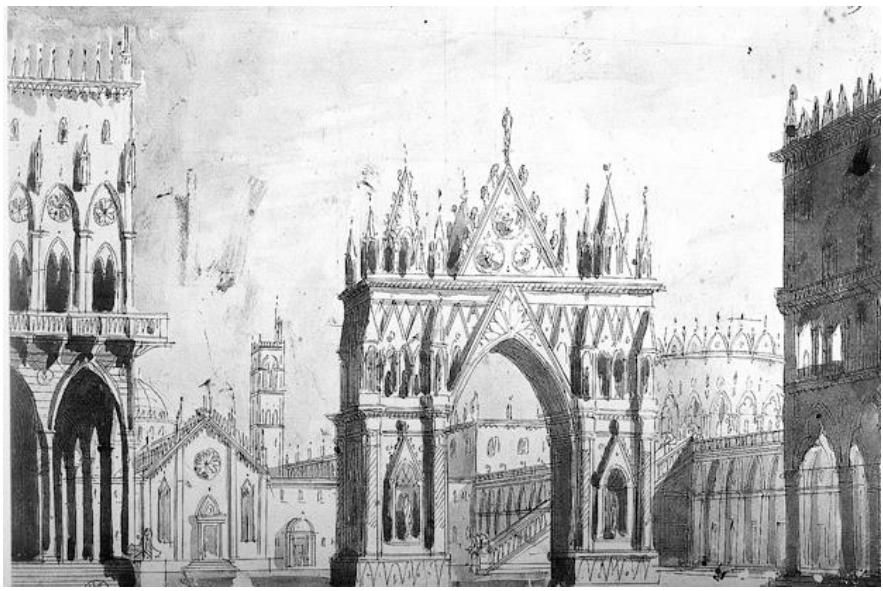
[81] "La pintura estalla en violentos contrastes de luces y sombras. Todo se vuelve grande, intenso, colorido, heroico" (Povoledo, 1969, p. 32).

FIGURA 4. *TANCREDI. Atto primo, scena decima (boceto nº 38). Lápiz, plumilla y acuarela gris (264x372mm). «Luogo pubblico, in vicinanza alle mura, che corrisponde a piazzale di magnifico gotico Tempio: monumenti antichi». Bibliothèque Nationale de France,* https://bit.ly/41SNRkV*; reproducido por Biggi (1995b)*



En cualquier caso, el peso de la representación pictórica se desplaza al telón de fondo, que recoge dilatadas vistas de paisajes panorámicos desguarnecidos de aparentes límites laterales y con escasos elementos arquitectónicos en un primer plano muy contrastado mientras la acción se mantiene en el proscenio (Povoledo, 1969, p. 32), con lo que desde un punto de vista técnico se mantiene la tradición de estirpe italiana y raíz barroca que establecía una imagen escénica desarrollada en profundidad *versus* una acción dramática desenvuelta frente a aquella y en anchura.

FIGURA 5. *Atto secondo, scena dodicesima (boceto n.º 39). Lápiz, plumilla y acuarela gris (243x367mm). «Gran piazza di Siracusa». Bibliothèque Nationale de France,* https://bit.ly/41SNRkV*; reproducido por Biggi (1995b).*



Mención aparte merecen las dos imágenes restantes por sus más intensas conexiones con poéticas románticas relativas e lo que Honour (1986, cap. 8) daría en llamar la "vía misteriosa". En primer lugar la cárcel –escena 10ª del segundo acto– que alude a ese *topos* recurrente en la escenografía lírica desde la práctica invención del género: el antro o *locus orridus*[82], que se verifica indistintamente en cuevas, prisiones o sepulcros[83] y que en este período dará lugar a un profuso catálogo de mazmorras y calabozos[84] al asumir valores metafóricos de lucha contra

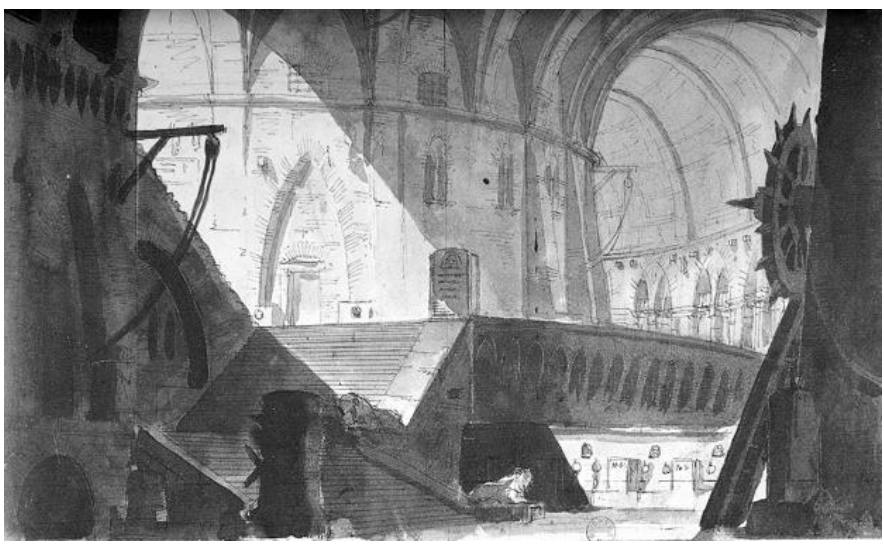
[82] M. I. Biggi primero (1995b, p. 18) y M. T. Muraro después (2004, p. 196-197), atribuyen, sin embargo, este valor significante a última mutación de la ópera, a la que consideran una variación *plein air* del referente tradicional.

[83] "El tema de la cárcel o prisión se desarrolla a través de la emergencia misma de la escenografía teatral; a lo largo de los siglos XVII y XVIII se pueden encontrar numerosos ejemplos. En este sentido, los bocetos de Borsato forman parte de la tradición barroca alimentada por Luigi Vanvitelli, Filippo Juvarra y Giuseppe Galli Bibiena" (Biggi, 1995b, p. 18).

[84] La conexión entre las cárceles o el encierro y la emergente estética romántica de finales del setecientos y principios del s.XIX ha sido explorada por diverisos autores, más

la represión social –tensión dramática entre individuo y sociedad–y consolidar su iconicidad entre los arquetipos expresivos emergentes. Estos escenarios enlazan tanto con lo sublime cuanto con la estética del goticismo (Howard, 1994, Punter, 2000) en una relación que se remonta al propio Walpole y que también conoce fecundas reciprocidades con el imaginario de la pintura de caballete, la estampa o la grabadística: si bien E. Burke reconocía en los "*terrors of the prison*" un vehículo para alcanzar la libertad trascendente de lo sublime (Messer, 2008)[85], hoy se considera que el vocabulario del terror en que se expresaron los significados políticos y sociales de la escena carcelaria y sus vínculos con la trascendencia "no constituyen meros lugares comunes de las tramas sino paradigmas de significado dramático-musical en la ópera de principios del siglo XIX" (Meyer, 2002, p. 479-480).

FIGURA 6. *TANCREDI. Atto secondo, scena decima (boceto nº 41). Lápiz, plumilla y acuarela gris (245x350mm). «Carceri». Bibliothèque Nationale de France,* https://bit.ly/41SNRkV*; reproducido por Biggi (1995b).*



directamente, quizás, por Abrams (1953/1975), Brombert (1978), Guimier Mayenc (1989), Izenberg (1992) o Petitier (2004), editor de un monográfico dedicado al argumento en *Romantisme*.

[85] Véanse las notas 19 y 26 *ut supra*.

En este caso concreto, se trata de una imagen no registrada por Borsato como perteneciente a Tancredi pero identificada como tal por M. I. Biggi (1995b, p. 18) "a partir del uso del estilo gótico de las bóvedas que se asemeja al utilizado para los demás espacios de la representación", que abunda en la atmósfera lúgubre y las figuras animales (ver n. 43), y cuya impostación espacial recoge "algunos rasgos de los esquemas de Pietro Gonzaga, su predecesor directo en el escenario veneciano, en particular en la forma del edificio y en la inconfundible curva característica de la arquitectura gonzaguesca" (Biggi, 1995b, p. 18), disposición que De Feo (2016, p. 46) llega a identificar[86], y al que asocia, además, una índole piranesiana que también es reconocida por otros analistas (Viale Ferrero, 2004, p. 206).

En segundo lugar, la naturaleza sublime verificada en la escena conclusiva, amenazadora, agreste, grandiosa, inaccesible, casi mística, vehículo de fuerzas telúricas y constatación de la pequeñez y fragilidad humanas, concebida y tratada como una entidad emotiva en sí misma según un diseño fiel a la acotación escénica cuya descripción, cargada de literaturidad[87], encuentra su eco plástico en la "sensibilidad lumínica, pictórica y paisajística" de Borsato, que alcanzó un efecto tan "particularmente logrado" como para convertirse en "un modelo válido para escenógrafos posteriores" (Biggi, 1995b, p. 18).

Quizá sea en los decorados protagonizados por la naturaleza donde el escenógrafo véneto se desliga más fuertemente del racionalismo neoclásico y adapta su técnica al *pathos* requerido; "el trazo más nervioso, los violentos contrastes del claroscuro, la libertad de las formas que sugieren, más que definen, los sentimientos románticos inspirados por lugares solitarios y salvajes" (Muraro, 2004, p. 196-97).

[86] Con el diseño realizado por Gonzaga en 1792 para el segundo telón de boca de La Fenice (Hermitage, inv. 34494).

[87] La acotación escénica marca: "Cadena de montañas, barrancos escarpados, torrentes que se precipitan y forman la [fuente] Aretusa. Selva que cubre parte de la llanura y de la montaña. El Etna a lo lejos. El sol, declinando hacia el oeste, reverbera en el mar por el lado opuesto. Tiendas africanas esparcidas por las montañas. Algunas cuevas".

FIGURA 7. *TANCREDI. Atto secondo, scena sedicesima (boceto n.º 36). Lápiz, plumilla y acuarela gris, retícula (233x345mm). «Catena di montagne, burroni scoscesi, torrenti che precipitano e vanno a formare l'Aretusa. Selva che copre parte del piano e della montagna. L'Etna in lontananza. Il sole verso l'occidente, e riverbera sul mare alla parte opposta. Tende africane sparse sulle montagne. Qualche caverna». Bibliothèque Nationale de France,* https://bit.ly/41SNRkV*; reproducido por Biggi (1995b).*



Merece, asimismo, señalarse la notoria presencia del Etna, no sólo por responder a la fascinación romántica por los volcanes[88], epítome de peligro y emoción afiliado tanto a expedientes de psicologización de las alteraciones geológicas cuanto a los clímax dramáticos coligados a catástrofes naturales[89], sino por incorporar una función connotativa

[88] El propio John Dennis –vid. nota 24 *ut supra*– los mencionaría explícitamente como factor de lo sublime (Russell, 1964, pp. XLVI-XLVII) y su narrativa sería constante en diferentes manifestaciones culturales que abarcan desde los jardines y el paisajismo recreativo hasta la pintura, la literatura, la retórica revolucionaria o la escena (Malm, 2000, Daly, 2011, Ashburn Miller, 2009).

[89] Resultan muy ilustrativos al respecto los estudios de McCallam (2006a y 2006b), Duffy (2017) o el capítulo titulado "Fire and ice: mountains, glaciers and volcanoes" de *Masculinity and Danger on the Eighteenth-Century Grand Tour* (Goldsmith, 2020, pp. 141-184).

además de la meramente locativa y "permitir al espectador identificar inmediatamente el lugar donde se desarrolla la acción dramática, aumentando así su verosimilitud" (Viale Ferrero, 2004, p. 206). Es este precisamente el medio en que acontece el desenlace de las vicisitudes del héroe a través de "uno de los organismos musicales más extensos y dramatúrgicamente anormales de la ópera decimonónica, practicado con cierta anticipación poco común desde la época de Mayr y Paer hasta la de Donizetti: la llamada *Gran Scena*" (Chegai, 2022, p.101), cuya magnitud e intensidad poético-musical encuentra en el decorado planteado por Borsato un más que eficiente vehículo de correspondencias dramáticas.

4. CONCLUSIONES

Como ocurre con muchas otras óperas del mismo período, la historia de *Tancredi* es compleja y cambiante, pues su trayectoria se ve inscrita en las dinámicas coevas que implicaban alteraciones, modificaciones, cambio de orden en la estructura original, supresiones e incorporaciones para adaptaciones circunstanciales: el mismo año del estreno, y tras los cambios efectuados para la versión de Cuaresma en Ferrara, Rossini operó nuevos retoques para una reposición milanesa, después para una representación florentina (Gossett, 2008, pp. 81 y 149)… lo que consiente la existencia de diversas versiones, más o menos diferenciadas entre sí. Parece que el final trágico no encontró el favor del público, pues aún se consideraba incómodo y escabroso y que define a esta como una obra en tránsito entre el racional sentido clasicista y la sensibilidad romántica, una inflexión que "abre de par en par la puerta a un violento viento primaveral que en un corto espacio de años trastorna la ópera italiana, separando el pasado del presente con un signo inexorable" (Carli Ballola, 2013, p. 31) e inaugura ese cambio en la concepción del *melodramma* italiano decimonónico que implicaría la monumentalización del repertorio (Della Seta, 1993, pp. 40-43 y 2013, p. 123).

A lo largo de estas páginas se ha probado a caracterizar el proceso de creación y estreno de un *melodramma eroico* cuya personalidad artística, valorada casi en exclusiva por musicología y desde presupuestos estrictamente musicales, se ha visto tradicionalmente condicionada por

los problemas que acarrea cualquier intento de establecer una relación entre la sustancia estética y la sustancia histórica de las obras musicales (Strohm, 1997), la distancia histórica que distorsiona lecturas y perspectivas además de dificultar el escrutinio de las diversas capas de significado implicadas, la inevitable comparación con el canon austrogermánico que ha ahormado sentenciosamente la crítica disciplinar, o la recurrente dialéctica entre tradición e innovación efectuada *a posteriori*, lo que puede velar la verdadera dimensión de los juicios y apreciaciones coevos (Della Seta, 2013, p. 122). Los intercambios entre manifestaciones diversas y campos de expresión colindantes resultan insoslayables para alcanzar un entendimiento complejo de la obra, que en el caso del *Tancredi* debido a Rossini-Rossi-Borsato se verifican, por ejemplo, en las inferencias de suerte que ya la novela gótica y sus estereotipos (retóricas narrativas, mecanismos ficcionales, personajes, conflictos, circunstancias dadas o espacios físicos/mentales) o ya la noción de lo *sublime* y sus reverberaciones en el tratamiento de situaciones o en la concepción de los entornos locativos naturales/artificiales y su correlación significante con la atmósfera emotiva y la temperatura sentimental de los números dramático-musicales permean los umbrales líricos e hibridan de manera subrepticia el bello ideal rossiniano hasta configurar un producto operístico, *Tancredi*, tan complejamente articulado que resulta irreductible a binarismos hermenéuticos de natura estilística o de cualquier otra especie. La dimensión visual de la *performance* teatral y su repercusión en el imaginario escénico de la realización espectacular contribuye a perfilar la naturaleza estética del producto lírico resultante sancionada por los responsables del estreno absoluto, lo que determina, a la postre, una naturaleza cambiante sometida a las circunstancias productivas de las sucesivas puestas en escena y a las condiciones de escenificación en cada caso. La tantas veces mencionada estética de transición podría no serlo tanto, sino el resultado de la asunción de valores heredados y de la incorporación de ingredientes novedosos no como ejercicio rupturista sino como conciliación entre los horizontes de expectativas y los espacios de experiencia tanto del público objetivos como de los agentes creadores del espectáculo, lo que adscribe las conductas creativas implicadas, los modelos artísticos involucrados y juicios críticos interpuestos a unos patrones de historicidad tan determinantes como ineludibles.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los autores de este capítulo agradecen el apoyo ofrecido por el proyecto de investigación “La educación patrimonial en España ante la agenda 2030: plan de alfabetización patrimonial en entornos digitales”. Entidades financiadoras: 10.13039/501100011033; Agencia Estatal de Investigación; Unión Europea-Next Generation UE; Plan de recuperación, transformación y resiliencia; MICINN. Ministerio de Ciencia e Innovación.

6. REFERENCIAS

Abbate, C. (1991). Unsung Voices. Opera and Musical Narrative in the Nineteenth Century. Princeton University Press.

Abbate, C. y Parker, R. (2012). A History of Opera. The Last Four Hundred Years. Penguin.

Abrams, M. H. (1975). El espejo y la lámpara. Teoría romántica y tradición crítica. Barral.

Addison, J. (1828). Essays on the Pleasures of the Imagination. Printed by & for Duverger & Co., https://bit.ly/3SeZlfi.

Addison, J. (1991). Los placeres de la imaginación y otros ensayos de “The Spectator”. (T. Raquejo, Trad.). Visor. (Publicación original en 1711).

Al-Alwan, M. (2008). The Orient "Made Oriental": A Study of William Beckford's "Vathek". Arab Studies Quarterly, 30(4), 43-52

André, N. (2006). Voicing Gender. Castrati, Travesti, and the Second Woman in Early-Nineteenth-Century Italian Opera. Indiana University Press.

Appolonia, G. (1992). Le voci di Rossini. Eda.

Ashburn Miller, M. (2009). Mountain, Become a Volcano: The Image of the Volcano in the Rhetoric of the French Revolution. French Historical Studies, 32(4), 555—85.

Balthazar, S. (1991). Mayr, Rossini, and the Development of the Early Concertato Finale. Journal of the Royal Musical Association, 116(2), 236-266.

Balthazar, S. L. (1985) Evolving Conventions in Italian Serious Opera: Scene Structure in the Works of Rossini, Bellini, Donizetti, and Verdi, 1810–1850 [tesis doctoral]. University of Pennsylvania.

Beghelli, M. (2004). The dramaturgy of the operas. En E. Secini (Ed.), The Cambridge Companion to Rossini (pp. 85-103). Cambridge University Press.

Bender, J. (1987). Imagining the Penitentiary. Fiction and the Architecture of the Mind in Eighteenth-Century England. The University of Chicago Press.

Berkeley, G. (1996). Tres diálogos entre Hilas y Filonús (G. López Sastre, Pról. y Trad.). Espasa. (Publicación original en 1713).

Betzwieser, T. (1994). A propos de l'exotisme musical de Rossini. En P. Fabbri (Ed), Gioachino Rossini, 1792-1992: il testo e la scena (pp. 13-23). Fondazione Rossini di Pesaro.

Biggi, M. I. (1995a). «Le scenografie rossiniane di Giuseppe Borsato». Bollettino del Centro Rossiniano di Studi, (35), 61-83.

Biggi, M. I. (1995b). L'immagine e la scena. Giusepe Borsato, scenografo alla Fenice (1809-1823). Marsilio Editori.

Biggi, M. I. (2000). Da Fontanesi a Borsato: la scenografia a Venezia tra Settecento e Ottocento. En F. Rossi y F. Passadore (Coords.), L'aere è fosco, il ciel s'imbruna: arti e musica a Venezia dalla fine della Repubblica al Congresso di Vienna (pp. 245-254). Fondazione Levi.

Biggi, M. I. y Ferrario, C. (2000). Rossini sulla scena dell'Ottocento. Bozzetti e figurini dalle collezioni italiane. Fondazione Rossini di Pesaro.

Blume, F. (1970). Classic and Romantic Music. A comprehensive Survey. W. W. Norton.

Boime, A. (1994). Historia social del arte moderno. El arte en la época de la Revolución, 1750-1800. Alianza.

Botting, F. (2002) Aftergothic: consumption, machines, and blackholes. En J. E. Hogle, (Ed), The Cambridge companion to Gothic Fiction (pp. 277-300). Cambridge University Press.

Budden, J. (1973). The Operas of Verdi. Praeger Publishers.

Burke, E. (2019). Indagación filosófica sobre el origen de nuestras ideas acerca de lo sublime y de lo bello. (P. Oyarzún, Ed, M. Gras, Trad.). Tecnos. (Publicación original en 1757).

Cameron, E. (2005). Matthew Lewis and the gothic horror of obsessional neurosis. Studies in the Humanities, 32(2), 168-200.

Carli Ballola, G. (2013). Rossini. L'uomo, la musica. RCS Libri.

Carpani, G. (1824). Le Rossiniane ossia Lettere Musico-Teatrali. Tipografia della Minerva.

Castelvecchi, S. (1993). Walter Scott, Rossini e la ‘couleur ossianique’: il contesto culturale della Donna del lago. Bollettino del Centro Rossiniano di Studi, (33), 57-71.

Celletti, R. (1987). Histoire du Bel Canto. Fayard.

Cesaro, B. (1993). Scenografie di Giuseppe Borsato. Neoclassico, (3), pp. 48-55.

Chandler, A. (1975). Chivalry and Romance: Scott's Medieval Novels. Studies in Romanticism, 14(2), 185-200.

Chapman, G. (1928). The Travel-Diaries of William Beckford of Fonthill edited with a Memoir and Notes. Cambridge University Press.

Chapman, G. (1937). Beckford. Jonathan Cape.

Châtel, L. (2016). William Beckford, the elusive Orientalist. Oxford University Studies in the Enlightenment.

Chegai, A. (2022). Rossini. Il Saggiatore.

Cicognara, L. (2010). Del Bello Ragionamenti. Kessinger’s Rare Reprints (Publicación original en 1808).

Cirilli, C. (2003). Giovanna d'Arco di Gaetano Rossi e Nicola Vaccaj. Genesi e ricezione dell'opera, fonti testuali e musicali. Fonti Musicali Italiane, (8), 87-126.

Clery, E. J. (1995). The Rise of Supernatural Fiction, 1762-1800. Cambridge University Press.

Clery, E. J. (2000). Women’s Gothic: from Clara Reeve to Mary Shelley. Northcote House.

Clery, E. J. (2002). The genesis of “Gothic” fiction. En J. E. Hogle, (Ed), The Cambridge companion to Gothic Fiction (pp. 21-40). Cambridge University Press.

Copeland, E. y McMaster, J. (Eds.). (1997). The Cambridge Companion to Jane Austen. Cambridge University Press.

Corago. (2023). Rossi, Gaetano. Repertorio e archivio di libretti del melodramma italiano dal 1600 al 1900. https://bit.ly/3vvMYmi.

Costelloe, T. M. (Ed). (2012). The Sublime: from Antiquity to the Present. Cambridge University Press.

Dahlhaus, C. (1989). Nineteenth-Century Music. (J. B. Robinson, Trad.). University of California Press.

Daly, N. (2011). The volcanic disaster narrative: from pleasure garden to canvas, page, and stage. Victorian Studies, 53(2), 255-285.

De Feo, R. (2016). Giuseppe Borsato, 1770-1849. Fondazione Giorgio Cini.

Della Seta, F. (1993). Italia e Francia nell'Ottocento. Storia della musica 9. EDT.

Della Seta, F. (2013). Not without Madness. Perspectives on Opera. The University of Chicago Press.

Dennis, J. (1704). The grounds of criticism in poetry, contain'd in some new discoveries never made before, requisite for the writing and judging of poems surely. Geo. Strahan & Bernard Lintott. ECCO-TCP, https://bit.ly/3TZ4Vnt.

Doran, R. (2021). La teoría de lo sublime: de Longino a Kant. Prometeo Libros.

Duffy, C. (2017). The Landscapes of the Sublime 1700–1830: Classic Ground. Palgrave MacMillan.

Everist, M. (1996). Meyerbeer's "Il crociato in Egitto": mélodrame, Opera, Orientalism. Cambridge Opera Journal, 8(3), 215-250.

Fabbri, P. (1994). Rossini the aesthetician. Cambridge Opera Journal, 6(1), 19-29.

Gautier, T. (1859). Histoire de l'art dramatique en France depuis vingt-cinq ans. T. 2. Hetzel, https://bit.ly/4aQVVH2.

Gemmett, R. J. (1977). William Beckford. Twayne Publishers.

Goethe, J. W. (1951). Briefe der Jahre 1814-1832. Artemis-Verlag. (Publicación original en 1824).

Goldsmith, S. (2020). Masculinity and Danger on the Eighteenth-Century Grand Tour. University of London Press.

Gossett, P. (1968). Rossini and Authenticity. The Musical Times, 109(1509), 1006-1010.

Gossett, P. (1971). The 'Candeur Virginale' of 'Tancredi'. The Musical Times, 112(1538), 326-329.

Gossett, P. (1977). Il finale tragico del Tancredi di Rossini. Fondazione Rossini, 1977.

Gossett, P. (1984). Edizione critica. Tancredi: melodramma eroico in due atti di Gaetano Rossi; musica di Gioachino Rossini. Fondazione Rossini-Ricordi.

Gossett, P. (2008). Divas and Scholars: Performing Italian Opera. University Of Chicago Press.

Grasso Caprioli, L. (2004). Singing Rossini. En E. Senici (Ed.). The Cambridge Companion to Rossini (pp. 189-203). Cambridge University Press.

Grewe, C. (2015). Romantic Avant-Garde and the Art of the Concept. Pennsylvania State University Press, University Park.

Guimier Mayenc, M. (1989). Prison vécue. Prisons imaginées au XIXe siècle. [Thèse de ND]. Université de Grenoble.

Hadlock, H. (2004). Tancredi and Semiramide. En E. Senici (Ed.). The Cambridge Companion to Rossini (pp. 139-158). Cambridge University Press.

Hamilton, P. (2022). Orientation in European Romanticism: The Art of Falling Upwards. Cambridge University Press.

Hegel, G. W. F. (1835/1975). Aesthetics: Lectures on Fine Art. (T. M. Knox, Trad., 2 vols.). Clarendon Press (Publicación original en 1835).

Hibberd, S. y Stanyon, M. (Eds.). (2020). Music and the Sonorous Sublime in European Culture, 1680-1880. Cambridge University Press.

Hogle, J. E. (Ed). (2002). The Cambridge companion to Gothic Fiction. Cambridge University Press.

Honour, H. (1986). El Romanticismo. Alianza.

Howard, J. (1994). Reading Gothic Fiction: a Bakhtinian Approach. Clarendon.

Hume, R. D. (1969). Gothic versus Romantic: a Revaluation of the Gothic Novel. Modern Language Association, 84(2), 282–290.

Hurd, R. (1911). Letters on Chivalry and Romance with the Third Elizabethan Dialogue. (E. J. Morley, Ed). Henry Frowde. (Publicación original en 1762).

Ingarden, R. (1971). Les fonctions du langage au théâtre. Poétique, (8), 531-538.

Irwin, D. (1997). Neoclassicism. Phaidon.

Isbell, J. (2023). Staël, Romanticism and Revolution: The Life and Times of the First European. Cambridge University Press.

Iversen, M. (1989). The Positions of Postmodernism. Oxford Art Journal, 12(1), 31-34.

Kant, I. (2015). Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime. (L. Jiménez Moreno, Trad.). Alianza. (Publicación original en 1764)

Klancher, J. (2013). Transfiguring the Arts and Sciences: Knowledge and Cultural Institutions in the Romantic Age. Cambridge: Cambridge University Press.

Körner, A. y Kühl, P. M. (eds.). (2022). Italian Opera in Global and Transnational Perspective. Reimagining Italianità in the Long Nineteenth Century. Cambridge University Press.

Koselleck, R. (1985). Futures Past. On the Semantics of Historical Time (K. Treib, Trad.). MIT Press.

Lascoux, L. (2011). La ‘Donna del Lago’ de Rossini: première entrée en scène de Walter Scott dans l’opéra italien. Lisa. Littératures, histoire des idées, images et societés du monde anglophone, 9 (2), 118-130 https://doi.org/10.4000/lisa.4483.

Levitt, P. M. (1971). A Structural Approach to the Analysis of Drama. Mouton.

Longino. (2021). De lo sublime. (E. Gil Bera, Trad.). El Acantilado. (Publicación original en s. I a.C.)

Longueil, A. E. (1923). The Word "Gothic" in Eighteenth Century Criticism. Modern Language Notes, 38(8), 453-460.

Lyotard, J.-F. (1986). On Terror and the Sublime. Telos (67), 196-98.

Malm, M. (2000). On the Technique of the Sublime. Comparative Literature, 52(1), 1-10.

McCallam, D. (2006a), Exploring Volcanoes in the Late French Enlightenment: The Savant and the Sublime. British Journal for Eighteenth-Century Studies, 29(1), 47-59.

McCallam, D. (2006b). The Volcano: From Enlightenment to Revolution. En M. Darlow (Ed.), Revolutionary Culture: Continuity and Change [special issue]. Nottingham French Studies, 45(1) (2006), 51-68.

McDaniel, S. H., Salas, E., y Kazak, A. E. (Eds.). (2018). The science of teamwork [Número especial]. American Psychologist, 73(4).

Messer, P.C. (2008). Feel the Terror: Edmund Burke’s “Reflections on the Revolution in France”. En: I. Land (Ed), Enemies of Humanity. The Nineteenth-Century War on Terrorism, (pp. 23–44). Palgrave Macmillan.

Meyer, S. (2002). Terror and Transcendence in the Operatic Prison, 1790–1815. Journal of the American Musicological Society, 55(3), 477-523.

Miggiani, M. G. (2000). Esordì operistici di Gaetano Rossi: i numeri introduttivi nella produzione 1798-1822. En F. Passadore y F. Rossi (Eds.), L'aere è fosco, il ciel s'imbruna: Arti e musica a Venezia dalla fine della Repubblica al Congresso di Vienna, (pp. 255-297). Fondazione Ugo e Olga Levi.

Miggiani, M. G. (2001). Appunti biografici su Gaetano Rossi negli anni di Ginevra di Scozia. En M. Girardi y P. Dal Col (Eds.), Attorno al palcoscenico: La musica a Trieste fra Sette e Ottocento e l'inaugurazione del Teatro Nuovo (1801), (pp. 57-66). Forni.

Miggiani, M. G. (2005). 'Mio caro Giacomo': Tre lettere inedite di Gaetano Rossi a Meyerbeer. Musica/Realtà, 27(77), 175-190.

Milbank, A. (1992). Daughters of the House: Modes of Gothic in Victorian Fiction. Macmillan.

Miles, R. (1995). Ann Radcliffe: the Great Enchantress. Manchester University Press.

Miles, R. (2002). The 1790's: the effulgence of Gothic. En J. E. Hogle, (Ed), The Cambridge companion to Gothic Fiction (pp. 41-62). Cambridge University Press.

Mishra, V. (1994). The Gothic Sublime. State University of New York Press, 1994.

Mitchell, J. (1977). The Walter Scott Operas: An Analysis of Operas Based on the Works of Sir Walter Scott. The University of Alabama Press.

Mitchell, J. (1996). More Scott Operas: Further Analysis of Operas Based on the Works of Sir Walter Scott. University Press of America.

Montemorra Marvin, R. y Bashford, C. (Eds.). (2016). The Idea of Art Music in a Commercial World, 1800–1930. The Boydell Press.

Monti, R. (1992). Rossini e le immagini. En L. Ferrari (Ed.). Viaggio a Rossini (pp. 101-117). Nuova Alfa Editoriale.

Moraes Kurtz, K. (2020). Edgar Allan Poe and Stephen King. Revista de Letras, 60(2), 53-68.

Morcillo, F. (2007). L'exotisme littérarie: relecture du conte de "Vathek" de William Beckford. Anales de filología francesa, (15), 193-204.

Morini, M. (1961). Rossi, Gaetano. En S. D'Amico (Ed), Enciclopedia dello spettacolo (Vol. 8, pp. 1227-1230). Casa Editrice Le Maschere, Unione Editoriale.

Morris, D. B. (1985). Gothic Sublimity. New Literary History, 16(2), 299-319.

Muraro, M. T. (2004). Scena e messinscena. Scritti teatrali: 1960-1998. (M. I. Biggi, Ed.). Marsilio.

Osborne, R. (1998). Tancredi. En S. Sadie (Ed), The New Grove Dictionary of Opera (Vol. 4, pp. 644-645). Macmillan Publishers.

Osborne, R. (2004). Rossini's life. En E. Secini (Ed.), The Cambridge Companion to Rossini (pp. 11-24). Cambridge University Press.

Osborne, R. (2007). Rossini: his life and works. Oxford University Press.

Osborne, R. (2010). Rossini. Oxford University Press.

P. Arregui, J. (2009). Los arbitrios de la ilusión: los teatros del siglo XIX. Publicaciones de la ADE.

Paganone (Ed.). (2010). Insegnare il melodramma. Saperi essenzali, proposte didattiche. Pensa MultiMedia.

Peckham, M. (1951). Toward a Theory of Romanticism. PMLA, 66(2), pp. 5-23

Peckham, M. (1961). Toward a Theory of Romanticism: II. Reconsiderations. Studies in Romanticism, 1(1), pp. 1-8.

Petitier, P. (Ed.). (2004). Prisons [numéro thématique]. Romantisme. Revue du dix-neuvième siécle, (126).

Platinga, L. (1987). La música de la época romántica. Akal.

Povoledo, E. (1969). Les premières représentations des opéras de Rossini et la tradition scénographique italienne de l'époque. En Anatomie d'une illusion. Essais du décor de théâtre au XIXe siècle, (pp. 31-34). Scheltema & Holkema.

Povoledo, E. (1992). Le prime essecuzioni delle opere di Rossini e la tradizione scenografica italiana del suo tempo. En M. Bucarelli (Ed.). Rossini 1792-1992. Mostra storico-documentaria, (pp. 285-313). Electa.

Praz, M. (1969). On Neoclassicism. Thames & Hudson.

Punter, D. (1996). The literature of terror. Volumen 1. The gothic tradition. Longman.

Punter, D. (Ed.). (2000). A Companion to the Gothic. Blackwell.

Radcliffe, A. (1826). On the Supernatural in Poetry. New Monthly Magazine volume, 16(1), 145-152. Gothic Readings, https://bit.ly/48uqEYM.

Ranger, P. (1991). Terror and Pity Reign in Every Breast. Gothic Drama in the London Patent Theatres, 1750-1820. The Society for Theatre Research.

Robert Motherwell, R. (1999). The Modern Painter's World. En D. Ashton y J. Banach (eds.), The Writings of Robert Motherwell (pp. 27-35). Berkeley. (Publicación original en 1944).

Roberts, W. (2015). Rossini and post-Napoleonic Europe. University of Rochester Press.

Rognoni, L. (1982). Gioacchino Rossini. G. Einaudi.

Rossi, G. (1813). Adelina, dramma per musica in un atto da rappresentarsi nell'imperial Teatro di via della Pergola la primavera del 1813. Sotto la protezione di sua maestà Napoleone 1. Imperatore dei Francesi, Re d'Italia e protettore della confederazione del Reno. La poesia è del sig. Rossi, la musica è del sig. Generali. Presso Giuseppe Fantosini e figlio.

Russell, D.A. (Ed.). (1964). Longinus' On the Sublime. Introduction and Commentary. Clarendon.

Schiller, F. (1992). Lo sublime (De lo sublime y sobre lo sublime). (J. L. del Barco, Trad.). Ágora. (Publicación original en 1793 y 1801 respectivamente).

Senici, E. (2019). Music in the Present Tense: Rossini's Italian Operas in Their Time. University of Chicago Press.

Senici, E. (Ed.). (2004). The Cambridge Companion to Rossini. Cambridge University Press.

Servadio, G. (2003). Rossini. Carroll & Graf Publishers.

Shapira, Y. (2017). Female Gothic Histories: Gender, History and the Gothic. Partial Answers, (15), 189-192.

Stasi, C. (2018). Otranto nel Mondo. Dal Castello di Walpole al Barone di Voltaire. Editrice Salentina.

Stendhal. (1987). Vida de Rossini. Notas de un dilettante. (C. Bergés, Trad.) Aguilar. (Publicación original en 1824).

Strohm, R. (1997). Dramma Per Musica: Italian Opera Seria of the Eighteenth Century. Yale University Press.

Tafuri, M. (1976). Teatri e Scenografie. Touring Club Italiano.

Teatri. (1813a). Giornale Dipartimentale dell'Adriatico, 9 de febrero.

Teatri. (1813b). Giornale dipartimentale dell'Adriatico, 27 de marzo.

Terenzio, V. (1976). La Musica italiana nell'Ottocento. Bramante Editrice.

Tremblet. A. (2021). Between Classicism, Realism and Romanticism: Austen's ambivalent attention to details. Représentations dans le monde anglophone, (1), ffhal-03296960f

Tulard, J. (2916). Rossini sous Napoléon. SPM.

Ubersfeld, A. (1989). Semiótica teatral. Cátedra (Publicación original Lire le théâtre, en 1978).

Varese, C. Di Rossini e di Walter-Scott messi a confronto come genii d'indole identica e del romanzo in generale. En Preziosa di Sanluri ossia i montanari sardi. (pp. V-LXIII). A. F. Stella e Figli.

Viale Ferrero, M. (2004). Staging Rossini. En E. Senici (Ed.). The Cambridge Companion to Rossini (pp. 204-215). Cambridge University Press.

Vitoux, F. (1986). Gioachino Rossini. Éditions du Seuil.

Vitoux, F. (1989). Rossini. Alianza.

Ware, M. (2001). Sublimity in the Novels of Ann Radcliffe. A study of the Influence upon Her Craft of Edmund Burke's Enquiry into the origin of our ideas of sublime and beautiful. Hassell Street Press.

Webster, J. (2001), Between Enlightenment and Romanticism in Music History: 'First Viennese Modernism' and the Delayed Nineteenth Century. 19th-Century Music, 25(2-3), 108–126.

Weiskel, T. (1976). The Romantic Sublime: Studies in the Structure and Psychology of Transcendence. Johns Hopkins University Press.

William Weber, W. y Wilcox, B. (2021). Canonic Repertories and the French Musical Press: Lully to Wagner. University of Rochester Press.

Williams, A. (1995). Art of Darkness: a Poetics of Gothic. The University of Chicago Press.

Wolff, H. C. (1978). Voltaire und die Oper. Die Musikforschung, 31(3), 257-272.

Wood, T. E. B. (1972). The Word 'Sublime' and Its Context 1650-1760. Mouton.

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

LOS SERIALISMOS DE ANTON WEBERN Y MILTON BABBITT: EL ANÁLISIS MUSICAL EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES DE MÚSICA

Aarón Pérez-Borrajo[90]
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Desde finales del siglo XIX, en el ámbito musical europeo podemos identificar una consciencia compartida sobre las limitaciones creativas ocasionadas por la hegemonía del sistema tonal. Ante este escenario, y en búsqueda de una supuesta innovación u originalidad musical legitimada argumentalmente a partir de conceptos como el de «progreso», se articularon diversas estrategias composicionales. Estas trataron de trascender un marco aparentemente agotado en cuanto a sus posibilidades artísticas y, por ende, limitante y restrictivo. Mientras que algunas iniciativas obtuvieron nuevos resultados a partir de su experimentación con las convenciones musicales existentes, otras optaron por sustituir determinados aspectos del sistema tonal por nuevas fórmulas.

Por su parte, los proyectos más extremos encontraron en la ruptura con la tonalidad la fórmula adecuada para trascenderla de manera definitiva. En esta categoría, una de las propuestas más interesantes fue el método dodecafónico desarrollado por Arnold Schönberg. Hasta la composición de su *String Quartet no. 2* (1908), su actividad creativa se mantuvo dentro de un lenguaje tonal. En este sentido, inicialmente podemos ubicarlo en un terreno postromántico en el que la tonalidad actúa como punto de referencia. Bajo el magisterio de Alexander von Zemlinsky,

[90] Estudiante de doctorado en el programa de Historia del Arte y Musicología de la Universidad de Salamanca. aaronborrajo@usal.es. ORCID ID: bit.ly/3EProdB.

estuvo influenciado por la obra y los procedimientos creativos desplegados por autores como Richard Wagner y Johannes Brahms (Bach, 1936, pp. 8-13).

Tras su separación de la tonalidad, Schönberg se adentró en el terreno del expresionismo musical, desembocando en una suerte de atonalidad o pantonalidad[91] pendiente de desarrollo. Sus desavenencias con el sistema tonal, así como el consecuente abandono y rechazo de las normas inherentes a esta dimensión, le condujo a una especie de campo abierto en el que la ausencia de cualquier tipo de referencia o procedimiento estandarizado se tradujo en una cierta inestabilidad. En este sentido, tengamos en cuenta cuestiones como la responsabilidad en cuanto a la concreción de forma depositada sobre ámbitos como el literario-textual. Desde la historiografía musical, las tentativas para explicar tal desvinculación han sido generalmente planteadas desde dos perspectivas antagónicas. Estas transitan desde lo funcional en cuanto a la intervención de lo sociopolítico sobre el fenómeno musical, hasta lo formal y estructural:

> Closer to the present day, the critical interpretation of Schoenberg's atonal music has flowed into two separate streams, one of which extends the thinking of Adorno and Krenek and seeks in the music a statement about the world and man's fate within it, while the other ignores the music's ideational content altogether, in an attempt to elucidate the music as an abstract formal structure (Simms, 2000, p. 5).

Con todo, el escenario de incertidumbre estructural al que se vio abocado Schönberg explica sus esfuerzos para configurar un nuevo sistema: el método dodecafónico. Sin la pretensión de abordar las discusiones sobre su autoría o sobre los pioneros en la utilización de desarrollos seriales, este compositor no fue el único que trabajó sobre la composición con doce sonidos. Por ejemplo, Josef Matthias Hauer presenta casi en paralelo su ley de doce tonos y su sistema dodecafónico (Marco, 2017, p. 22). Sin embargo, más allá de ejercicios teóricos, la propuesta de Schönberg se diferencia al combinar teoría y praxis. Esta no sólo establece las bases del dodecafonismo, sino que le proporciona

[91] Aunque empleamos «atonalidad» y «pantonalidad» de manera indistinta, Schönberg prefirió el segundo término al entender que el primero quizás podría carecer de sentido dentro de una terminología musical (Taylor, 1939, p. 185).

operatividad como método creativo. En este sentido, su implementación completa se produjo por primera vez en el *Präludium of the Piano Suite* op. 25 (1921). Finalmente, esta técnica sería asociada a la denominada como Segunda Escuela de Viena, grupo integrado por el compositor austríaco junto a Anton Webern y Alban Berg.

Concretamente, el dodecafonismo plantea la composición a partir de la ordenación de los doce intervalos que integran una octava dentro de un primer conjunto denominado serie original. Manteniendo sus relaciones interválicas, a partir de este se obtienen once series derivadas. Asimismo, todas ellas, serie original y derivadas, disponen de sus correspondientes retrogradaciones. A mayores, se articulan sus respectivas inversiones y sus retrogradaciones de las inversiones. En definitiva, la matriz serial que se genera a partir de una serie original está compuesta por un total de 48 series. El acto creativo se basa en el respeto a esta entidad, evitando repetir los elementos que la integran y completando su desarrollo de acuerdo con el orden establecido antes de seleccionar una nueva opción. De este modo, partiendo de una visión racionalista del compositor casi como músico-científico, se logra la incorporación del principio de orden y de necesidad presentes en el mundo natural al propio proceso artístico (Castro, 2020, pp. 31-32).

Igualmente, el dodecafonismo puede ser considerado como el precursor del serialismo integral o *total serialism*. Originado a mediados del siglo XX, y con los cursos de verano de Darmstad como centro neurálgico y punto de encuentro, este movimiento contó con la adscripción de compositores como Pierre Boulez, Karlheinz Stockhausen, Luigi Nono, Henri Pousseur o Milton Babbitt. Sin embargo, no se impuso como una suerte de sistema dogmático, sino que permitió que cada autor desarrollase su propia visión en función de sus intereses musicales. La serialización que el dodecafonismo propuso sobre la altura de las notas fue extrapolada a otros elementos musicales. Este es el caso del ritmo y la duración, las dinámicas y la intensidad, el timbre y la instrumentación, los ataques, etc. Igualmente, el serialismo integral buscó romper con el concepto de tematismo presente en el dodecafonismo (Rodríguez y Martínez, 2022, pp. 122-123).

En este sentido, el objetivo de este capítulo consiste en presentar una actividad didáctico-pedagógica centrada en esta dimensión temática y desarrollada en un contexto académico de Enseñanzas Artísticas Superiores de Música. Igualmente, se pretende trasladar la experiencia docente derivada de dicho proceso. En España, de acuerdo con la LOMLOE,[92] la formación musical se estructura en Título Superior, Máster y Doctorado. Concretamente, la iniciativa que aquí se expone se encuadra dentro de la primera categoría, articulada en 4 cursos académicos de 60 créditos. Implementada en la especialidad de Musicología, esta iniciativa propuso el abordaje del serialismo musical a partir de la profundización teórica en dicho estilo compositivo y del análisis de dos estudios de caso pertenecientes al corpus operístico de compositores como Webern y Milton Babbitt.

2. METODOLOGÍA

Esta actividad fue diseñada y programada pensando en su ejecución dentro de un contexto académico específico. Realizada durante el curso académico 2022-2023, se llevó a cabo en el marco de la asignatura "Análisis de la música contemporánea". Aunque los intentos de definición y síntesis de esta categoría musical pueden plantear una serie de conflictos, autoras como Vela ponen el foco sobre una suerte de cohesión estética en vez de temporal:

> De esta forma, el término contemporáneo resulta ambiguo, erróneo, si se quiere, porque no denota una cualidad temporal, como cabría esperarse, sino una premisa estética, a saber, la condición atonal de la música, que se ha extendido durante más de cien años en un mismo *medio artístico* (2020, p. 26).

De duración anual y de carácter obligatorio, esta materia forma parte del plan de estudios del 4º curso del Grado en Musicología y

[92] Para más información sobre las Enseñanzas Superiores de Música, véase el Portal del Sistema Educativo Español del Ministerio de Educación y Formación Profesional: https://bit.ly/3QckNiY [última consulta: 27 de octubre de 2023]

Etnomusicología (itinerario de Musicología)[93] impartido en el Conservatorio Superior de Música de Castilla y León (COSCYL).[94] Específicamente, el grupo en el que esta iniciativa fue realizada estaba conformado por un total de tres alumnos, de los cuales dos cursaban una segunda especialidad interpretativa. Este escenario formativo, junto a la presunción de un conocimiento musical determinado por parte del alumnado, condicionó el diseño y la estructuración de esta actividad. Es decir, se entendió que el proceso formativo realizado a lo largo de los tres cursos anteriores les había proporcionado las competencias y conocimientos necesarios en ámbitos como la teoría y la praxis en la investigación musicológica, el análisis musical y la Historia de la Música.

Configurada pensando en penetrar en el serialismo musical desde una perspectiva holística en la que también tuvieran cabida cuestiones extramusicales, esta propuesta fue encuadrada entre el Tema 3. "La segunda escuela de Viena" y el Tema 4. "Auge y crisis del estructuralismo" de esta asignatura. De este modo, esta iniciativa se articuló a partir de tres niveles progresivos y vinculantes, garantizando un abordaje integral de los distintos procedimientos compositivos integrados dentro de esta categoría. Concretamente, tras una primera fase teórica y documental, la segunda y la tercera profundizaron en el análisis musical de obras producidas por compositores asociados respectivamente al dodecafonismo y al serialismo integral.

Con todo, es preciso señalar que los contenidos abordados en esta actividad se vieron complementados por la aproximación contextual y estético-artística sobre dicho período realizada en la asignatura "Historia de la música contemporánea".[95] Disciplina obligatoria y de duración anual, se ubica en el 4º curso del Grado en Musicología y

[93] Véase el Plan de Estudios del Grado en Musicología y Etnomusicología (itinerario de Musicología) del Conservatorio Superior de Música de Castilla y León: https://bit.ly/40g1Gta [última consulta: 28 de noviembre de 2023]

[94] Espacio web del Conservatorio Superior de Música de Castilla y León: https://bit.ly/3FyP6LR [última consulta: 27 de octubre de 2023]

[95] Esta actividad se situó entre el Tema 3. "La Segunda Escuela de Viena" y el Tema 4. "La estructura: entre el determinismo y la aventura" pertenecientes al plan de estudios de dicha asignatura.

Etnomusicología (itinerario de Musicología) del Conservatorio Superior de Música de Castilla y León, impartiéndose paralelamente a la asignatura en la que se desarrolló esta iniciativa. En definitiva, partimos de la premisa de que el estudio sobre una dimensión analítica no debía implicar la desatención sobre el ámbito social, político y cultural en el que el fenómeno musical tiene lugar.

3. RESULTADOS

Esta actividad fue estructurada a partir de tres fases temáticamente diferenciadas, aunque estrechamente vinculadas. En primer lugar, se propuso un acercamiento teórico-documental a algunas de las fuentes fundacionales a través de las cuales Schönberg estableció las bases del dodecafonismo como método compositivo. En este sentido, se seleccionaron fragmentos pertenecientes al volumen *Style and Idea* (Schönberg, 1950).[96] Tras un primer período de lectura y de trabajo individual, se abrieron espacios para el debate y la reflexión colectiva. Igualmente, se promovió el análisis comparativo de estos textos con otros producidos por compositores adscritos a diferentes tendencias estéticas y abordados en otros bloques temáticos de dicha asignatura.[97]

En segundo lugar, se proyectó el análisis y el estudio del segundo movimiento del *String Quartet,* Op. 28 (1936-1938) de Webern. Esta obra funcionó como un primer estudio de caso, revelando un modelo dodecafónico relativamente estándar ejecutado por un compositor asociado a la Segunda Escuela de Viena. En tercer y último lugar, se dispuso el abordaje de *Semi-Simple Variations* (1956) de Babbitt. A pesar del carácter extemporáneo de esta pieza y de la adscripción de este

[96] Para facilitar esta tarea, se trabajó con la traducción al castellano de *El estilo y la idea* (Schönberg, 2008). No obstante, también puede ser de interés la edición en castellano de *El estilo y la idea* (Schönberg, 1963) con introducción de Ramón Barce.

[97] Este fue el caso del capítulo "Del fenómeno musical" (Stravinsky, 2006, pp. 31-49). Ejemplo paradigmático del pensamiento stravinskiano, permitió la identificación de paralelismos y desacuerdos respecto al paradigma musical propuesto por Schönberg. Igualmente, se plantearon otras lecturas como los capítulos "El futuro de la música: credo", "Música experimental" y "Música experimental: doctrina" pertenecientes al volumen *Silencio* (Cage, 2007, pp. 3-18).

compositor al serialismo integral, el interés y la pertinencia que justifican su selección e incorporación en dicha actividad se debe al ejercicio de libre reinterpretación dodecafónica que Babbitt despliega. Tal finalidad permite establecer una suerte de coherencia estético-musical entre los dos casos de estudio.

De este modo, tomando como punto de partida la realización de una contextualización histórica y composicional a lo largo de la primera fase de esta iniciativa, el acercamiento analítico efectuado sobre dichos estudios de caso resultó mucho más completo y productivo. En lo relativo a lo estrictamente formal, la profundización en ambas obras nos permitió incidir en aspectos tales como las diferencias exhibidas frente a otras realidades composicionales y musicales. Sin embargo, al mismo tiempo, también pudimos examinar sus particularidades seriales y estructurales, discutiendo una supuesta ortodoxia o dogmatismo intrínseco a la propia técnica compositiva a partir de la cual fueron creadas.

3.1. "La composición con doce sonidos"

A modo de apertura e introducción, se propuso la lectura de "La composición con doce sonidos", uno de los 15 capítulos que componen el volumen *El estilo y la idea* (Schönberg, 2008). El interés de esta miscelánea documental radica en su valor como herramienta para adentrarse en el pensamiento cultural, estético, artístico, musical e incluso religioso de Schönberg. A lo largo de esta compilación de textos de distinta naturaleza, procedencia y fecha de producción, el compositor aborda cuestiones tan diversas como:

- La relación entre música y texto.
- La figura de Gustav Mahler y sus aportaciones musicales.
- Los conceptos de «música nueva», «música anticuada», «estilo», «idea» y las interrelaciones que se establecen entre todos ellos.
- La innovación y el progreso a través de la actividad compositiva de Brahms.

- El colaboracionismo y las conexiones entre el estamento artístico y el político.[98]
- La formación musical a través de la praxis compositiva.
- Lo emocional y lo racional en el acto de creación musical.
- Criterios y argumentos para la valoración de la música.
- Los nacionalismos musicales y el papel del folclore.
- Los derechos humanos.
- Sus propias desviaciones estilísticas y su regreso a la tonalidad.
- El profesionalismo, el amateurismo y la docencia musical.
- La expresividad y la inexpresividad musical.

Concretamente, "La composición con doce sonidos" es la transcripción de una conferencia impartida por Schönberg en la Universidad de California el 26 de marzo de 1941.[99] En esta institución ejerció como profesor tras su salida de Alemania debido al auge del nacionalsocialismo y del antisemitismo (Gustems y Polo, 2017, p. 269). Estructurada en 12 secciones, únicamente examinamos las 9 primeras debido a su adecuación a los objetivos temáticos de esta actividad. Tras una primera fase de trabajo individual y autónomo, se crearon espacios para la reflexión y el debate, promoviendo su análisis relacional con otras fuentes ya mencionadas. La relevancia de este ejercicio dialógico responde a las posibilidades que ofrece al docente para: "(...) comprender el fenómeno

[98] Sobre esta cuestión, Schönberg escribe desde su propia realidad experiencial. Concretamente, hace referencia a un escenario alemán condicionado en lo intelectual y artístico-cultural por el nacionalsocialismo y por la *Gleichschaltung*. De acuerdo con Elden, este último concepto: "It is usually translated as co-ordination or synchronization, but has a sense of unification, of bringing into line or the elimination of opposition. Literally the word means 'same wiring' or 'connection', the bringing of things under a common measure, subordination" (2006, p. 755).

[99] Esta iniciativa puede enmarcarse dentro de los esfuerzos pedagógicos llevados a cabo por compositores vinculados a la Segunda Escuela de Viena para presentar su nuevo sistema musical ante un público sumido en la incertidumbre. Más allá de las dificultades inherentes al contexto alemán de los años 30 y 40, autores como Pepiol (2013, p. 187) subrayan la labor divulgativa de creadores como Webern.

musical desde la perspectiva de los implicados" (Soto y Rocha, 2016, p. 158). Específicamente, este capítulo permitió la exposición y el desarrollo en el aula de cuestiones tales como:

- La visión pseudo-religiosa sobre el artista y las conexiones establecidas entre Dios y este en calidad de sujeto creador con capacidad para concebir y plasmar una idea.
- La comprensión del arte como estrategia para la producción de satisfacción en el oyente y las repercusiones derivadas de una inteligibilidad perceptiva en la definición de conceptos como «belleza».
- La creación del método dodecafónico como resultado de las transformaciones armónicas ocasionadas por el cromatismo desde el siglo XIX.
- La renuncia a un centro tonal, la emancipación de la disonancia y el desmantelamiento de un sistema binario basado en las categorías de consonancia y disonancia.
- La brevedad y la expresividad de los primeros intentos dodecafónicos.
- Préstamos formales y estructurales: lo textual como recurso.
- Los problemas originados por la percepción de la armonía como principio organizador y fuente de belleza.
- El método dodecafónico como mecanismo para la sustitución de dinámicas estructurales anteriormente definidas a través de la armonía tonal.
- La serie como conjunto ordenado de sonidos destinado a regular toda sucesión armónica.
- La no repetición como medio para evitar una sensación de centro tonal.
- Los elementos que componen la serie únicamente adquieren sentido como conjunto y no *per se*.
- La complicación del acto compositivo tras la adopción del método dodecafónico.
- El temor a la monotonía y la búsqueda de variedad a partir de la serie original y de sus derivadas.

3.2. *String Quartet*, Op. 28 (1936-1938) de Anton Webern

La segunda fase de esta actividad consistió en el análisis del segundo movimiento del *String Quartet*, Op. 28 compuesto por Webern entre 1936 y 1938. Producido en una etapa de madurez del dodecafonismo como técnica compositiva, este estudio de caso es una obra realmente representativa del estilo de este autor. En esta pieza es posible identificar características como la claridad, la conducción contrapuntística y polifónica de las voces o la articulación de simetrías a través de estas. Aunque el protagonismo que se concede al desarrollo serial y a las relaciones entre tonos podría llegar a transfigurar la verdadera estructura de la obra, los múltiples dominios musicales que la componen no sólo no son independientes entre sí, sino que se encuentran estrechamente relacionados (Hasty, 1988, p. 285). Con todo, el objetivo de este análisis se centró principalmente en profundizar en la organización serial de esta pieza, revelando así la visión e intencionalidad subyacente del propio Webern:

> The series is strictly followed, and the display of row forms often results in striking temporal and registral symmetries. Webern, in writing on the structure of his music, clearly attaches fundamental importance to the series, the operations that relate serial forms, and the canonic procedures frequently used in the deployment of row forms (Hasty, 1988, p. 281).

Específicamente, este movimiento se articula a partir de una forma ternaria. En un ejercicio conjunto, el alumnado constató la existencia de una estructura compuesta por tres secciones, discutiendo si sería más pertinente denominarla A-B-A o A-B-A'. Con todo, la reflexión sobre la dimensión formal de esta pieza nos permitió verificar el entroncamiento del dodecafonismo con una tradición musical occidental, cuestionando así el pretendido rupturismo revolucionario asociado a dicho método compositivo. En este caso en concreto, la utilización de formas clásicas no se circunscribió exclusivamente al segundo movimiento. Mientras que el primero fue concebido como una especie de *adagio* en forma ternaria, el segundo revela una especie de *scherzo* y trío sin desarrollo y el tercero un *scherzo* desarrollado sin trío (Stein, 1939, p. 52).

***TABLA 1**. Estructura del segundo movimiento del String Quartet, Op. 28 (1936-1938) de Webern.*

Sección	Forma	Extensión	Relación voces - series	
1º Sección	A	cc. 1-16	1º voz	P0 - P4 -P8
			2º voz	R4 - R0 - R8
			3º voz	P4 - P8 - P0
			4º voz	R0 - R8 - R4
2º Sección	B	cc. 17-36	1º voz	R4 - P4 - R0
			2º voz	P8 - R0
			3º voz	P0 - P4 - R4 - R0
			4º voz	R8 - P8 - R4
3º Sección	A	cc. 37-53	1º voz	R4 - R0 - R8
			2º voz	P4 - P8 - P0
			3º voz	R0 - R8 - R4
			4º voz	P0 - P4 - P8

Fuente: elaboración propia

La necesidad de emplear referencias de filiación clásica como mecanismo para generar coherencia y consistencia en un nuevo orden musical todavía dependiente e incompleto explicitó una serie de limitaciones. Si durante la primera fase de esta actividad abordamos la relación de dependencia estructural entre lo musical y lo textual manifestada por el propio Schönberg, idéntico escenario fue detectado a través de la utilización de formas clásicas como recurso a partir del cual extraer y reproducir estructuras. Por otro lado, la selección de este movimiento respondió a su pertinencia para examinar las prácticas texturales de Webern. Organizado en cuatro voces, estas colaboran de manera conjunta y en relación de igualdad para configurar un resultado musical final, estableciendo ocasionalmente entre ellas distintos juegos canónicos.

***TABLA 2**. Matriz serial a partir de la cual se articula el segundo movimiento del String Quartet, Op. 28 (1936-1938).*

	I0	**I1**	**I10**	**I11**	**I7**	**I6**	**I9**	**I8**	**I4**	**I5**	**I2**	**I3**	
P0	Do#	Re	Si	Do	Lab	Sol	Sib	La	Fa	Fa#	Re#	Mi	R0
P11	Do	Do#	Sib	Si	Sol	Fa#	La	Lab	Mi	Fa	Re	Re#	R11
P2	Re#	Mi	Do#	Re	Sib	La	Do	Si	Sol	Lab	Fa	Fa#	R2
P1	Re	Re#	Do	Do#	La	Lab	Si	Sib	Fa#	Sol	Mi	Fa	R1
P5	Fa#	Sol	Mi	Fa	Do#	Do	Re#	Re	Sib	Si	Lab	La	R5
P6	Sol	Lab	Fa	Fa#	Re	Do#	Mi	Re#	Si	Do	La	Sib	R6
P3	Mi	Fa	Re	Re#	Si	Sib	Do#	Do	Lab	La	Fa#	Sol	R3
P4	Fa	Fa#	Re#	Mi	Do	Si	Re	Do#	La	Sib	Sol	Lab	R4
P8	La	Sib	Sol	Lab	Mi	Re#	Fa#	Fa	Do#	Re	Si	Do	R8
P7	Lab	La	Fa#	Sol	Re#	Re	Fa	Mi	Do	Do#	Sib	Si	R7
P10	Si	Do	La	Sib	Fa#	Fa	Lab	Sol	Re#	Mi	Do#	Re	R10
P9	Sib	Si	Lab	La	Fa	Mi	Sol	Fa#	Re	Re#	Do	Do#	R9
	RI0	RI1	RI10	RI11	RI7	RI6	RI9	RI8	RI4	RI5	RI2	RI3	

Fuente: elaboración propia

Para la composición de esta obra, Webern se limitó a la utilización de una única matriz serial. El alumnado pudo desarrollarla tras extraer e identificar la serie original, dispuesta en la voz superior entre los cc. 1-7: Do# - Re - Si - Do - Lab - Sol - Sib- La- Fa - Fa# - Re# - Mi. Sin embargo, el manejo de dicha «paleta serial» por parte de este compositor fue ciertamente restrictivo. Concretamente, se circunscribió al uso de P0, P4, P8 y de sus correspondientes retrogradaciones. Valiéndose de estas seis series, empleadas tanto en las tres secciones como en las cuatro voces, fue capaz de configurar dicho movimiento. Esta cuestión nos permitió valorar cómo una decisión compositiva aparentemente taxativa no sólo no obstaculizaba en ningún momento la diferenciación entre secciones o la claridad de su estructura, sino que aumentaba su interés creativo. Al mismo tiempo que se generaba una sensación de unidad y de coherencia, lograba un contraste mediante el uso de otras herramientas. La búsqueda de la variedad no modificó su comprensión de la serie original y de sus derivadas como conjuntos inalterables.

Al abordar el análisis serial de esta pieza, una de las cuestiones que atrajo la atención del alumnado fue la supuesta omisión de determinados tonos durante el proceso de exposición serial planteado por el

compositor. Aunque aparentemente las series eran desarrolladas en su totalidad, los estudiantes descubrieron vacíos y saltos. Sin embargo, entendieron que tales ausencias funcionaban como puntos de encuentro entre voces y series. Es decir, a pesar de que supuestamente se producía una interrupción en la presentación de la serie, su materialización sonora no se veía afectada. Cada una de estas «deserciones» seriales era contrarrestada por lo que sucedía en otra voz. Específicamente, Webern superpuso distintas series entre sí de tal modo que aquello que faltaba en una aparecía simultáneamente en otra, como si de una suerte de unísonos se tratase. Como resultado, estos juegos de alturas terminaron por incorporar una noción de verticalidad a un desarrollo serial eminentemente horizontal.[100]

Con todo, a pesar de su respeto a la serie como entidad, acatando su unidad integral y estructural, Webern esbozó ligeras particularidades en cuanto a su articulación y disposición. En este sentido, proyectó en las cuatro voces una suerte de transiciones y continuidades entre series, como si de un *fade-out* o un *fade-in* se tratase. De esta forma, el final de cada una concuerda con el principio de la siguiente. Concretamente, organizó este sistema de tal manera que los cuatro últimos tonos de una serie coinciden con los cuatro primeros tonos de la siguiente. Dicho procedimiento podría explicar su circunscripción serial a P0, P4, P8 y correspondientes retrogradaciones.

Estos enlaces entre series se producen principalmente durante la primera y la tercera sección, luego A o A y A'. En la segunda sección, luego B, este tipo de interconexiones se llevan al extremo como si de una fase de desarrollo se tratase. Aunque las series se presentan de manera completa, su desarrollo no se circunscribe a una única voz, rompiendo así con una correlación voz-serie estable hasta este momento. Como resultado, cada voz presenta distintas series en alternancia sin llegar a completarlas *per se*. Tales procedimientos de intercambio serial

[100] Sobre la noción de horizontalidad y verticalidad en la música de Webern, Borup destaca los esfuerzos desarrollados por este compositor para lograr una síntesis entre ambas dimensiones: "Webern was throughout his life preoccupied with straving for musical synthesis; the unification of horizontal and vertical lines. This vision governed, to a certain degree, the nature of this compositions" (2001, p. II).

fuerzan a todas las voces a efectuar una especie de ejercicio colaborativo para alcanzar su finalización. Para facilitar tales permutas seriales, durante esta sección Webern opta por fragmentar las series en hexacordos y en tricordios.

En definitiva, el interés que justifica la inclusión de esta obra en dicha actividad didáctico-pedagógica responde principalmente a la síntesis que realiza sobre el estilo compositivo de Webern. No obstante, su selección también tiene que ver con las posibilidades que su análisis ofrece en lo relativo al planteamiento de un debate sobre un hipotético dogmatismo creativo dodecafónico. Es decir, este estudio de caso permite repensar la veracidad de una visión artístico-musical que se presenta como monolítica y uniforme en lo discursivo. Como si de una entidad compacta e indivisible se tratase, dicha cosmovisión se encuentra firmemente enraizada dentro de un marco de pensamiento colectivo.

3.3. *Semi-Simple Variations* (1956) de Milton Babbitt

La tercera fase de esta actividad consistió en el análisis de *Semi-Simple Variations* (1956) de Babbitt. Las diferencias entre esta obra y la anterior son evidentes. En primer lugar, su fecha de producción es casi dos décadas posterior a la del cuarteto de Webern. Asimismo, los escenarios estéticos en los que tienen lugar son distintos. Por otro lado, el compositor americano no se adscribe al dodecafonismo, sino que se sitúa dentro al serialismo integral. Por ello, más allá de una atracción compartida por lo serial, la elección de esta pieza responde principalmente al ejercicio de reinterpretación dodecafónica que Babbitt plantea de manera extemporánea. Así, entre ambas obras se configura una especie de conexión que trasciende la influencia del dodecafonismo en la creación del serialismo integral.

Aunque ambos compositores pudieron tener determinados intereses en común, su visión personal sobre el fenómeno musical estuvo condicionada por el contexto en el que desarrollaron su actividad. Por lo tanto, la selección de estas dos piezas posibilitó una reflexión colectiva tanto sobre sus similitudes como sobre sus discrepancias. En este sentido, aunque Babbitt trascendió los límites de la Segunda Escuela de Viena al no verse afectado por cualquier atisbo de dogmatismo estético-

compositivo, *Semi-Simple Variations* no deja de ser una composición a la «manera de». A pesar de las divergencias que esta obra plantea, su adecuación superficial a las reglas dodecafónicas permitió establecer un análisis comparativo entre las dos obras.

Si compositores como Boulez o Stockhausen encontraron en el serialismo una alternativa ante una escena musical desalentadora, para Babbitt esta tendencia no fue más que la continuación natural del camino marcado por el dodecafonismo (Morgan, 1999, p. 368). Es decir, frente a una postura en cierto sentido reaccionaria por parte de los dos primeros, el autor estadounidense entendió el serialismo integral como la extensión y aplicación de los procedimientos seriales desarrollados por el dodecafonismo a nuevos dominios musicales. En este sentido, Wintle reivindica su obra como instrumento para conseguir una mejor y más completa comprensión de las prácticas seriales, sorteando una focalización excesiva en los compositores pertenecientes a la Segunda Escuela de Viena:

> From my own experience, however, it seems that the theory, which is so often ostensibly concerned with the practice of the 'classical' Viennese serial composers, only comes fully into focus when viewed from the perspective of Babbitt's own compositions (1976, p. 114).

Al iniciar el análisis de *Semi-Simple Variations*, el primer aspecto en el que el alumnado se detuvo fue en la estructura de la pieza. Si la lectura del texto de Schönberg durante la primera fase de esta actividad reveló una dependencia formal de lo musical sobre lo textual, si el análisis del segundo movimiento del cuarteto de Webern descubrió una estructura ternaria con forma de *scherzo* y trío sin desarrollo, Babbitt continúa con esta tendencia al proponer un tema con cinco variaciones. Así, esta obra redunda en la conexión del dodecafonismo con modelos musicales históricos y canónicos. La detección de áreas en las cuales no se produce una ruptura con una tradición musical previa nos llevó a cuestionar la supuesta revolución musical planteada por dicho método compositivo. Sin embargo, debemos tener en cuenta que dicha selección formal pudo responder a una decisión consciente por parte del propio Babbitt al plantear un acto compositivo «al modo de». Más que una limitación creativa, esta pudo derivarse de su interés en efectuar un ejercicio de reinterpretación dodecafónica.

TABLA 3. *Estructura del tema y cinco variaciones de Semi-Simple Variations (1956) de Babbitt.*

Sección	Extensión	Relación voces - series	
Tema	cc. 1-6	1º voz	P0
		2º voz	(P) RI3
		3º voz	P6
		4º voz	(P)I3
1º variación	cc. 7-12	1º voz	P0
		2º voz	(P)RI3
		3º voz	P6
		4º voz	(P)I3
2º variación	cc. 13-18	1º voz	C0 - (C)R0
		2º voz	(C)RI9 - (C)I9
		3º voz	A0
		4º voz	(A)I5
3º variación	cc. 19-24	1º voz	E0
		2º voz	(E)RI1
		3º voz	(E)R0
		4º voz	(E)RI7
4º variación	cc. 25-30	1º voz	A0
		2º voz	A0
		3º voz	B0
		4º voz	B0
5º variación	cc. 31-36	1º voz	C0
		2º voz	C0
		3º voz	D0
		4º voz	D0

Fuente: elaboración propia

Respecto a la dimensión rítmica de esta obra, aunque Babbitt no llega a serializar este elemento musical, el alumnado identificó una serie de juegos rítmicos al margen del marco dodecafónico. Concretamente, este compositor empleó y combinó distintas particiones de negra como unidad de medida. Sobre este parámetro, en los comentarios que aporta en la edición de su partitura establece que: "Rhythmically, the sixteenth notes in the first six measures represent all 16 possible partitions of the quarter note unit in terms of the 16th note unit". Aunque la serialización rítmica es abordada por el serialismo integral en su proceso de

extrapolación de dicho procedimiento a todos los dominios musicales, el dodecafonismo no puso su foco en esta cuestión. Por ello, en esta actividad didáctica nos hemos centrado en lo principal y común a ambos estudios de caso: la serialización de las alturas y la ordenación de tonos.

Específicamente, Babbitt construye un primer tema a partir de la selección y disposición de seis notas: Sib - Fa# - Si - Lab - Sol - La. Para la configuración del segundo hexacordo proyecta la retrogradación del anterior: Mib - Reb - Re - Fa - Do - Mi. Si el primer hexacordo aparece en la voz superior en el tema, el segundo es expuesto en la voz superior de la primera variación, completando así la presentación de la serie. Tanto el tema como la primera variación son las únicas secciones en las cuales el desarrollo serial no se ajusta a los límites que establece lo estructural. Con todo, la diferencia más relevante entre esta obra y la de Webern radica en la no limitación de Babbitt a una única serie original y matriz serial. En este sentido, el alumnado detectó al menos la utilización de seis, las cuales denominó P, A, B, C, D y E.[101]

TABLA 4. *Matriz serial a partir de la cual se articula el tema y la primera variación de Semi-Simple Variations (1956)*

	I0	**I8**	**I1**	**I10**	**I9**	**I11**	**I5**	**I3**	**I4**	**I7**	**I2**	**I6**	
P0	Sib	Fa#	Si	Lab	Sol	La	Mib	Reb	Re	Fa	Do	Mi	R0
P4	Re	Sib	Mib	Do	Si	Reb	Sol	Fa	Fa#	La	Mi	Lab	R4
P11	La	Fa	Sib	Sol	Fa#	Lab	Re	Do	Reb	Mi	Si	Mib	R11
P2	Do	Lab	Reb	Sib	La	Si	Fa	Mib	Mi	Sol	Re	Fa#	R2
P3	Reb	La	Re	Si	Sib	Do	Fa#	Mi	Fa	Lab	Mib	Sol	R3
P1	Si	Sol	Do	La	Lab	Sib	Mi	Re	Mib	Fa#	Reb	Fa	R1
P7	Fa	Reb	Fa#	Mib	Re	Mi	Sib	Lab	La	Do	Sol	Si	R7
P9	Sol	Mib	Lab	Fa	Mi	Fa#	Do	Sib	Si	Re	La	Lab	R9
P8	Fa#	Re	Sol	Mi	Mib	Fa	Si	La	Sib	Reb	Lab	Do	R8
P5	Mib	Si	Mi	Reb	Do	Re	Lab	Fa#	Sol	Sib	Fa	La	R5
P10	Lab	Mi	La	Fa#	Fa	Sol	Reb	Si	Do	Mib	Sib	Re	R10
P6	Mi	Do	Fa	Re	Reb	Mib	La	Sol	Lab	Si	Fa#	Sib	R6
	RI0	RI8	RI1	RI10	RI9	RI11	RI5	RI3	RI4	RI7	RI2	RI6	

Fuente: elaboración propia

[101] Debido al elevado número de matrices seriales empleadas por Babbitt, en este capítulo únicamente se aporta la relativa a P.

Asimismo, el alumnado reflexionó sobre cuestiones como la no correspondencia exclusiva entre serie y sección. Es decir, aunque el desarrollo de cada serie se ajusta a los límites impuestos por la estructura de la obra, las secciones que la componen no disponen de su uso monopolístico. Por otro lado, a veces las voces presentan simultáneamente series que no pertenecen a la misma matriz serial. Babbitt despliega un diseño a cuatro voces mediante el cual ocasionalmente articula dos conjuntos –voces superiores e inferiores– subordinados a distintas matrices seriales. Concretamente, esto sucede en la segunda (C - A), cuarta (A - B) y quinta variación (C - D). Únicamente el tema y primera variación (P) y la tercera variación (E) plantean su desarrollo a partir de una única matriz serial.

Igualmente, el alumnado identificó diferencias en cuanto a la disposición de las series entre esta obra y el estudio de caso de Webern. En *Semi-Simple Variations* no se sigue un orden estándar, sino que la serie se fragmenta en hexacordos (1-6, 7-12) o en tricordios (1-3, 4-6, 7-9, 10-12) que el compositor permuta y ordena a su antojo. Al contrario de lo que Webern propone en su cuarteto, Babbitt no omite notas en el desarrollo de las series, no genera enlaces y transiciones entre ellas y no distribuye su desarrollo a través de distintas voces. Con todo, el respeto de Babbitt por la serie es total. A pesar de los matices que introduce, estas siempre aparecen completas, ajustándose tanto a las normas dodecafónicas como a los límites de la sección en la que se encuentran.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En definitiva, la actividad didáctica presentada a través de este capítulo propone un modelo de acercamiento específico al serialismo musical pensando en un contexto académico de Enseñanzas Artísticas Superiores de Música. En esta, tras una primera fase teórico-documental, se proyectó el análisis comparativo e interconectado de dos obras que funcionaron como estudio de caso. Estas fueron el *String Quartet*, Op. 28 de Webern y *Semi-Simple Variations* de Babbit, dos compositores respectivamente vinculados al dodecafonismo y al serialismo integral. La selección de estas dos obras supuso la profundización en las prácticas

desarrolladas por dos figuras musicales ampliamente conocidas, aunque habitualmente relegadas a un segundo plano. A pesar de su relevancia, estas figuras no son encumbradas como representantes hegemónicos de dichas tendencias estéticas por parte de la historiografía musical.

Con todo, la focalización en los contenidos abordados en esta iniciativa no supuso una desatención sobre aquello considerado como canónico dentro del serialismo musical. La impartición sincrónica de la asignatura "Historia de la música contemporánea" a la que anteriormente se ha hecho referencia posibilitó el abordaje de otros compositores y procedimientos. Esta cuestión resulta de especial importancia, puesto que el peso de determinados personajes dentro de un canon musical occidental inevitablemente condiciona las programaciones docentes y las guías académicas confeccionadas en este ámbito académico. El equilibrio a conseguir entre factores como el número de horas lectivas, la carga docente-discente y la priorización de determinados materiales repercute de manera directa en la selección de contenidos que efectúa el profesorado durante el diseño de su materia.

Este escenario resulta especialmente notorio en disciplinas como la música contemporánea. A pesar del aviso de autoras como Archibeque (1966, pp. 142-147) sobre la necesidad de explorar nuevos caminos y repertorios en el ámbito de la educación musical, el peso de esta dimensión dentro de los planes de estudio de Musicología en las Enseñanzas Artísticas Superiores de Música todavía debe ser mayor.[102] Generalmente, esta se ve relegada a un último lugar dentro de un sistema articulado a partir de un principio estructurador histórico y cronológico. Igualmente, también debemos hacer referencia a aquellas dificultades relativas a la obtención de recursos didácticos y de materiales pedagógicamente pertinentes sobre un repertorio cuya programación performativa resulta muy limitada. De acuerdo con Cureses: "(...) existen dificultades para disponer de materiales didácticos de efectividad probada que escapen a la anécdota de tipo experimental, de

[102] Idéntico escenario puede ser detectado en las especialidades interpretativas de los Conservatorios Superiores de Música en España. Pese al espacio de la música contemporánea en lo curricular, la programación de este tipo de repertorio todavía continúa siendo limitada (Laucirica, Almoguera, Eguilaz y Ordoñana, 2012, p. 7).

ejemplificaciones excesivamente concretas no aplicables a una generalidad educativa" (1998, p. 219).

En resumen, en esta actividad se planteó el abordaje de la producción musical de compositores como Webern y Babbitt y de los contextos estéticos en los que esta tuvo lugar. Aunque reconocidos, mediáticamente se ubican en un segundo nivel tras el protagonismo de personajes como Schönberg, Berg, Boulez o Stockhausen. Esta situación no sólo repercute en el espacio que ambos ocupan dentro de un discurso musicológico internacional, sino en la programación e interpretación de su corpus musical en la actualidad. Por otro lado, la inclusión de Babbitt permitió reflexionar sobre la recepción de estas corrientes en Estados Unidos y sobre las ideas desarrolladas al respecto en dicho ámbito geográfico y cultural. Este aspecto es especialmente interesante, puesto que amplía los marcos de pensamiento del alumnado y rompe con la circunscripción europea que este efectúa de manera inconsciente a la hora de aproximarse a tales prácticas.

Finalmente, partiendo desde una perspectiva poliédrica, esta actividad didáctico-pedagógica procuró la promoción y transmisión de una comprensión formal y funcional sobre el fenómeno musical. La realización de un ejercicio exclusivamente analítico en el que esta última dimensión no tuviese cabida únicamente conduciría a una suerte de resultado final fragmentario y descontextualizado. En este sentido, obviar la influencia y el impacto de lo extramusical sobre lo estrictamente musical no sería más que un error. En definitiva, esta iniciativa trató de proponer un acercamiento tanto al objeto musical en sí mismo como al contexto intelectual, cultural, artístico, social y político en el que este tuvo lugar.

5. AGRADECIMIENTOS

Este capítulo ha sido realizado gracias al apoyo del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) "Intangible Heritage, Music and Gender International Network" (IHMAGINE) de la Universidad de Salamanca y de su comisión "Antropología, Patrimonios y Culturas Expresivas". En la actualidad, este GIR se encuentra desarrollando el proyecto de investigación financiado "Estudios culturales, circulación del patrimonio

musical español y análisis de los roles de género" (Referencia: 18KBHC/463AC01. Investigadora Principal: Matilde Olarte Martínez. Entidad Financiadora: Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Salamanca).

6. REFERENCIAS

Archibeque, C. P. (1966). Developing a Taste for Contemporary Music. Journal of Research in Music Education, 14 (2), 142-147. Sage Publications.

Bach, D. J. (1936). A Note on Arnold Schoenberg. The Musical Quarterly, 22 (1), 8-13. Oxford University Press.

Borup, H. (2001). Anton Webern's String quartet op. 28: a study of the work in its historical context. University of Maryland.

Cage, J. (2007). Silencio. Árdora.

Castro Alonso, V. (2020). Tras la estela pedagógica de Schönberg: el dodecafonismo como medio de composición musical en el aula de Secundaria. DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Cultura, 7, 29-48. Universidade da Coruña.

Cureses, M. (1998). La música contemporánea en la educación secundaria. Aula Abierta, (71), 211-232. Universidad de Oviedo.

Elden, S. (2006). National Socialism and the politics of calculation. Social & Cultural Geography, 7 (5), 753-769. Taylor and Francis.

Gustems Carnicer, J.y Polo Pujadas, M. M. (2017). Aportaciones pedagógicas del método de composición de Arnold Schönberg. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 14, 267-283. Ediciones Complutense.

Hasty, C. F. (1988). Composition and Context in Twelve-Note Music of Anton Webern. Music Analysis, 7 (3), 281-312. Wiley.

Laucirica, A.; Almoguera, A.; Eguilaz, M.; Ordoñana, J. (2012). El gusto por la música contemporánea en estudiantes de grado superior de Conservatorios de Música. Revista Electrónica de LEEME, 30, 1-20. Universidad de Valencia.

Marco, T. (2017). Escuchar la música de los siglos XX y XXI. Fundación BBVA.

Morgan, R. P. (1999). La música del siglo XX. Ediciones Akal.

Pepiol, M. (2013). La pedagogía de la nueva música: Webern como educador. Historia de la educación: revista interuniversitaria, (32), 185-207. Universidad de Salamanca.

Rodríguez, E. J.; Martínez, A. (2022). Viena y alrededores: atonalismo libre, dodecafonismo y serialismo integral. Editorial Papel Cosido, Universidad Nacional de La Plata.

Schönberg, A. (1950). Style and Idea. Philosophical Library.

Schönberg, A. (1963). El estilo y la idea. Taurus Ediciones.

Schönberg, A. (2008). El estilo y la idea. Mundimúsica Ediciones.

Simms, B. R. (2000). The Atonal Music of Arnold Schoenberg, 1908-1923. Oxford University Press.

Soto Silva, I.; Rocha Moya, L. (2016). Aproximaciones preliminares al estudio de la música contemporánea como herramienta pedagógica: relectura de una experiencia con docentes de la comuna de Puerto Montt-Chile. Neuma: Revista de Música y Docencia Musical, 9 (1), 156-183. Universidad de Talca.

Stein, E. (1939). Webern's New Quartet. Tempo, (4), 52-53. Cambridge University Press.

Stravinsky, I. (2006). Poética musical en forma de seis lecciones. Acantilado.

Taylor, N. H. (1939). The Schoenberg Concept. Music & Letters, 20 (2), 183-188. Oxford University Press.

Vela González, M. (2020). Enseñanza de la música contemporánea a través de las nuevas tecnologías: una experiencia pedagógica en el aula universitaria. Epistemus: Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura, 8 (1), 93-101. Universidad Nacional de La Plata

Wintle, C. (1976). Milton Babbitt's Semi-Simple Variations. Perspectives of New Music, 14-15, 111-154. Perspectives of New Music.

UNA PROPUESTA METODOLÓGICA CON PERSPECTIVA DE FUTURO PARA LA ASIGNATURA "DANZA: LA MÚSICA EN MOVIMIENTO".

MONTSERRAT CANELA GRAU
Universitat Rovira i Virgili

1. INTRODUCCIÓN

La asignatura *Dansa: la música en moviment*, forma parte del Grado en Educación Infantil y del Grado de Educación Primaria de la *Universitat Rovira i Virgili*. En el Grado de Educación Infantil se trata de una asignatura optativa (de segundo o tercer curso, indistintamente) y en cambio, en el Grado de Educación Primaria se trata de una asignatura de Mención de Música, de tercer curso.

Esta diferenciación no conllevaría problema alguno si no fuera por el hecho de que se trata de una asignatura única, en el sentido de que el alumnado de Infantil y Primaria acude conjuntamente a clase: habitualmente, entre veinte y treinta alumnos de Infantil, y entre ocho y doce de Primaria. Esta descompensación entre el número de alumnos se añade al problema de base, en concreto, que las necesidades de cada grado en la disciplina son muy diferentes. Todo ello sin olvidar el hecho de que los conocimientos musicales de ambos grupos son absolutamente diferentes: mientras que los alumnos que cursan la Mención pueden llegar a poseer el Grado Profesional de Música, el alumnado de Infantil, en general, apenas recuerda lo aprendido en Primaria y Secundaria.

Así, el docente se enfrenta al reto de poder satisfacer las necesidades de ambos grupos, y a su vez, los dicentes tienen que hacer un ejercicio de apertura mental, de aprendizaje proactivo y de empatía.

Este artículo pretende mostrar la reestructuración y nuevo enfoque que de esta signatura se está llevando a cabo en el *Campus Sescelades*, en

la ciudad de Tarragona, es, por tanto, un estudio de caso que está en pleno proceso.

1.1. Breve panorámica sobre los estudios de Educación Musical en la *Universitat Rovira i Virgili*

En la *Universitat Rovira i Virgili* la educación de futuros maestros y maestras se imparte en tres de sus sedes:

- En el *Campus Sescelades*, en la ciudad de Tarragona y que aglutina la mayoría de profesorado. En esta sede se imparte el Grado de Educación Infantil, el Grado de Educación Primaria y el Doble Grado de Educación Infantil y Primaria.
- En el *Campus Terres de l'Ebre*, en la ciudad de Tortosa, en el sur de Catalunya, a 88 kilómetros por carretera de Tarragona. En esta sede se imparte en Grado de Educación Infantil, el Grado de Educación Primaria y el Doble Grado de Educación Infantil y Primaria.
- Y en la *Seu Baix Penedès*, en Comarruga (El Vendrell), a 34 kilómetros por carretera de Tarragona. En esta sede se imparte únicamente el Grado de Educación Infantil.

La educación musical en los Grados de Educación Infantil y Primaria en la *Universitat Rovira i Virgili*, consta de una asignatura de carácter obligatorio, de 6 créditos, y una de carácter obligatorio e interdisciplinar, de 3 créditos. Por otra parte, en el caso del Grado de Educación Infantil, el alumnado tiene, además, la posibilidad de cursar cuatro asignaturas optativas de música (de 3 créditos cada una), de entre las catorce que el grado ofrece. Y en el caso del Grado de Educación Primaria, el alumnado cursa siete asignaturas para la Mención de Música, que resultan un total de 21 créditos más.

***TABLA 1**. Relación de las asignaturas de educación musical obligatorias en los grados de Educación Primaria y Educación Infantil (Universitat Rovira i Virgili).*

Grado	Nombre de la asignatura	Créditos ECTS
Educación Infantil	Enseñanza y aprendizaje de la música, la expresión plástica y la expresión corporal II	6
Educación Infantil	Enseñanza y aprendizaje de la música, la expresión plástica y la expresión corporal III (Asignatura interdisciplinar: educación musical / educación plástica / educación corporal)	3
Educación Primaria	Enseñanza y aprendizaje de la educación musical, visual y plástica II	6
Educación Primaria	Enseñanza y aprendizaje de la educación musical, visual y plástica III (Asignatura interdisciplinar: educación musical / educación visual y plástica)	3

Fuente: elaboración propia

Tal y como se ha mencionado anteriormente, existen algunas asignaturas que son compartidas por el alumnado de ambos grados, con la dificultad que eso comporta para el/la docente. Esta particularidad se da desde la implementación del plan de estudios vigente, que data del 2009.

***TABLA 2**. Relación de las asignaturas de educación musical compartidas en los grados de Educación Primaria y Educación Infantil (Universitat Rovira i Virgili).*

Nombre de la asignatura	Créditos ECTS
Danza: la música en movimiento	3
Audición: las historias de la música	3

Fuente: elaboración propia

2. OBJETIVOS

2.1. Pregunta de investigación

Dado que el mayor reto a la que se enfrenta la docente es ofrecer una enseñanza significativa para ambas tipologías de alumnado (de infantil y de primaria) —teniendo en cuenta, además, que la Guía Docente de la asignatura se muestra obsoleta—, la pregunta que surge al empezar a diseñar un nuevo enfoque de la asignatura, es: ¿Es posible el

aprendizaje de la danza (en su sentido más amplio), en una asignatura con alumnado conjunto del Grado de Infantil y del Grado de Primaria que posee, además, niveles de conocimiento musical muy dispares?

2.2. Objetivos

El diseño pues, de esta asignatura, se ha conformado teniendo en cuenta las especificidades anotadas anteriormente. Y, a continuación, se exponen los objetivos marcados para la finalidad de este escrito:

- Dar a conocer los contenidos y estructuración de esta asignatura, en función de las necesidades de ambas tipologías de alumnado.
- Exponer la utilización de la herramienta DIARIO DE CAMPO como instrumento de recogida de datos, como elemento de reflexión sobre el proceso de aprendizaje y como evaluación de la metodología del docente.

3. METODOLOGÍA

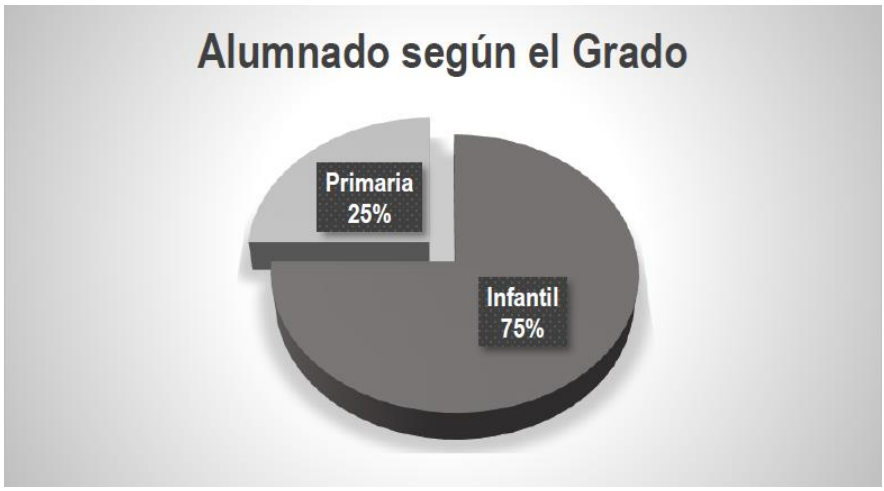
3.1. Estado de la cuestión

En el momento de la redacción de este artículo, la asignatura objeto de estudio todavía se está cursando, de manera que no se han obtenido aun todas las respuestas a los interrogantes y objetivos planteados. Con todo, el deseo de compartir lo aprendido hasta la fecha es lo que lleva a la autora a plasmarlo por escrito.

La matrícula de la asignatura Danza: la música en movimiento de este primer cuadrimestre del curso 2023-2024 es de 32 alumnos y alumnas, de los cuales 24 pertenecen al Grado de Educación Infantil y 8 al Grado de Educación Primaria, con un rango de 19 a 36 años.

En cuanto a la distribución de muestra de género, y como suele sucede en ambos grados, el porcentaje de alumnas en mucho mayor que de alumnos, hecho que queda más que patente en esta asignatura, que es cursada únicamente por un solo chico (en este caso, del Grado de Educación Primaria).

***GRÁFICO 1**. Relación del alumnado del curso 2023-2024, según el Grado que cursan: Educación Infantil o Educación primaria.*



Fuente: elaboración propia

Con respecto a la duración y estructuración de la asignatura, no se han hecho distinciones entre sesiones magistrales y laboratorios, de manera que cada semana acude todo el alumnado a clase. En término de créditos ECTS, la asignatura es de 3 créditos, es decir, 24 horas lectivas. Se efectúan, pues, 12 sesiones de 2 horas de duración, que se reparten desde mediados de septiembre a mediados de enero.

La asignatura se imparte en el Aula de Música de la facultad, que es suficientemente amplia para llevarla a cabo satisfactoriamente con esta ratio de alumnado. Aun así, el espacio es mejorable, ya que el aula no posee sillas apilables por lo que hay que apartarlas cada vez que se necesita el espacio para danzar o ejecutar actividades diversas de movimiento, además, el suelo del aula está recubierto de moqueta, cosa que impide la realización de ciertos movimientos con fluidez. En otro orden de cosas, está claro que las necesidades organizativas y la tipología de actividades que se llevan a cabo definen el uso de un u otro espacio. En el caso que nos ocupa, la necesidad de visualizar determinados contenidos en la pantalla del proyector hace necesaria la utilización del Aula de Música en lugar del polideportivo de la facultad. De hecho, el uso de éste se hace obligatorio cuando el alumnado matriculado en la

asignatura excede las cuarenta personas, lo que acarrea otro tipo de dificultades al/la docente[103]. Ahora bien, desde otro punto de vista, las dificultades que presentan ambos espacios son una muestra de aquello que podrían encontrase los y las futuros docentes, de manera que sirve también para reflexionar sobre ello. Como anota Durán (1995): "El maestro de danza infantil deberá manejar un método y utilizar su iniciativa para resolver, en cada situación y momento, los problemas que se presenten y orientar los impulsos que se manifiesten" (p. 110). Palabras que, evidentemente, se hacen extensivas al alumnado de primaria. Y en consonancia a lo antes citado, Muñoz (2014), anota, en relación a la problemática que ciertos espacios presentan en las escuelas de infantil y primaria: "No obstante, conviene recordar que en muchas ocasiones podemos rentabilizar el espacio de la propia aula más de lo que se hace habitualmente. El mayor condicionante puede ser el movimiento de sillas y mesas, pero no es menos cierto que también podemos realizarlos de una forma organizada si se ha trabajado convenientemente" (p. 22).

3.2. Organización de las sesiones

Cada sesión se estructura de manera que se combina la teoría con la práctica focalizando la atención en esta última. Es por esto que, definitivamente, se lleva a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje vivencial en el que la experimentación, el descubrimiento de destrezas corporales, el desarrollo de la coordinación y la mejora del proceso de socialización, entre otros, se hacen evidentes y, además, son claves para el avance de la asignatura. Estudios como los de Falcón (2019), reafirman la necesidad de conectar con el alumnado y darle importancia a la práctica en las asignaturas de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria. En las conclusiones de dicho estudio, anota: "La intuición invita a pensar que el cambio metodológico diseñado en torno a una pedagogía afectiva mucho más vivencial y cercana ha permitido conectar mucho mejor con ellos a todos los niveles" (p. 171).

[103] Dicho de otra manera, siempre se espera no sobrepasar la cifra de 35 alumnos/as para poder impartir la asignatura en el Aula de Música, a pesar de no ser el espacio perfecto.

La primera media hora de cada sesión se dedica a los aspectos más teóricos, aprovechando el momento de mayor concentración del alumnado. A partir de aquí, se retiran las sillas para poder efectuar la parte práctica de la asignatura. Al llegar a la última media hora de clase, las sillas se devuelven a su sitio, se hacen las reflexiones finales de la sesión (siguiendo un modelo comunicativo y con un *feedback* semanal con el grupo-clase) y el alumnado, por parejas, escribe el esquema de la sesión (o aquello que consideren) en el Diario de Campo. De esta manera, cada sesión queda conformada en tres franjas horarias (aproximadas): 30 minutos – 60 minutos – 30 minutos.

3.3. Contenidos

Para darle un nuevo enfoque a la asignatura, se han seguido los siguientes pasos:

1. Se ha entrevistado a alumnado de ambos grados que ya han cursado la asignatura con el objetivo de saber lo que les faltó por aprender, lo que les sirvió a posteriori, las posibles mejoras, etc., en definitiva, puntos fuertes y débiles de aquella enseñanza que recibieron.
2. Se ha elaborado un listado de necesidades para ambas tipologías de alumnado, a sabiendas de que las que cursan el Grado de Educación Infantil superan en gran número a los de Mención de Música.
3. Se ha efectuado la búsqueda de repertorio correspondiente.
4. Se han ajustado los contenidos teóricos y se han buscado aquellos que puedan satisfacer las necesidades de ambos Grados.
5. Se ha empezado a reelaborar la Guía Docente de la asignatura, todavía en proceso de mejora y actualización.

En cuanto al repertorio, dado que la música y el juego han tenido itinerarios paralelos y que ya está de sobras demostrado que el patrimonio cultural de la tradición está arraigado en la primera infancia, se ha empezado con la enseñanza-aprendizaje de canciones-juego de regazo, para seguir con juegos con y sin desplazamiento, y pasar a los juegos danzados, la gran mayoría de todos ellos extraídos del corpus de juegos

tradicionales de Catalunya. Se han aprendido también danzas con elementos manipulativos como pañuelos, globos y cintas, para el segundo ciclo de infantil; Marchas para segundo ciclo de infantil y primer ciclo de primaria; Movimiento corporal dirigido de manera orgánica según la música escuchada para el alumnado de todas las edades de infantil y primaria; Baile y movimiento libre para alumnos de cualquier edad; Danzas tradicionales catalanas para el segundo ciclo de educación infantil y para primer y segundo ciclo de primaria y para finalizar, danzas del mundo para tercer ciclo de primaria.

Por lo que respecta a la parte teórica de la asignatura, se ha hecho necesario empezar por tratar temas relacionados con los beneficios de la danza a nivel físico, social, intelectual, afectivo y estético, sin olvidar los avances en los estudios de neurociencia al respecto. La interacción entre música y neurociencia despierta gran interés entre el alumnado, que agradece ver y entender los cambios neuroplásticos que la práctica de la danza induce. En ese sentido, Jauset (2017), anota:

> "Su aprendizaje a medio plazo produce cambios estructurales en las áreas sensomotoras, motoras e hipocampo. Durante el aprendizaje de los movimientos, se estimulan las zonas de las neuronas espejo, así como el lóbulo parietal que es activado por la música y el movimiento. En la coordinación de movimientos intervienen el cerebro, los ganglios basales y el putamen. [...] en la danza se combina la escucha musical con el movimiento, por lo que se consiguen también mejoras en la memoria a la vez que refuerza las conexiones sinápticas" (p. 123).

Evidentemente, se ha aprendido un vocabulario de danza básico y se ha hecho hincapié en la parte más didáctica de la asignatura, relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los juegos y danzas y la programación de éstas en la escuela. Por otra parte, y como no podía ser de otra manera, tratándose de una asignatura enfocada a sentir la corporeidad, se hace un especial hincapié en la figura de Jacques Dalcroze precisamente por su metodología de enseñanza musical basada en el movimiento corporal.

FIGURA 1. *Aprendiendo una actividad de clase para niños y niñas de primer ciclo de Educación Primaria, basada en la metodología Dalcroze*



Fuente: Montserrat Canela Grau

Por lo que se refiere a los conocimientos musicales del alumnado, en el aula se hallan tanto alumnos con amplios conocimientos de música, —pues han cursado estudios musicales en una Banda, Escuela de Música de Nivel Elemental o Conservatorio Profesional—, como alumnos que ni siquiera recuerdan aquello que aprendieron en primaria o Secundaria. Es por ello que se hace absolutamente indispensable dar unos conocimientos básicos de lenguaje musical, especialmente todo aquello relacionado con la estructura de la canción, ya que ello dará lugar después a la estructura de la danza.

Son diversos los artículos que muestran esta realidad y las dificultades a las que se enfrentan los y las docentes en el momento de enseñar la didáctica de la música en la universidad, al alumnado que no sabe o no recuerda aquello que estudió durante su escolarización. Delante de esta desesperante situación, y puesto que no parece que tenga vías de solución, no queda más remedio que empezar de nuevo por el principio y recuperar todo el conocimiento que se pueda antes de empezar a hablar

propiamente de didáctica de la música y la danza. Así, por ejemplo, Martos (2019) anota que "Se hace imperativo que se cuente con cierto nivel anterior a la Universidad, para obtener un conocimiento avanzado dentro de la misma" (p. 1203), y añade "El nivel musical previo con el que acceden los alumnos a la Universidad es muy limitado, en incluso insuficiente para poder desarrollar adecuadamente una asignatura de educación musical en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria" (p. 1205). Otros estudios se centran en el porqué de esta situación y en la visión que se tiene de las asignaturas de Educación Musical en los Grados de Infantil y Primaria, desde el propio punto de vista de los estudiantes de Grado (García Gil et altri, 2019).

Así las cosas, y tal y como se afirmó arriba, en esta asignatura —esencialmente práctica—, se aprenden o recuerdan los conceptos básicos de lenguaje musical, escogidos y pensados para poderlos relacionar con las músicas que acompañan danzas y juegos danzados.

3.4. Diario de campo

Se ha propuesto un modelo de Diario de Campo que aúna en un mismo documento el Dosier de Clase y la Carpeta de Aprendizaje. Se trata de un instrumento que permite, por un lado, recoger todo lo hecho en clase y cómo se ha hecho (Dosier de Clase) y, por el otro, reflexionar sobre lo que se ha aprendido y cómo se ha aprendido (Carpeta de Aprendizaje). El Diario de campo servirá al alumnado, una vez sean maestras y maestros, para recordar las músicas, las coreografías, las sensaciones, los aprendizajes y las reflexiones que hicieron mientras cursaban esta asignatura en la universidad. Al igual que en la elaboración de un Portafolio, el objetivo último de este instrumento de aprendizaje es que el alumnado sea reflexivo y crítico.

Este instrumento consta de tres espacios bien diferenciados entre sí:

1. El **Espacio Personal**, en el que el alumnado se presenta. Incluye una fotografía reciente del alumno y un texto en el que anota las inquietudes que le han llevado a estudiar el Grado, así como la respuesta personal a una de estas dos preguntas: ¿Qué tipo de maestro/a quieres ser? ¿Qué vas a aportar como maestro/maestra a los niños/as a los que des clase?

2. El **Espacio de Aprendizaje**, que aúna en un mismo documento el Dosier de Clase y la Carpeta de Aprendizaje: recoge lo hecho en clase como se ha hecho, y lo aprendido y cómo se ha aprendido. Además, incluye la respuesta a la pregunta ¿De todo lo hecho y de todo lo aprendido, que es lo que crees más vas a utilizar cuando seas maestro/a?
3. El **Espacio de Aportaciones Personales**, que anota una reflexión sobre cada sesión. En realidad, se trata de una evaluación de la docente y de su quehacer pedagógico, que, además, puede contener sugerencias para la mejora de la asignatura. Este espacio de aportaciones personales no se evalúa.

La elaboración del Diario de Campo se hace por parejas ya que el trabajo conjunto puede ser generador de ideas y reflexiones que quizás de manera individual no se darían. Se proporciona al alumnado un espacio y un tiempo para que anoten el contenido básico relacionado con la sesión que acaba de acontecer a sabiendas de que necesitaran un tiempo, a posteriori, para finalizarlo. Estas anotaciones se efectúan los últimos 20 minutos, aproximadamente, antes de finalizar la sesión, en un clima distendido pero reflexivo, tal y como sugieren Peña et altri (2005) "Es conveniente generar un clima de confianza dentro del aula para dar seguridad a los estudiantes y tomar toda reflexión como punto de partida para construir otra" (p. 606).

Por otra parte, se llevan a cabo revisiones de las sesiones anotadas con el objetivo de ayudar a la reflexión y redacción del mismo. Tal y como anota Fernández y Nadal (2019) en las conclusiones de su artículo dedicado al portafolio como instrumento para la evaluación de aprendizajes del alumnado universitario "Destaca, asimismo, la importancia del profesorado como agente formador y facilitador de todo el proceso de elaboración del portafolio para ayudar y acompañar al alumnado durante todo el transcurso de construcción del conocimiento" (p. 426).

Con todo ello, se pretende que el alumnado sea el protagonista de su aprendizaje y que el diario de Campo tenga un uso significativo.

FIGURA 1. *Aprendiendo una danza para niños y niñas de segundo ciclo de Educación Infantil.*



Fuente: Montserrat Canela Grau

4. RESULTADOS

Aun a sabiendas de que este estudio de caso todavía no está concluido, el *feedback* recibido por la docente (que es quien firma esta ponencia), está siendo más que positivo en lo que se refiere al contenido de la asignatura. Así, todas las actividades propuestas hasta la fecha, tanto teóricas como prácticas, han tenido una buena aceptación por todo el alumnado, tanto del Grado de Infantil como del Grado de Primaria. Recibe especial beneplácito el aprendizaje vivencial y todo aquello relacionado con la práctica "in situ" de las marchas, danzas y juegos danzados así como la posterior visualización de esas actividades realizadas por niños y niñas de las edades correspondientes.

En cuanto al Diario de Campo, aunque en un principio todo parecía indicar que se estaba entendiendo bien, a las pocas sesiones se ha hecho necesaria una segunda explicación de su funcionamiento con el objetivo de esclarecer y concretar de nuevo lo que se pretende con la elaboración del mismo. Las revisiones han evidenciado que la elaboración de la parte reflexiva del mismo es lo que más dificultad presenta al

alumnado, en otras palabras, aprender a aprender. Y es que, como anota Coromina et altri (2011) "La necesidad del aprendizaje a lo largo de la vida, implica que el sistema educativo debe favorecer que los individuos aprendan a aprender". De ahí que, aunque en un primer momento, este instrumento les ocasione ciertas dificultades, los beneficios finales bien valen el esfuerzo (p. 119).

5. CONCLUSIONES

Aun con el cuadrimestre por acabar, todo hace pensar que lo implementado en este curso ofrece una base sólida para perfeccionar la asignatura en los cursos venideros. En consecuencia, se podrá mejorar la Guía Docente de la asignatura ajustando contenido, competencias, resultados de aprendizaje, evaluación y bibliografía.

Se hará necesario, probablemente:

1. Un ajuste del repertorio después de leer las apreciaciones sobre el mismo en los Diarios de Campo del alumnado.
2. Una precisa temporización para poder abarcar todo el contenido, ya que este curso no se han alcanzado todos los objetivos previstos en ese sentido.
3. Una revisión y mejora de la evaluación del alumnado, pues a parte del Diario de Campo, algunas de las actividades evaluativas previstas no han resultado todo lo satisfactorias que la docente esperaba.

La temporización de las clases, la tipología de actividades de movimiento propuesta, la visualización de determinados contenidos y la teoría relacionada con danza y la música han funcionado correctamente, por lo que, de momento, quedan implementados para cursos posterioriores.

¿Puede ser el Diario de Campo una buena herramienta para los futuros maestros y maestras de infantil y primaria? Definitivamente parece que sí, a pesar de las dificultades iniciales. Con un buen seguimiento por parte de la docente —convertida en una agente facilitadora de todo el proceso de elaboración del mismo—, este instrumento de recogida de

datos, reflexión y evaluación es, sin duda alguna, en una poderosa herramienta en el aula.

En cuanto a la pregunta inicial ¿Es posible el aprendizaje de la danza (en su sentido más amplio), en una asignatura con alumnado conjunto del Grado de Infantil y del Grado de Primaria que posee, además, niveles de conocimiento musical muy dispares?, la respuesta es que sí siempre que se haya pensado una organización muy precisa de las sesiones, se haya escogido el repertorio correctamente y, sobre todo, se vaya argumentando en cada momento el porqué de las actividades propuestas en clase. Los juegos de regazo que nunca utilizará el alumnado del Grado de Educación Primaria el día de mañana con su grupo-clase y, a la inversa, las danzas del mundo que probablemente nunca utilizará el alumnado del Grado de Educación Infantil cuando sean maestros y maestras, deben servir para aprender conceptos, punteos, situaciones, etc., para uno y otro grado. Si el/la docente es capaz de tener esto en cuenta, la asignatura, tal y como está propuesta en la *Universitat Rovira i Virgili*, debería poder funcionar correctamente.

8. REFERENCIAS

Coromina, J. et altri (2011). Portafolio digital de aprendizaje: un nuevo medio de comunicación en la educación. Intangible Capital, 7(1), 116-142. http://doi:10.3926/ic.2011.v7n1

Durán, L. (1995). La importancia de la danza infantil en el proceso educativo. Tramoya, 42, 107-110. Universidad Veracruzana

Falcón, C. (2019). ¿sabe un estudiante de magisterio qué necesita para ser un buen maestro? En M. C. Pérez (Ed.) Innovación docente e Investigación en Ciencias de la Educación, 159-172. Dykinson

Fernández, E., Nadal, A. (2019). El portafolio como instrumento para la evaluación de aprendizajes del alumnado universitario desde la perspectiva de sus protagonistas. En M. C. Pérez (Ed.) Innovación docente e Investigación en Ciencias de la Educación, 421-428. Dykinson

García, D., Bernabé, M. (2019). Formación y preparación musical en el Grado de Educación Infantil. Consideraciones de las alumnas en Educación Superior. Prisma Social. Revista Investigación Social, 25, 217-230. Universidad de Málaga

Jauset, J. (2017). ¿La Música distrae? Neuromúsica y eduación. Círculo Rojo

Martos, Y. (2019). Retos de la educación musical en el EEES para los Grados de Educación Infantil y primaria: análisis y propuesta. En M. C. Pérez (Coord.) Innovación docente e Investigación en Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales, 1201-1212. Dykinson

Muñoz, J.R. (2014). Actividades y juegos de música en la escuela. Graó

Peña, J. et altri (2005). Una aproximación teórica al uso del portafolio en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Educere. La Revista Venezolana de Educación, 9, n.31, 599-607. Universidad de Los Andes

MEJORA DOCENTE PARA LA INTEGRACIÓN DEL ESTUDIANTADO EN EL GRADO EN HISTORIA Y CIENCIAS DE LA MÚSICA

María Palacios Nieto
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Es importante señalar, para entender el propio perfil del estudiantado que accede a los estudios de Musicología en la Universidad española, que esta moderna musicología como disciplina, apareció en el país de forma bastante tardía (Iglesias, 1970). Previo a la implantación de los estudios de musicología, en la década de 1950 proliferaron en varias universidades españolas las cátedras de música, centradas en un primer momento en la organización de eventos musicales, lo que todavía en ocasiones hace pensar a parte del estudiantado que accede a esta carrera que la gestión es un elemento central en los estudios e investigaciones musicológicos.

El estudiantado que se matricula en este Grado suele tener una formación previa musical bastante diversa lo que genera problemas a la hora de su integración en el aula. Para entender de qué forma poder establecer plantes de integración del estudiantado se ha realizado un análisis en profundidad de los actuales planes docentes del Grado en las distintas universidades españolas para ver de qué forma se pueden plantear nuevas vías de mejora con la finalidad de conseguir una mayor integración del estudiantado.

2. OBJETIVOS

En el desarrollo de este plan de mejora docente se ha procedido a trabajar en tres objetivos fundamentales. En primer lugar, se ha analizado

esta citada historia de los estudios de musicología en España, para entender cuáles son sus bases ideológicas tradicionales y entender así algunas dinámicas heredadas del pasado para ver de qué forma habría que modificarlas, o no.

En segundo lugar, se ha analizado el contenido y configuración de los grados en Historia y Ciencias de la Música en la actualidad, para encontrar los principales problemas que pueda tener este tipo de estudios universitarios de cara a mejorar la motivación y la integración del estudiantado, sobre todo teniendo en cuenta el citado acceso desde perfiles diversos. Se pone el foco especialmente en las acciones desarrolladas desde la Universidad de Salamanca, por ser el espacio donde se ha desarrollado esta investigación de forma prioritaria. Por último, se plantean diversas ideas de mejora docente para la citada integración en el plan de estudios del Grado.

3. METODOLOGÍA

La metodología planteada ha sido fundamentalmente la revisión de fuentes de bibliografía y ministeriales (BOE) donde se abordan y regulan los estudios de musicología universitarios en España. En algunos momentos se han establecidos paralelismos también con estudios similares en el Espacio Europeo de Educación Superior, para buscar fórmulas generales de mejora en la integración del estudiantado. Y también se ha tenido en cuenta mi propia trayectoria profesional al impartir clases de este Grado durante más de 18 años ininterrumpidos. Esto me ha permitido participar de espacios de gestión y debate académicos que han ido planteando una serie de hitos que resultan centrales a la hora de poder generar esta propuesta.

El plan de estudios tomado como referencia ha sido el propio programa aprobado en la Universidad de Salamanca. Al ser el programa en el que imparto mi propia docencia, y al estar basado este estudio en mi propia trayectoria docente en el aula, resulta fundamental entender el perfil y contexto del que se parte en esta investigación.

En la Universidad de Salamanca, y como parte del *Quadrivium*, es donde se otorgaron por primera vez, en el siglo XIII, títulos de música

en Europa. La última cátedra de música en Salamanca fue en 1792, época en la que desapareció la enseñanza de la música en la Universidad hasta épocas bastante recientes. En la actualidad existen estudios de musicología en prácticamente todos los países europeos. Las primeras cátedras de musicología como tal surgieron en Alemania a finales del siglo XIX, bajo la denominación de *Musikwissenschaft*, siguiendo la tradición académica de Guido Adler. Pronto, a lo largo de las primeras décadas del XX comenzarán a aparecer estos estudios en Universidades de distintos países europeos.

La primera universidad española donde se realizan estudios de musicología, en un primer momento de segundo ciclo, como especialidad de Geografía e Historia con el nombre de *Historia del Arte, Especialidad en Musicología*, será en 1985 en la Universidad de Oviedo, fundamentalmente gracias a los esfuerzos personales del profesor Emilio Casares Rodicio. Posteriormente, otras universidades españolas comienzan a implantar la especialidad de música. Salamanca fue la segunda universidad española por tanto en tener estudios de segundo ciclo en música (BOE 6-II-90), seguida por Granada (BOE 23-X-90) y Valladolid (BOE 14-VI-93). Diez años más tarde, en 1995, se aprueba en el Boletín Oficial del Estado de 2 de junio de 1995 el título de Historia y Ciencias de la Música como licenciatura de segundo ciclo.[104]

En 2004, financiado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), se comenzó a realizar el Libro Blanco del Grado en Historia y Ciencias de la Música, documento que en principio pretendía regular este grado a nivel estatal. El libro se presentó en 2005, aunque finalmente su contenido no resultó vinculante a la hora de que cada universidad desarrollara su propio plan de estudios[105].

El Grado en musicología, modificado tras la convergencia europea, ha sido desarrollado en la mayor parte de los países europeos en tres años,

---

[104] Para un análisis de la adaptación de la propia Universidad al espacio europeo de educación superior véase Bonete Perales, 2006.

[105] Xosé Aviñoa (ed.) et alii, *Libro blanco para la justificación del título de grado en Historia y Ciencias de la Música*, presentado a la ANECA en abril de 2005, disponible en http://www.aneca.es/var/media/150284/libroblanco_musica_def.pdf [consultado, 1 de octubre de 2017]

continuado con un segundo ciclo de másteres de dos años de duración. En España, sin embargo, la mayor parte de los Grados (donde se incluye el de Historia y Ciencias de la Música) han seguido la antigua estructura de Licenciatura, y por tanto tienen una duración de cuatro años (con másteres de un año de duración). Este aspecto hace que en ocasiones la convalidación de estudios y la movilidad del alumnado que se pretendía desarrollar en el Espacio Europeo de Educación Superior, cuente con algunos problemas en su desarrollo práctico.

En este contexto también hay que destacar que el modelo de grado en Historia y Ciencias de la Música desarrollado en España es, en cierta medida, bastante rígido si lo comparamos con la media europea, al contar con una carga de obligatoriedad bastante elevada, y al marcar (en el caso concreto de la Universidad de Salamanca), incluso el número de optativas que el alumnado puede elegir en cada semestre. Esto se debe en gran medida a la propia orden ministerial, cuyo Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, indica que "el número de créditos fijado por las directrices generales propias para el conjunto de los contenidos formativos comunes de los planes de estudios conducentes a la obtención de un título de Grado será de un mínimo del 50 por ciento y un máximo del 75 por ciento del número total de créditos correspondientes a esa titulación."[106].

Esto difiere de planes de estudios mucho más flexibles, como los que podemos encontrar en Alemania o en Reino Unido, donde la autonomía y flexibilidad del estudiante a la hora de elegir el itinerario que mejor se ajuste a sus necesidades, es enormemente mayor. Al respecto, también se analizará allí mínimamente propuestas alejadas del EEES pero espacialmente arriesgadas y que han resultado polémicas en el desarrollo del currículum en musicología, como la aprobada en Harvard University, sobre la que volveremos posteriormente[107].

---

[106] "Artículo 11. Directrices generales propias", REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado, p. 2844

[107] Véase: William Robin, "What Controversial Changes at Harvard Mean for Music in the University", *The Log Journal*, 25 de abril de 2017, disponible en http://thelogjournal.com/2017/04/25/what-controversial-changes-at-harvard-means-for-music-in-the-

Desde el curso académico 2009-2010, la Universidad de Salamanca oferta el Grado en Historia y Ciencias de la Música (plan 2010). Posteriormente, y de actual implantación, se ha realizado una reforma del grado con el nuevo plan 2015. La modificación fundamental de este plan 2015 radica en la implantación de asignaturas denominadas como básicas optativas en los primeros cursos de carrera, creando así esos primeros años un espacio de troncalidad bastante común entre los cuatro Grados que se implantan en la Facultad de Geografía e Historia: Historia, Historia del Arte, Historia y Ciencias de la Música, Geografía y Humanidades.

4. RESULTADOS

Como se ha señalado en el apartado anterior, la Universidad de Salamanca, junto con París, Oxford y Bolonia, es una de las primeras universidades que se crean en Europa y la única en España que sigue con una trayectoria continuada hasta nuestros días. En 2018 se celebraron los 800 años de vida de la USAL, para lo que se organizaron multitud de actos y conmemoraciones[108]. La cifra de alumnos totales de la Universidad, según se destaca en su página web, se sitúa desde los años 90 del pasado siglo XX en torno a los 30.000, cifra que sigue más o menos estable en la actualidad[109]. Es en la Universidad de Salamanca donde se otorgaron por primera vez títulos de música en Europa, por lo que el peso histórico de la disciplina en esta Universidad es doblemente relevante.

Dentro de las Facultades y Escuelas Universitarias de las que consta la USAL, el Grado en Historia y Ciencias de la Música está adscrito desde sus inicios a la Facultad de Geografía e Historia. El área de música, al que pertenece la mayor parte del profesorado que imparte docencia en el Grado, está vinculada al departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, adscrito a la Facultad de Educación. La

university/ [última consulta, 21 de septiembre de 2017] Analizaremos brevemente este contenido en el apartado dedicado al perfil del alumnado

[108] Véase: http://centenario.usal.es/

[109] "Historia", web *Universidad de S*alamanca, http://www.usal.es/node/941, [consultado, 21 de octubre de 2017]

Facultad de Geografía e Historia es un edificio que se inauguró en 1991 y se levanta sobre el antiguo Colegio de San Pelayo (1556). Se encuentra ubicado en el campus histórico de la USAL, muy cerca de los principales edificios históricos de la Universidad y en la parte histórica y céntrica de Salamanca.

En esta Facultad, actualmente, se imparten cinco grados: Humanidades, Historia, Geografía, Historia del Arte e Historia y Ciencias de la Música. Con la aprobación del Decreto 64/2013, de 3 de octubre, de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y Master en el ámbito de la Comunidad de Castilla y León (Boletín Oficial de Castilla y León no 193 de 7 de octubre[110]) se implantaron nuevos criterios de redistribución territorial de la enseñanza y se fijaron nuevos marcos normativos para la reestructuración de la oferta de titulaciones. Ante estos cambios normativos la Facultad de Geografía e Historia decidió replantearse la docencia que se impartía a nivel de Grado. Desde la citada reforma del plan de estudios, realizada en 2015, los primeros dos cursos de todos los Grados de la Facultad comparten un gran número de asignaturas (denominadas básicas-optativas).

De esta forma, el alumnado de los distintos grados de la Facultad comparte gran parte de las asignaturas en los primeros dos cursos académicos, algo que en cierta medida hace que todos los grados tengan un tronco común, con el consiguiente engranaje que implica para toda la Facultad (horarios, aulas, infraestructuras, comunicación entre el profesorado, etc). Además, este hecho permite un fructífero intercambio entre el alumnado desde los primeros años, algo que podría animar a cierto pensamiento interdisciplinar.

Todas las asignaturas de todos los grados en la Facultad de Geografía e Historia tienen un peso académico de 6 ECTS; excepto alguna asignatura del Grado de Geografía, anual, que cuenta con 12 ECTS. Siguiendo el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre,[111] todos los Grados de la

[110] Decreto disponible en http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-64-2013-3-octubre-ordenacion-ensenanzas-universitar [consultado, 21 de octubre de 2017]

[111] Texto consolidado: incorpora la última modificación publicada en BOE el 17/06/2015 y las anteriores publicadas en las fechas 03/02/2015, 22/11/2014, 05/03/2014, 13/07/2013, 10/02/2011, 03/07/2010. El texto original fue publicado el 30/10/2007, disponible en

Facultad tienen una duración de cuatro años y en todos hay que realizar para concluir los estudios, un Trabajo Fin de Grado, con una carga académica también fijada en 6 ECTS. La defensa de los TFG, excepto en el Grado de Geografía, se realiza sin acto público. En el Grado de Historia y Ciencias de la Música, los estudiantes que optan a matrícula de honor son los que realizan una defensa pública, generalmente en septiembre, frente a un tribunal formado por el profesorado que ha otorgado a esos trabajos la posibilidad de obtener la matrícula.

La Facultad de Geografía e Historia cuenta con dos aulas específicas para realizar la docencia presencial del Grado en Historia y Ciencias de la Música. Estas aulas tienen un ordenador fijo, con conexión a Internet, cañón proyector y equipo de música, con diversas posibilidades de audio (Cd y entrada auxiliar). Además, también existe un aula, (Aula 31 o Aula de vídeo) que tiene similares prestaciones y se puede utilizar para la docencia en música. Junto a estas tres aulas, desde hace unos años también se ha habilitado en el Aulario de San Isidro un aula específica para poder hacer prácticas musicales. Este aula cuenta con atriles, instrumental Orff, un amplificador de gran potencia para conectar instrumentos electrónicos, piano eléctrico, instrumentos de pequeña percusión y batería. Asimismo, también tiene un ordenador portátil con posibilidad de conectar a un cañón portátil que se encuentra en el aula. A diferencia de las aulas de la Facultad de Geografía e Historia, que tienen un mobiliario anclado en el suelo y por tanto imposible de mover para generar espacios diferentes, este aula cuenta con sillas y mesas móviles, lo que puede resultar de gran utilidad para poder hacer alguna sesión a modo de seminario (con mesas en círculo). El inconveniente de este aula es que está en un sótano, algo que puede ser interesante para hacer prácticas musicales con cierta insonorización, pero incómodo al no disponer de ventanas y luz natural.

Junto a estos espacios, la Facultad de Geografía e Historia cuenta también con un salón de actos, con piano de media cola y microfonía, con una capacidad para 280 personas. Este salón de actos, previa reserva,

http://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf [última consulta, 21 de octubre de 2017]

puede ser utilizado si se considera conveniente abrir el contenido de las distintas materias (prácticas, seminarios específicos, audiciones públicas, etc.). El alumnado, si lo desea, puede preparar prácticas que sean presentadas en este espacio, a modo de conferencias, seminarios, pequeños encuentros, actuaciones musicales, etc. Además del salón de actos, si se quieren organizar eventos más pequeños, la Facultad también cuenta con un Salón de Grados, con capacidad para 40 personas. El Salón de Grados está ubicado en la antigua Capilla del Colegio de San Pelayo, cuenta con microfonía, y con la posibilidad de utilizar ordenador con cañón proyector.

La Facultad además tiene una Biblioteca bastante interesante en cuanto al contenido musical, que se encuentra desde hace algunos años en gran parte ubicado en la propia sala de lectura, lo que hace más cómodo al alumnado el acceso a los fondos. Tanto el alumnado con el profesorado pueden acceder además al resto de fondo de las demás bibliotecas de la USAL. Estas infraestructuras se completan con el acceso a un espacio dedicado a la reprografía en la propia Facultad, que permite al profesorado, si lo desea, dejar las partituras y los materiales que considere necesario para el desarrollo de sus sesiones, a disposición del alumnado para que pueda fotocopiarlo.

El profesorado de Historia y Ciencias de la Música tiene los despachos dedicados a las tutorías fuera de la Facultad de Geografía e Historia, aunque se ha aprobado recientemente la construcción de un nuevo edificio anexo a la Facultad que modificaría esta ubicación. Actualmente se encuentran ubicados en Patio de Escuelas menores, en el edificio donde está el Servicios de Asuntos Sociales. Este aspecto puede generar el inconveniente de tener documentos, libros, y otros materiales que se pueden utilizar para la docencia en un edificio cercano, pero fuera de la Facultad. Aunque también tiene la ventaja de libertad de horarios, al ser un edificio sin conserje al que el profesorado que tiene allí sus despachos puede acceder en cualquier momento (365 días al año, 24 horas). En este edificio también hay dos aulas que se pueden utilizar para impartir pequeños seminarios, o tutorías grupales, con capacidad de hasta 20 personas. Como el aula de San Isidro, el mobiliario de estas aulas es

móvil, por lo que se pueden crear espacios para realizar otro tipo de prácticas docentes.

Estas infraestructuras "físicas" se completan con el campus virtual, también a disposición de todo el profesorado y alumnado, y que será fundamental en la planificación y desarrollo de la docencia. La Universidad de Salamanca trabaja con una plataforma tipo moodle 2.0. en su campus virtual denominado Studium. (https://studium.usal.es). Moodle es un sistema de gestión, de distribución libre, creado para gestionar sistemas de aprendizaje. Fue creado por Martin Dougiamas, en la Curtin University of Technology de Australia, basado en ideas vinculadas con el trabajo cooperativo y el constructivismo en pedagogía, centradas en que el conocimiento se produce a partir del trabajo y procesos realizados por el estudiante, y no a partir del contenido externo que le pueda llegar[112]. Puesto que el uso de esta plataforma implica una serie de elecciones más vinculadas con la metodología que con las infraestructuras propiamente dichas.

Una de las características propias del alumnado que accede a los estudios de Historia y Ciencias de la Música es su diversidad en cuanto a estudios musicales previos se refiere. Este aspecto, que en ocasiones puede suponer una riqueza a la hora de establecer debates sobre temas que son analizados desde vivencias y perspectivas muy diversas, también suele generar un problema estructural en la carrera a la hora de enfocar los aspectos relacionados con el análisis musical propiamente dicho. Aunque no hay una estadística oficial, gran parte del alumnado que accede a estos estudios suele tener una formación previa de estudios en el Conservatorio o diversas escuelas de música. Dependiendo de la institución de procedencia, el nivel en cuanto al conocimiento que del propio lenguaje musical tenga cada estudiante puede variar de forma considerable. En el plan de estudios no existe una asignatura específica vinculada con el lenguaje musical, por lo que ese conocimiento se presupone que debe ser adquirido por el alumnado fuera de la docencia

[112] Ver: Martin Dougiamas y Peter C. Taylor, "Moodle: Using Learning Communities to Create an Open Source Course Management System", EDMEDIA, 2003, disponible en http://research.moodle.net/33/1/Moodle%20Using%20Learning%20Communities%20to%20Create.pdf

oficial. Esto crea además problemas para una evaluación siguiendo los estándares que se esperan del Espacio Europeo de Educación Superior (Cecilia Gómez, 2010)

Antes de la implantación de los estudios de Grado en algunas universidades (entre las que se encontraba la de Salamanca) existía una prueba de acceso, donde el alumnado tenía que demostrar previo a la matrícula, ciertos conocimientos relacionados con el análisis y la interpretación musical. Actualmente sólo se realiza la Prueba de Acceso a la Universidad, general para todo el alumnado que quiere acceder a los estudios superiores. La eliminación de la prueba específica hace que el perfil del alumnado sea más diverso y complejo. Hemos de señalar, además, que las asignaturas obligatorias implican una fuerte carga de análisis musical, por lo que todo el alumnado, independientemente de su formación previa, tiene que cursarlas y superarlas si quiere conseguir el título de Graduado/a en Historia y Ciencias de la Música.

Podríamos afirmar que esta diversidad de perfil en el alumnado que accede a este tipo de estudios es una característica propia de este tipo de carreras. Al respecto, es interesante destacar el cambio en el currículo de los estudios de musicología que se ha realizado en la Universidad de Harvard. Este nuevo currículum, activo desde el semestre de otoño de 2017, ha generado bastante polémica[113] ya que su tremenda flexibilidad permite al alumnado finalizar sus estudios de grado en musicología sin apenas carga teórica (en cuanto a conocimientos de lenguaje musical tradicional se refieren). Se trata por tanto de una propuesta menos rigurosa, que según Shreffler, uno de los profesores encargados en su desarrollo, permite al alumnado desarrollar su formación en función de sus propios intereses y capacidades. El cambio del currículo se debe, por

[113] Véase, al respecto: Valia P. Leifer, "Music Department to Adopt New Currículo Beginning Fall 2017", *The Harvard Crimson,* 22 de marzo de 2017, disponible en http://www.thecrimson.com/article/2017/3/22/music-concentration-changes/ [consultado, 27 de octubre de 2017]; y William Robin, "What Controversial Changes at Harvard Mean for Music in the University", The Log Journal, 25 de abril de 2017, disponible en http://thelogjournal.com/2017/04/25/what-controversial-changes-at-harvard-means-for-music-in-the-university/ [última consulta, 21 de septiembre de 2017]

tanto, precisamente a la diversidad de formación previa con la que suele acceder el alumnado a la carrera de musicología.

Este nuevo currículo elimina los cursos teóricos obligados introductorios, pone menos peso en los tradicionales procedimientos analíticos de las partituras y abre la posibilidad a tratar músicas no occidentales y más diversas. Rehding, profesor de teoría musical en Harvard y también uno de los artífices de este cambio, afirmaba al respecto:

> Sabemos que muchos estudiantes en Harvard no tienen una base musical tradicional pero son muy musicales, y son esas personas las que sentían que el currículo musical no era para ellos […] Si tienes mayor flexibilidad para el estudiante individual es importante equilibrar esa balanza con asesoramientos muy buenos para asegurarse que los estudiantes saben realmente cuáles son las opciones que tienen y que están eligiendo las combinaciones que mejor funcionan para ellos[114].

Según Rehding, el currículo anterior, basado en una secuencia histórica y una secuencia en teoría musical, funcionaba muy bien para algunos estudiantes, precisamente para aquellos que tenían una buena formación musical previa, pero no para todos. Con el cambio se busca conseguir el mayor número de interés entre el alumnado. El fin de este tipo de currículo es crear una vía de estudios alternativa para el alumnado que no tenga formación musical previa, y permitirle así desarrollar sus estudios en función de sus intereses, potenciando sus capacidades. Al respecto señalaba Shreffler:

> Nuestro antiguo programa de estudios estaba diciendo a esos estudiantes: "No se puede graduar en música porque sus padres no le dieron 12 años de este tipo de educación que implícitamente requerimos" Incluso no aparece en ningún sitio de nuestra web que esa formación es necesaria […] Pero los estudiantes vienen con todo tipo de formación e intereses musicales[115].

Esta posible flexibilidad del programa de estudios, o las aperturas de nuevas vías donde por ejemplo el análisis musical no fuera concebido exclusivamente desde la partitura, resultan muy alejadas de la realidad de los estudios de Historia y Ciencias de la Música en España hoy. Por

[114] William Robin, "What Controversial Changes at Harvard Mean for Music in the University…"

[115] Ibid.

ello, aunque probablemente la flexibilidad en el programa de estudios desarrollado en Harvard, o la apertura de otras asignaturas que se centraran más en las capacidades de parte del alumnado matriculado en la carrera, podría ayudar a solventar este aspecto, se trata de realidades que no resultan posibles en el estado actual de los estudios de musicología en España. Aun siendo conscientes de estas cuestiones y de la diversidad del alumnado en cuanto a estudios previos musicales se refiere, es importante desarrollar una metodología y un programa con la intención de poder abordar los contenidos prácticos de la forma más eficiente posible en este contexto y programa de estudios específico.

Tras este análisis me gustaría destacar dos resultados del estudio que son especialmente problemáticos a la hora de establecer de manera efectiva las mejoras que se consideran básicas y prioritarias.

En primer lugar, hay que señalar que el Grado en musicología, modificado tras la convergencia europea, ha sido desarrollado en la mayor parte de los países europeos en tres años, continuado con un segundo ciclo de másteres de dos años de duración. En España la mayor parte de los Grados (donde se incluye el de Historia y Ciencias de la Música) han seguido la antigua estructura de Licenciatura, y por tanto tienen una duración de cuatro años (con másteres de un año de duración). Esto genera un problema en el desarrollo del estudiantado de cara a plantear salidas a otros países, dado que, aunque no suele haber problemas con las convalidaciones de créditos, no deja de ser algo confuso la ausencia de un plan común en un momento en el que lo que se buscaba era la convergencia de las titulaciones.

Pero en este contexto, el segundo aspecto es quizás más significativo. En el modelo de grado desarrollado en España la situación final para el estudiantado implica bastante rigidez, al contar con una carga de obligatoriedad bastante elevada, y al marcar incluso el número de optativas que cada alumnado puede elegir en cada semestre, algo que sucede en la Universidad de Salamanca. Todas estas cuestiones deberían ser debatidas para buscar fórmulas que posibiliten una mayor integración del estudiantado, sobre todo teniendo en cuenta la citada variedad de perfiles planteados. De esta forma, los itinerarios podrían ser más personales para cada estudiante en función de su formación previa, sus inquietudes

musicales o sus necesidades de compatibilizar horarios con trabajos (u otros estudios musicales- recordemos que los estudios de música práctica en España se imparten en los conservatorios profesionales y superiores de música, mientras que los de musicología que estamos abordando son estudios universitarios). La ausencia de unión normativa y legal entre los conservatorios y universidades, que permitieran esa flexibilidad de itinerarios, también resulta finalmente en una problemática importante para poder crear planes de integración y mejora docente en el estudiantado de musicología.

6. CONCLUSIONES

Tras analizar las propuestas, infraestruturas, perfil del estudiantado y normativas del Grado en Historia y Ciencias de la Música en España se considera que sería necesario una reforma urgente en los planes de estudio para mejorar la flexibilización en los itinerarios musicales planteados.

De esta forma, un estudiante que tuviera, por ejemplo, interés en abordar músicas populares podría realizar prácticas de análisis en este tipo de músicas, y completarlo con optativas de gestión, prácticas de grabación musical, informática, u otras materias que no implicaran exclusivamente centrar la práctica totalidad de las materias obligatorias en asignaturas que se centran en el canon de la historia de la música de occidente.

Es cierto que el Grado debe tener un contenido generalista, para otorgar al estudiantado de un contenido básico que le permita un pensamiento crítico y construir discursos propios. Pero ese tipo de pensamiento no deriva exclusivamente de conocer el repertorio clásico más canónico.

Con el plan actual, además, se está cometiendo, en ocasiones, ciertas desigualdades entre el estudiantado. Ya que, por lo general, son aquellos de clase más alta los que suelen tener una mejor formación previa musical, dado que los recursos en sus familias de origen han sido más elevados. De esta forma, estos estudiantes, con el plan de estudios actual, suelen ser los que obtienen mejores resultados académicos, fomentando así desde nuestro propio plan de estudios una desigualdad estructural que impide la integración real de todo el estudiantado, y que

además deriva en unas prácticas que se alejan de lo que en principio deberían ser los valores de la educación pública superior.

Por eso, considero fundamental establecer otras propuestas y vías de trabajo para conseguir esa integración real del estudiantado en las líneas de análisis planteadas en esta propuesta.

8. REFERENCIAS

Aviñoa, X (ed.) et alii (2005). Libro blanco para la justificación del título de grado en Historia y Ciencias de la Música. ANECA

Bonete Perales, R. (2006) La adaptación de la Universidad de Salamanca al espacio europeo de educación superior. Universidad de Salamanca.

Cecilia Gómez, M. (2010). Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior, Universidad de Alicante.

Dougiamas, M.; Taylor, P. C. (2003). "Moodle: Using Learning Communities to Create an Open Source Course Management System", EDMEDIA.

Herrán, A de la, (Coordinador). (2012). Promover el cambio pedagógico en la universidad, Pirámide.

Iglesias, A. (1970). "La música en la Universidad" La Música en la Universidad (pp. 15-30) Dirección General de Bellas Artes.

Lafuente Nafría, B.; Gómez Vallecillo, A.; Martín Herráez, F. (2013) III y IV Jornadas de experiencias de innovación docente en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Servicio de Publicaciones, Universidad Católica de Ávila.

Linde Paniagua, E. (2010). El proceso de Bolonia, un sueño convertido en pesadilla. Cizur Menor, Aranzai.

López-Calo, J. (1986) "La música en la Universidad en España y en Europa. Notas históricas" I Simposio Nacional de Didáctica de la Música (pp. 161-209) Universidad Complutense de Madrid

Leifer, Valia P. (2017). "Music Department to Adopt New Currículo Beginning Fall 2017". The Harvard Crimson, 22 de marzo.

Llorens, F. (ed.) (2013). Tendencias Universidad. En pos de la educación activa. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Universidad Politécnica de Madrid.

Robin, W. (2017). "What Controversial Changes at Harvard Mean for Music in the University". The Log Journal, 25 de abril.

DE STRAVINSKI A SHOSTAKOVICH. LA *OBERTURA DRAMÁTICA* DE EVARISTO FERNÁNDEZ BLANCO: MÚSICA PARA UNA GUERRA

JULIA Mª MARTÍNEZ-LOMBÓ TESTA
Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

Situamos a Evaristo Fernández Blanco (1902-1993) entre el grupo de compositores perteneciente a la llamada Generación del 27 o de la República, aunque es justo reconocer que a posteriori, su nombre se vio desvinculado del grupo más reconocido. Sin embargo, su relación con las principales instituciones del Régimen Republicano, ideología que, años después, manifestó compartir, queda patente en su vinculación con las principales instituciones del Régimen. Esta relación llega a su máxima expresión en la obra que abordamos en este artículo, la *Obertura Dramática; ambientación para un drama cívico socio bélico.*

Esta obra sinfónica es la partitura de mayor envergadura del todo el corpus compositivo del astorgano. Parte de una inspiración del compositor de 1936, justo al inicio de la contienda bélica y es finalizada en 1940. No llega a los atriles de una orquesta hasta 1983.

En esta obra encontramos no sólo una partitura madura y sólida, sino que su mayor valor reside en constituir un testimonio del enfrentamiento y un homenaje al bando republicano, a "los nuestros", en palabras del propio compositor (Cruz de Castro, 1990). Pulcra escritura la de Fernández Blanco, rasgo característico de su quehacer compositivo, que crea una obra en un único movimiento, dividido en tres episodios.

Realizamos un estudio de esta obra como núcleo de la parte analítica de nuestra Tesis Doctoral (Martínez-Lombó, 2018) y pudimos publicar un planteamiento inicial y puramente analítico de la obra en 2014. Sin

embargo, hoy nos acercaremos a la partitura para compararla con otras coetáneas, descubriendo su vinculación con el tratamiento compositivo que realizan autores como Igor Stravinsky y Dmitri Shostakovich, tanto en cuestiones que aluden a procedimientos y técnicas compositivas como al aspecto ideológico.

2. OBJETIVOS

- Comprobar el acercamiento estético al primer movimiento de la IV Sinfonía (1936) de Shostakovich, o al del realismo socialista que el compositor presentará en su posterior XI Sinfonía (1957), apareciendo en ambas la cita al himno "A las Barricadas".
- Observar la vinculación del segundo episodio de la obra, *Acción*, con *La Consagración de la Primavera* de I. Stravinsky (1913), partitura referencial con la que comparte no sólo instrumentación sino también estilo y características lingüísticas.
- Describir el espíritu narrativo de la composición.
- Constatar el reflejo de las inquietudes y sonidos del combate, sin tener una clara intención de expresarse en lenguaje descriptivo.

3. METODOLOGÍA

Para la realización de este estudio se sigue una metodología positivista, describiendo la obra en sí misma, partiendo del estudio realizado en 2018. Por una parte, y a través del análisis hermenéutico, abordaremos el espíritu narrativo de la obra y su lenguaje descriptivo.

El análisis de los diversos procesos de intertextualidad que emplea la partitura constituirá un aspecto primordial en el cuerpo de este artículo al ser un recurso indispensable para cumplir con el objetivo de descubrir ese hilo argumental intrínseco en una composición que, en realidad, carece de programa explícito.

El complejo y minucioso tratamiento de los temas realizado por el compositor hace que, además de recurrir al análisis formal de la obra, reflejando así los dos primeros estadios de la tripartición de Jean Molino y Jean-Jacques Nattiez, empleemos algunas herramientas semióticas para analizar algunas de las secciones de la obra y su intención ideológica. Así presentaremos de forma condensada el estadio neutro o inmanente -el texto-, con una exposición de la estructura básica de la obra, y el nivel poiético -los procesos compositivos-, a través del cual interpretaremos las técnicas empleadas estableciendo la vinculación con obras de los autores anteriormente mencionados.

4. RESULTADOS

Gracias al estudio analítico que presentamos, y que combina distintas metodologías analíticas, podremos comprobar el valor de la obra como documento histórico de gran valor debido a la multitud de rasgos, citas y referencias que en ella encontramos tanto desde el punto de vista del análisis musical propiamente dicho, como desde una perspectiva social e historiográfica.

5. DISCUSIÓN

Antes de adentrarnos en el estudio de esta composición, hemos de conocer la figura de su autor, imprescindible para comprender el impacto y valor de la obra. Posteriormente, nos adentraremos en el estudio analítico de la partitura, que nos llevará a reflexionar sobre sus rasgos musicales y su vinculación con otros compositores y escuelas coetáneos.

5.1. Acercamiento a la figura de Evaristo Fernández Blanco.

El compositor y pianista, Evaristo Olegario Fernández Blanco, pertenece a la Generación del 27, aunque a posteriori, su nombre se haya desvinculado del grupo de compositores más destacados. Esta adscripción no sólo se debe a la propia fecha de nacimiento, sino que se realiza, fundamentalmente por su pensamiento innovador. Emilio Casares en su Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana nos presenta al astorgano como uno de los pocos compositores españoles que establece

contacto con Alemania, aun perteneciendo a una generación claramente inclinada hacia la influencia francesa. Casares es el primero en aportar desde el punto de vista de la musicología un perfil global del astorgano. Tras él son diversos los trabajos que abordan el perfil del maestro, destacando el monográfico realizado por la revista *Astórica* de su ciudad natal o la Tesis Doctoral (Martínez-Lombó, 2018) y los trabajos derivados de esta que hemos realizado. La relación con las instituciones más importantes del Régimen plasmará la filiación republicana que llega, como avanzamos en la introducción de este trabajo, a su manifestación más evidente y destacada con la composición de la obra que hoy presentamos: Obertura Dramática. Sobre esta partitura ya hemos podido presentar otras reflexiones, que abordaban la partitura de una forma global, desde el análisis musical, centrándonos en su configuración (Martínez-Lombó, 2019). En esta ocasión partiremos de estos trabajos para presentar la vinculación de esta partitura con los estilos y formas compositivas de Igor Stravinsky y Dmitri Shostakívich.

El director y musicólogo José Luis Temes define esta partitura como la "obra de mayor ambición y vuelo" (Temes, 2010, p.11), la de mayor envergadura, del corpus compositivo sinfónico de Fernández Blanco. Parte de la inquietud del maestro de componer una obertura sinfónica trágica. Esta idea estaría presente en la mente del compositor desde 1936, sin Embargo, la *Obertura Dramática* es una obra compuesta justo al término de la Guerra Civil, siendo concluida en 1940 y revisada en la década de los ochenta, coincidiendo con su estreno público, en 1983, que llegaría casi cuatro décadas después de su creación como consecuencia de las referencias musicales a himnos y músicas republicanas insertas en la partitura.

Esta obra coincidirá, además, con el fin de la etapa en la vida del maestro en la que su dedicación fundamental fue la composición.

Como ya se ha comentado en los últimos estudios entorno a la producción y figura de Fernández Blanco, pese a que su corpus compositivo no es numeroso su valor reside en la trascendencia que pueden tener sus características compositivas, ya que, a través de estas partituras podemos acercarnos a las diferentes tendencias y estilos compositivos europeos que llegan a España a finales de la década de 1920 y principios de

los años treinta. De este modo, podemos identificar algunas las composiciones realizadas por Fernández Blanco en los años previos a la Guerra Civil entre las primeras realizadas en los nuevos estilos.

Aunque circunstancialmente tuvo que plegarse a esa "inmensa mayoría" para poder llevar sus obras al escenario o concurrir a concurso, tal y como nos narraba su hijo Pacucho, en su catálogo sinfónico, sin embargo, no todo son concesiones a estos estilos. Precisamente el núcleo de su corpus compositivo, donde enmarcamos la Obertura Dramática, de 1940 incorpora los rasgos fundamentales de las vanguardias europeas, de un modo particular y propio Realiza un cierto acercamiento a los "ismos" (atonalismo, pre-serialismo, expresionismo, experimentalismo), tal y como él mismo reconoce en diversas entrevistas- Además, comprobamos un marcado contagio del lenguaje stravinskiano, especialmente destacado en el episodio central de la obra que nos ocupa. Entre estas obras encontramos la *Pequeña suite para orquesta* (1929), y diversas piezas de cámara, entre las que destacan el *Cuarteto cromático* (1924), *Movimiento perpetuo* (1928), *Tres preludios (*1924)- ambas para piano- o *Poemas líricos* (1923) –canto y piano.

Las terribles circunstancias que sufre el maestro y su familia durante la Guerra Civil y el desenlace de esta le marcaron para siempre. Sus ambiciones creadoras se verán truncadas por las nuevas circunstancias sociopolíticas y culturales, sin embargo, no dejó la música en ningún momento, teniendo que reinventarse como pianista y maestro director y concertador a partir de 1943.

De este modo podemos explicar el abandono de la composición a las propias condiciones vitales del astorgano. En primer lugar, su filorepublicanismo y el resultado de la contienda armada son los dos principales aspectos que le obligan a permanecer recluido en una pequeña aldea pontevedresa tras la contienda fratricida. Allí, en Viascón, compondrá o, al menos, finalizará, la obra que hoy nos ocupa. En segundo lugar, el fallecimiento de su esposa, pérdida que nunca llegó a superar, y de la que incluso personas cercanas a la familia llegaron a culpar, sin justificación real, al astorgano, ya que atribuían este terrible desenlace a las condiciones familiares que sufría la familia por la posición de Fernández Blanco, como músico y republicano. Finalmente, la sordera de sus

últimos años y el miedo le llevaron a recluirse en sí mismo. El temor a la falta de entendimiento de su obra y el temor a la relación con los regímenes políticos y sociales posteriores al conflicto armado condujeron a un rechazo a la composición y a la manifestación pública. A estas cuestiones se suma una actitud de autoexilio artístico, algo que no ha de resultarnos extraño si tenemos en cuenta que gran parte de su repertorio sinfónico tuvo que esperar muchos años a ser escuchado en público.

5.2. Estructura formal general y aspecto analítico de la *Obertura Dramática*.

Como ya hemos avanzado en líneas anteriores esta obra está conformada por un único movimiento, que podemos dividir en tres secciones o episodios, subtitulados: Desolación, Acción y Homenaje a los héroes.

Desde el punto de vista analítico, resulta una partitura bastante descriptiva. Sus tres episodios buscan compendiar en un mismo trazo todo el horror y la crueldad de la guerra. La evocación de los bombardeos, por poner sólo un ejemplo, resulta casi onomatopéyica.

Enrique Franco (1983) decía que esta obra era un reflejo de las inquietudes del combate "sin pretender expresarse en un lenguaje descriptivista". Al mismo tiempo destacaba su brillante orquestación y es que el tratamiento instrumental y tímbrico de cada uno de los instrumentos otorga solidez a la obra, donde la orquestación se crea con sumo cuidado.

Destaca en la partitura la ampliación de la instrumentación sinfónica, con la presencia de ocho trompas en Fa, igual que habría hecho Shostakovich en la citada cuarta sinfonía y Stravisky en *La Consagración de la Primavera*. Será esta una obra cuyo estilo y características, se han visto como un referente para el compositor en varios aspectos (Martínez-Lombó, 2019). Este conjunto instrumental, que duplica el número habitual, se justifica en el segundo episodio, *Acción*, donde va a tener un papel protagonista. Así mismo, y casi igual que en la partitura de Shostakovich presenta una bastante extensa colección de instrumentos de percusión, aunque no podamos llegar a hablar de una orquesta

ampliada ni de una obra de grandes dimensiones (apenas llega a los veinte minutos de duración).

Los tres episodios en los que se divide la obra, *Poco lento*, *Andante con moto e molto rítmico-Allegro ma non Troppo-Vivo-Lento maestoso* y *Adagio molto expressivo*, o como el compositor los subtitula: Desolación, Acción y Glorificación: Homenaje a los héroes, presentan una estructura consolidada, estando perfectamente unidos, pero también diferenciados. Presentan un tratamiento minucioso y detallado de los diversos temas y motivos que se presentan, que van mutando y variando a lo largo de la composición, haciendo que a la hora de abordar su análisis prime el abordaje semiótico.

Encontraremos, por tanto, como procedimiento principal de composición la repetición variada, la mutación paulatina de los motivos, que se intercalan, mezclan y fusionan para, finalmente alternarse con las citas a himnos o las alusiones a los mismos.

Los dos primeros episodios, Desolación y Acción, ambos en sol menor, serán episodios donde se presenten temas y esquemas rítmicos, tal y como iremos desgranando. Ambos constituyen el relato de la batalla y la ruina tras ella, aunque invirtiendo el orden de presentación de estas imágenes, ya que la imagen que en realidad abre la composición es la de la ruina, la desolación. Cuando ya hemos visto en forma de sonido esta consecuencia del conflicto, damos un dar un salto atrás en el tiempo. En Acción se describe el origen y la causa de esa ruina. Primero la consecuencia para presentar después la causa. En este aspecto podemos encontrar cierto paralelismo con la Cuarta Sinfonía de Shostakovich en la que, tras una breve introducción, los violines apoyados por trompetas y trombones en sordina arrancan con una especie de danza infernal para, de repente, calmarse continuando con un tema lírico en la cuerda. Así ocurre en esta obra, la calma de Desolación, dentro de la que subyace una tensión sostenida, estalla en Acción, que supone, como ya se ha comentado un *flash back*. Glorificación supone ese regreso a la calma al presentarnos un el canto a la vida dentro del que se enmarca el Homenaje a los héroes que plantea la melodía a solo de violonchelo con el que arranca el episodio final.

Podríamos, por tanto, determinar que la *Obertura Dramática* se acerca estéticamente a la citada sinfonía de Shostakovich, siguiendo el esquema de la música ideológica, donde tras describir la muerte y el sufrimiento, se nos conduce hacia un himno glorioso "para mostrar que los sufrimientos no han sido en vano, llegando incluso, en el doble solo de violonchelo final, a percibirse cierto aire de esperanza […] en el futuro" (Martínez-Lombó, 2019, p. 266).

Incluimos a continuación un esquema de la estructura formal general de la obra, remitiendo al estudio publicado en 2019 en el que se aborda este análisis de forma detallada (Martínez-Lombó, 2019, p. 263-270).

TABLA 1. *Estructura básica simplificada de la Obertura Dramática de Evaristo Fernández Blanco.*

EPISODIO	**FORMA GENERAL Y SUBDIVISIÓN**
DESOLACIÓN	A (A1-A2) B (B1-B2-B1') A' (A'1-A'2)
ACCIÓN	A (a1-a2-a'1-a'2) B (b1-b2-b3-b4-b1'-b5) A' (Recuerdo de Acción y Desolación)
GLORIFICACIÓN	A (a1-a2-a'1)

Fuente: elaboración propia

El primero, *Desolación* (A-B-A') muestra el tono trágico que envuelve la obra evocando el recuerdo de las imágenes del combate y actuando como principio generador, impulsando los siguientes episodios (movimientos) que mantendrán una vitalidad propia.

De la nada surge repentinamente el segundo episodio, *Acción*, una marcha obsesivamente rítmica de caja bombo y platillo, con alusiones explícitas al bando republicano, cuyo frenetismo deriva en un emotivo *Homenaje a los héroes*.

Glorificación, *homenaje a los héroes*, preludiado por un fuerte golpe de Tam-tam. El último movimiento actúa como una gran *coda*, a la manera de exaltación expresionista que sintetiza toda la obra.

5.3. El valor testimonial de la *Obertura Dramática*.

El maestro astorgano plasma en esta obra toda su amargura y los desengaños, sufridos en los años anteriores. La única pretensión era la de recordar musicalmente "algo que identificase a los nuestros" (Carro Celada, 2002, p.77):

> Yo tenía que recordar musicalmente algo que identificase a los nuestros, y lo hice y todos lo han podido oír. Nadie lo había hecho, o no se había atrevido a darlo a conocer, o lo que fuera. Pero con el cambio de circunstancias políticas ya no podía extrañar una obra con esta intención.

Este Poema Sinfónico se concibe como una ambientación musical para un drama cívico-socio-bélico, tal y como reza el subtítulo de la composición. En él se describen los acontecimientos del conflicto armado. De este modo escuchamos en esta obra la recreación de la devastación que, actúa a modo de *flash back* para adentrarnos en la propia lucha, la barbarie de los bombardeos que concluyen con el sueño de libertad que se ha visto frustrado.

> Una parte de la obra es como un reflejo dramático común para todos, pero había otra parte en la que yo me declaraba. Y que cada cual saque sus conclusiones. Es fruto de mis decepciones y de mis aspiraciones. Y resulta bastante descriptiva de mi modo de sentir la derrota, a la vez que es también mi manera de ofrecer un homenaje de glorificación a los héroes. (Carro Celada, 2002, p.77)

En esta obra busca Fernández Blanco dejar clara su postura a favor del gobierno republicano frente a los golpistas, tal y como deja claro a partir de la cita precedente. Así incluirá en la obra citas a himnos, como la adaptación de *La Internacional socialista* que, como veremos, aparece cerca de la conclusión de la obra como si de una dedicatoria se tratase. De estas citas diría el compositor que se hacen de una forma tan sutil, tan tenue, que sólo aquellos implicados podrían identificarla. Si esta era la intención real de Fernández Blanco, no lo consiguió pues veremos que la alusión es clara y perfectamente audible e identificable, no siendo, además la única cita a himnos y músicas políticas.

El autor manifestó en varias ocasiones su pretensión de ocultar la partitura del Poema Sinfónico por el miedo a las represalias derivadas de la cita a estos himnos (Carro Celada, 2002, p.77). Este hecho conduce

a que la partitura no fuese estrenada hasta el 26 de febrero de 1983, más de cuarenta años después de su composición (Carro Celada, 2002, p. 74-76). Podemos establecer en esta circunstancia un primer paralelismo con los autores señalados ya que, al igual que le ocurriese a Shostakovich con su cuarta sinfonía, después de la condena de su *Lady Macbeth*, tras el artículo aparecido en el *Pravda,* Fernández Blanco tenía miedo a ser arrestado por motivos políticos. En el escrito del Pravda "Caos en vez de música" publicado el 28 de enero de 1936, la última frase decía: "estos juegos incomprensibles pueden acabar muy mal" (como se cita en Vidura, 2020, p. 40). Martínez Miura afirma que "Shostakovich experimentó en carne propia el pisotón de la bota tiránica, cuando su extraordinaria ópera *Lady Macbeth del distrito de Mtsensk* [...], sufrió el interdicto, procedente según todos los indicios de Stalin mismo". Sobre esta obra Vidura narra que:

> *Lady Macbeth* supuso el inicio de la gran crisis del compositor. El 26 de enero de 1935, Stalin fue a ver una función de la ópera, pero se levantó y se marchó antes del tercer acto. Parece ser que no le gusto el tema principal: la muerte justificada de un tirano. El Pravda le atacó duramente. Shostakóvich pensaba que Stalin odiaba su ópera, pero sobre todo el éxito que ésta estaba teniendo. Le acusaban de escribir música formalista, música contra el pueblo. Así pues, fueron retiradas las obras de Shostakóvich en las programaciones de los conciertos. (Vidura, 2020, p. 37)

Encontramos así un paralelismo entre ambas obras: el miedo al estreno y, en consecuencia, el retraso de este, varias décadas.

5.4. Segundo episodio, Acción, y el lenguaje straviskiano.

Nos centraremos en la descripción del episodio central, *Acción*, un salto atrás en el tiempo que nos va a describir musicalmente qué y cómo ha llevado a ese paisaje desolado que se presentaba en el inicio ya que será donde encontremos fundamentalmente los rasgos que podemos comparar con las obras de Stravinsky y de Shostakovich.

Este segundo episodio es fragmento en el que observamos acumulación de los distintos acontecimientos que pueden sucederse en un conflicto armado pues, aunque Fernández Blanco siempre renegó de la identificación de la obra como descriptiva o de carácter programático, sí recrea

musicalmente los sucesos: bombardeos, marchar de las tropas, ráfagas del combate, etc. El propio compositor manifestaba su intención al componer la *Obertura Dramática* afirmando:

> No se trata de una cosa de tiros y de puñetazos en el bombo, sino de una cosa sinfónica, lo que dice, para un drama, para ese momento bélico. No hay alusión a ninguna batalla. Usted puede imaginarse lo que quiera según la música que va oyendo. No es como *El Sitio de Zaragoza* [Cristóbal Oudrid] que hay tiros y tal, sino simplemente es una alusión. (Cruz de Castro, 1990)

Pese a esta afirmación, si escuchamos la obra, creemos que sí es clara la identificación y la evocación musical de la batalla, donde destacan los *raids* de los bombarderos dejando caer una y otra vez su carga.

Así observamos cómo se suceden los contrastes que nos rememoran a los dos bandos, los acontecimientos y las reacciones de los combatientes. Musicalmente plasma este cúmulo de situaciones mediante procedimientos de variación. A lo largo de los compases de Acción se va generando una tensión *in crescendo* cuyo clímax de sitúa tras la recreación del bombardeo. Es este momento en el que se incluyen citas a la Varsoviana primero y a la Internacional Socialista ya cerca de la conclusión del episodio. Un clímax fuertemente emocional que se presenta con un dinamismo que nos conduce a la sección final, creando el ambiente y contexto propicio para el "homenaje a los héroes".

En este episodio encontramos uno de los principales rasgos que hacen que relacionemos el Poema Sinfónico con el lenguaje stravinskiano. En Acción destaca el uso de la percusión ya que bombo, caja y platos, van a marcar el ritmo frenético que sirve de base a la marcha que se recrea. Este fragmento se caracteriza por la presencia de ritmos angulares, con los que se busca crear una tensión que no encuentra resolución. Con ello evocamos la angustia del enfrentamiento sin tregua.

Fernández Blanco nos presenta un juego de *ostinatos* rítmicos que se repiten sin descanso pudiendo identificar claramente dos fórmulas, que asociamos a los dos bandos enfrentados. Así se recrea una batalla sobre la que, de cuando en cuando, aparecen motivos y células extraídos del tema melódico Principal, que se había enunciado en el primer episodio. Este procedimiento de repetición variada supone tomar la cabeza de

dicho tema y añadirle una resolución, que servirá como sustento para presentar un contratema que actúa como respuesta rítmica Martínez-Lombó, 2019, pp. 272-278).

Será, por tanto, este aspecto rítmico el que se imponga a lo largo del episodio, pudiendo ver el peso de la herencia stravinskiana. El eje de la composición se sitúa en parámetros diferentes a los habituales, esto es el tratamiento de las duraciones, del ritmo y del tiempo. Se plantea una nueva concepción de la forma. El ritmo, el compás y el acepto no están en esta partitura subordinados a la armonía, ni encontraremos en el núcleo central de Acción acentuaciones regulares, al contrario, son aspectos independientes que conviven manteniendo su autonomía, de nuevo, siguiendo la línea marcada por Igor Stravinsky.

Encontramos a lo largo de toda esta sección ritmos irregulares, y no únicamente centrados en la presencia constante de grupos de valoración especial, sino más bien en cuanto al cambio continuo y abrupto de compás, el uso de compases complejos o la reiteración del empleo de sincopaciones que modifican la acentuación propia del compás. "La obra recurre de forma sistémica a ritmos de pulsación desigual, cercanos al ritmo Aksak, elemento tradicional que se resignifica adquiriendo carácter de novedad" (Martínez-Lombó, 2019, p. 270).

Abundan los acentos a contratiempo que marcan la entrada de rápidas escalas, ascendentes y descendentes, ejecutadas por los instrumentos de viento madera de registro agudo. Podemos interpretar estos motivos como las pasadas de los bombarderos, que descargarán el material explosivo con la célula rítmica que supone la resolución a la que aludimos.

Este aspecto, junto con el citado trabajo tímbrico nos recuerda, como avanzamos, a *La Consagración de la Primavera*, una obra que, igual que hace Fernández Blanco, presenta cierto primitivismo en cuanto al tratamiento rítmico se refiere y uso de timbres agresivos.

Finalmente, hay que destacar la presentación de melodías con un papel casi meramente onomatopéyico, una función figurativa, donde los instrumentos de cuerda llegan a adquirir un papel percusivo, perdiéndose del primer plano la idea de tonalidad, modalidad o pertenencia de la melodía a una escala concreta.

La presentación de estos aspectos nos permite explicar la afirmación inicial en la cual vinculábamos la *Obertura Dramática* con la influencia de Igor Stravinsky y que podemos resumir en:

- Insiste en las repeticiones, casi nunca literales sino empleando la repetición variada o variación constante, técnica que emplearía el compositor ruso en su primer periodo.
- Requiere la partitura de una interpretación agresiva, que contribuya a enfatizar los ritmos abruptos y reforzando la construcción de la obra, para así hacer más evidente la readaptación y mutación constante del motivo inicial.
- La sección de cuerda tiene una función más percusiva que melódica o armónica. Emulan tambores en un cambio claro de roles.
- Encontramos innovaciones rítmicas de todo tipo: polimetrías, superposiciones o ausencia de un metro único.
- Los parámetros armónico, melódico y rítmico presentan conductas autónomas, independientes entre sí, fruto de la aplicación de procesos compositivos diferentes para cada uno.
- Trabajo en tres planos superpuestos: rítmico, melódico y melódico-rítmico.

Sobre todas estas cuestiones, centradas en el tratamiento compositivo y, fundamentalmente, rítmico, se asientan las citas literales a himnos y melodías que aluden al bando republicado que actúan como si de interludios se tratase. Estos fragmentos hacen que podamos identificar a los caídos y nos conducen al llanto y, a la vez, esperanza de libertad, que se presenta en la Glorificación del episodio conclusivo.

5.5. Segundo episodio, Acción, y el paralelismo con la obra de Shostakovich.

Shostakovich manifestaría sobre su cuarta sinfonía que intentaba relatar los temores de vivir en Rusia en los años anteriores a la segunda guerra mundial en una "época en la que juntarse con el compositor era extraño (por miedo a las represalias)" (Vidura, 2020, p.41). Expresa sus

sentimientos de desesperación, el miedo en un momento en el que las purgas estalinistas ya habían cercado a su propia familia.

Fernández Blanco admite reflejar en su poema sinfónico el horror y la barbarie del conflicto armado. En ambos ejemplos encontramos una conclusión semejante pues ni la *Obertura Dramática* ni la Cuarta Sinfonía terminan en el pesimismo.

En ambos casos los compositores deseaban crear una obra con parecida trascendencia, en el caso de Shostakovich siguiendo el influjo de Malher. Ambos son obras descriptivas, pero esa descripción está realizada de una forma indirecta. Muestran una situación social que tiene graves deficiencias, pero no se encuentran totalmente inmersas en la misma. Ambas muestran una esperanza en que se llegará una solución en el futuro.

Shostakovich nos presenta una obra, escrita en 1936, de grandes dimensiones. Ya aludimos a la plantilla orquestal casi duplicada, y el paralelismo que se presentaba con el empleo de ocho trompas y su papel protagonista.

De nuevo volvemos a observar la idea de representación de los acontecimientos en la XI Sinfonía de Shostakovich, una obra programática, "de trazo poco menos que cinematográfico" (Martínez, 2006, p.115), que relata los acontecimientos revolucionarios del Domingo Rojo de 1905,

> Violenta escena con la cuerda lanzada infatigable, con *glissandos* de los trombones y tuba, representando el terror del pueblo ante el avance de las tropas. La caja, el bombo, los timbales y el tam-tam martillean repetidamente un ritmo mecánico. El metal presenta un tema reflejando la brutalidad de la acción militar. (Serrasanta, 2023)

Podemos establecer un paralelismo entre el episodio final de la Obertura dramática y el tercer movimiento de la Undécima sinfonía, cuyo subtítulo es *In Memoriam, el recuerdo eterno*, el equivalente a *Glorificación, homenaje a los héroes*, que encontramos en la partitura del español.

En ambas obras esta sección a modo de dedicatoria se enlaza con el fragmento anterior. En Shostakovich mediante un pizzicato lento de la sección de cuerda que da paso a una melodía, a modo de elegía,

expuesta por las violas. En el caso de Fernández Blanco la elegía que constituye la melodía a solo del violonchelo nade a partir de un *ostinato* rítmico de negras que se extiende en la Coda de la sección anterior para concluir con un acorde *diminuendo* de los trombones que superpone una 5ª disminuida y una 6ª menor. Vemos así una similitud en el planteamiento y presentación de las obras, aunque no podamos establecer la influencia entre ambas dada su cronología de composición.

En la parte central del tercer movimiento de la Sinfonía aparece el himno revolucionario *Habéis caído como víctimas*. Esta cita a músicas identificadas con una ideología está también presente en la *Obertura Dramática*. En esta partitura no estarán en el movimiento final, sino en el episodio central, *Acción*,

Entre estas melodías hemos identificado claramente *La varsoviana Soviética*, o, como se conocía en nuestro país *Marcha Triunfal "A las Barricadas"* – que, junto con *Hijos del Pueblo*, era un himno político representativo del movimiento libertario español- y la I*nternacional*. Ambos temas se convirtieron en símbolos internacionales de la resistencia antiautoritaria. Dada la extensión de la propuesta que nos ocupa y su propósito, no detallaremos el modo en el que aparecen y se desarrollan. Remitimos para profundizar en este aspecto a la monografía publicada sobre Fernández Blanco. (Martínez-Lombó, 2019, p. 281-286)

Esta recurrencia a temas o canciones revolucionarias propias de los trabajadores se puede observar también en la XI Sinfonía de Shostakovich, y éste, como Fernández Blanco, reconoce este uso como adhesión al carácter y condiciones que pretender representar en las obras.

Concluimos esta exposición citando las palabras que el musicólogo Boris Schwarz escribe sobre la XI Sinfonía de Shostakovich, y que podrían aplicarse a la *Obertura Dramática*: "la undécima sinfonía de Shostakovich es más una reflexión sobre un tema que la descripción de un tema". (como se cita en Serrasanta, 2023)

6. CONCLUSIONES

Fernández Blanco siempre negó que la *Obertura Dramática* fuese una música descriptiva, pero con el comentario expuesto vemos cómo la realidad difiere notablemente de esta afirmación pues las alusiones son evidentes, presentando un tratamiento sinfónico de la orquestación que nos evoca los pormenores de la batalla.

Pese a ser que pueda llegar a considerarse una música muy elemental en algunos aspectos, el propósito, la estética y la propia orquestación, colorido y sonido de la masa instrumental son sorprendentes. El tratamiento de los temas y las variaciones y mutaciones de estos en su totalidad o alguna de sus partes, es complejo, aspecto que nos obliga a abordar el análisis de la partitura desde el punto de vista semiótico. Hemos mostrado la herencia straviskiana reflejada en la partitura, que parte de la reorganización, la concepción del tiempo en la que están presentes de forma primordial las irregularidades. Este influjo stravinskiano se hace patente de igual forma en el tratamiento de la instrumentación, de los timbres y sonoridades de la orquesta y de cada uno de los instrumentos y familias que la componen. La base de la composición se sitúa así en un nuevo aspecto, el rítmico, donde van a tener especial importancia el tratamiento de los acentos, las irregularidades de ritmos, secuencias y acentos, así como al uso de múltiples tipos de ritmo. Melodía, armonía y ritmo serán, por tanto, conductas independientes. Este énfasis en el ritmo hace que percibamos en esta composición ciertos rasgos de primitivismo.

Por otra parte, y para concluir, hemos visto cómo podemos vincular la obra de Fernández Blanco con Shostakovich debido, fundamentalmente al aspecto ideológico compartido por ambos compositores en las obras citadas que se aúnan a las características estructurales y formales descritas.

Con esta exposición buscamos mostrar el valor de la Obertura Dramática, no sólo por su valor puramente compositivo sino, fundamentalmente como reflejo de los acontecimientos vividos en España y los sentimientos de sus protagonistas.

7. REFERENCIAS

Cáceres Piñuel, M. (Coord.) (2014). Evaristo Fernández Blanco: el músico rescatado. Astórica revista de estudios, documentación, creación y divulgación de temas astorganos, 33.

Carro Celada, J.A. (2002). De Schönberg a Celia Gámez. Una conversación con Evaristo Fernández Blanco. Ayuntamiento de Astorga.

Casares Rodicio, E. (2002). Evaristo Fernández Blanco. En Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana (Vol. 5, pp. 51-52). ICCMU/SGAE.

Cruz de Castro, C. (1990, 20 de marz0). El compositor ante su obra. [Emisión de Radio]. Radio 2, RNE España.

Feuchtner, B. (2002). Shostakovich. El arte amordazado por la autoridad. Turner.

Franco, E. (1983, 26 de febrero). La orquesta sinfónica de RTVE estrena la Obertura Dramática de E. Fernández Blanco. El País. https://bit.ly/47yuoYf

Jackson, G. (2006, 1 de marzo). Shostakovich y la trágica historia de la Rusia soviética. Revista de libros, 111, 33-35. https://bit.ly/47r2M7a

Martínez Miura, E. (2006). El caso Shostakovich. Cuadernos hispnoamericanos, 676, 111-116.

Martínez-Lombó Testa, J.M. (2018). La "Obertura Dramática" de Evaristo Fernández Blanco, una ambientación musical para un drama cívico-socio-bélico. En B. Lolo Herranz y A. Presas (Coord.) Musicología en el siglo XXI: nuevos retos, nuevos enfoques (pp. 1625-1646). Sedem.

Martínez-Lombó Testa, J.M. (2019). El compositor Evaristo Fernández Blanco (1902.1993): De la modernidad al exilio interior. Revista de musicología, 42(1), 342-350.

Martínez-Lombó Testa, J.M. (2019). Evaristo Fernández Blanco (1902-1993): música y silencios de un compositor en la vanguardia musical española del siglo XX. Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Prieto, C. (2013). Dmitri Shostakovich: Genio y Drama. Arte Universal.

Serrasanta. F. Shostakovich, 2ª parte. Historia de la sinfonía. [Consultado el 11 de enero de 2024] https://bit.ly/3RUUmz9

Vidura dasa Solano Nivar, J. (2020) Shostakovich: música y política. [Trabajo final de Carrera]. Repositorio Institucional UIB. https://bit.ly/4aVrrUc

LA *SÉPTIMA*, PRIMERA SINFONÍA COMPLETA DE BEETHOVEN ESCUCHADA EN ESPAÑA (MADRID, 1866)

PAULINO CAPDEPÓN VERDÚ
CECILIA CAPDEPÓN PÉREZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El estreno el 16 de abril de 1866 de la *Séptima Sinfonía* del compositor Ludwig van Beethoven (1770-1827) en el Teatro Circo del Príncipe Alfonso de Madrid significó un hito histórico de gran trascendencia para la historia del sinfonismo español. Hasta entonces la recepción del gran compositor alemán en España se había limitado desde los años 40 del Ochocientos a fragmentos de determinadas sinfonías y sólo en 1866 se dio a conocer la audición de la primera sinfonía completa (la *7ª Sinfonía*), a cargo de la orquesta de la Sociedad de Conciertos, dirigida por Barbieri. Es necesario estudiar las causas que contribuyeron a la tardía recepción de las obras sinfónicas de Beethoven, entre las cuales cabe destacar la ausencia de una tradición sinfónica en los compositores patrios, la no existencia de orquestas estables profesionales hasta la creación en 1866 de la Sociedad de Conciertos, y la falta de conocimiento e identificación del público español con el legado sinfónico germánico. Así pues, nuestro objetivo principal estará centrado en el estudio de los esfuerzos previos llevados a cabo en España para que se estrenase la primea sinfonía completa de Beethoven y en el propio estreno.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Las investigaciones sobre la recepción de la música de Beethoven han suscitado en los últimos tiempos un gran interés y la publicación de números publicaciones en forma de libros, artículos o tesis doctorales

(Kunze 1996; Kraus, 2001; Brzoska, 2014). Sin embargo, en España solo en época muy reciente han comenzado a compilarse trabajos sistemáticos en torno a dicha temática: tras el trabajo pionero de Etzion (1998), la edición de dos recientes monografías con motivo del 250 aniversario beethoveniano (Capdepón y Pastor, 2021; Cascudo, 2021; Capdepón, 2023) significó asimismo un sustancial avance en el conocimiento de la recepción beethoveniana en España.

3. CONTEXTO HISTÓRICO-MUSICAL

España experimenta en la segunda mitad del siglo XIX una renovación cultural que favorece la recepción favorable del idealismo alemán y del pensamiento krausista[116]: siguiendo esta línea se difunde el entusiasmo por todas las facetas del arte musical, lo cual se traduce en la fundación de numerosas agrupaciones orquestales y corales, como es el caso de la creación de la Sociedad de Cuartetos[117] por Jesús de Monasterio[118] en 1863 o de la Sociedad de Conciertos[119] por Francisco Asenjo Barbieri[120] (Carreras, 2018).

La adopción del estilo clásico vienés, en calidad de modelo digno de imitación y portador de elevados valores morales y estéticos, se erige como crucial para comprender el mencionado proceso modernizador de la música española. Hasta entonces la música clásica germánica había sido denominada despectivamente como "música sabia" (Etzion, 1998). En definitiva, la aceptación de las sinfonías de Beethoven aconteció con mayor tardanza que en otros países europeos: como botón de muestra, baste citar, además del ya mencionado tardío estreno de la primera sinfonía completa, el estreno de *Fidelio* en 1893 (Queipo y Domínguez, 2021), mientras que la Missa Solemnis sólo se conoció en Madrid en

[116] Sobre el krausismo, véanse Sánchez de Andrés, 2005, 2009a y 2009b.

[117] En torno a la Sociedad de Cuartetos, véanse Castro y Serrano, 1866; Aguado, 2000-2002; Díez Huerga, 2003; Hernández, 2019; Cascudo y Queipo, 2021;

[118] Sobre Monasterio, consúltense García Velasco, 2001, 2002 y 2003; Miralles, 2017.

[119] Acerca de la Sociedad de Conciertos, consúltense Sobrino, 1992, 1995, 2001; Sobrino y Cortizo, 2oo2.

[120] Sobre Barbieri, véanse Casares, 1994.

una fecha tn tardía como 1927 con ocasión de la celebración del "Año Beethoven" (Capdepón, 2021).

FIGURA 1. *Joseh Willibrod Mähler: Retrato de Ludwig van Beethoven (1815)*



Fuente: Vienna Museum. https://es.wikipedia.org/wiki/Sinfon%C3%ADa_n.%C2%BA_7_(Beethoven)

La fundación de la orquesta Sociedad de conciertos en 1866 está en relación directa con el estreno de la *7ª Sinfonía* de Beethoven aquel mismo año. A ello debe unirse en convencimiento pleno de Barbieri de difundir y dar a conocer al público español el gran repertorio germánico, del que era un entusiasta defensor, pues los gustos del público de nuestro país se habían decantado por la ópera italiana.

4. PRIMERA RECEPCIÓN BEETHOVENIANA ANTES DE 1866

Antes de 1866 asistimos a audiciones de determinados movimientos sinfónicos del genio alemán, como es el caso en 1846 de los dos primeros movimientos de la *Primera Sinfonía* (López Gómez, 2021), en 1849 de la "Marcha fúnebre" de la *Tercera Sinfonía* o en 1864 del "Andante"

de la Quinta Sinfonía y el "Allegretto scherzando" de la Octava Sinfonía (Sobrino, 1995).

El "Allegretto scherzando" de la *Octava* vuelve a ser objeto de atención pues el 17 marzo de 1865 se interpreta a cargo de la orquesta de la Sociedad Artístico-Musical de Socorros Mutuos[121] en el salón de actos del Conservatorio de Madrid. Dado que los responsables de la orquesta y del coro de dicha Sociedad eran Francisco Asenjo Barbieri y Jesús de Monasterio, se desprende de la programación de este primer concierto el interés musicológico de ambos maestros por la recuperación del patrimonio musical español, puesto que todas las obras interpretadas se dieron a conocer por primera vez al público español, destacando obras inéditas españolas como un motete de Cristóbal de Morales y un villancico policoral de Matías de Veana.

Dicha programación estuvo relacionada con el interés de Barbieri por la recopilación de las fuentes musicales españolas, que posteriormente se conservaron en la Biblioteca Nacional de España bajo la denominación de *Papeles Barbieri.* Al respecto, se señalaba sobre las obras programadas en la crónica de *Las Noticias* (17 de marzo de 1865) que "todas ellas, además de la importancia musical de sus autores, reúnen la circunstancia de no haberse ejecutado aún en Madrid (p. 1). Por su parte, José María Cuenca hacía énfasis en el éxito de este primer concierto sacro en *La Discusión* (19 de marzo de 1865), afirmando que "las piezas que se ejecutaron, hábilmente escogidas entre las obras clásicas, fueron perfectamente interpretadas, y el público, que era numeroso, salió en extremo complacido" (p. 1).

En el artículo publicado en *Las Noticias* (19 de marzo de 1865) sobre dicho primer concierto, se afirmó que las únicas obras que merecieron

[121] Con sede en el Teatro Real, la Sociedad Artístico-Musical de Socorros Mutuos se había fundado en 1860 con el fin de "remediar la miseria y desgracia, y socorrérnosla por derecho propio para evitar que el artista desgraciado tenga que violentar en nada ni aún ante hermanos de profesión el elevado y noble carácter que debe distinguirle", en palabras de su secretario Rafael Hernando (Ruiz Tarazona, 2001, p. 195). Dicha sociedad organizaba conciertos para recaudar fondos y su actividad fue fundamental para el arraigo social de la música sinfónica en España, tal como han destacado Sobrino y Cortizo (2002). La orquesta de dicha Sociedad constituiría el germen de lo que en 1866 sería la Sociedad de Conciertos de Madrid.

la repetición fueron el "Allegretto scherzando" de Beethoven y las dos obras vocales de Morales y Veana.

Más extensa fue la reseña de José María Goizueta[122] en *La Época* (20 de marzo de 1865) cuando se expresaba elogiosamente sobre los avances de la orquesta: "Empezaremos por consignar que hemos notado con placer los grandes adelantos de la orquesta que ha funcionado en esta solemnidad: el año pasado era una orquesta naciente: hoy está ya formada y con ella puede acometerse la ejecución de las piezas más comprometidas…" (p. 3). Contrasta la extensión concedida a las otras obras con las escasa líneas que Goizueta consagra al "Allegretto scherzando" de la *Octav*a beethoveniana, de la que comenta únicamente que "el Allegretto scherzando de Beethoven es la primera pieza que mejor se ha ejecutado por la orquesta: es imposible interpretar mejor una obra musical: sentimiento en el decir la frase, colorido uniforme, unidad perfecta y acabada. Esto es lo que se ha notado en la ejecución de esta pieza" (p. 3). Finaliza su crónica Goizueta con todo tipo de parabienes dirigidos a Monasterio y Barbieri en su calidad de máximos artífices del concierto[123]:

> Por esta ligerísima reseña se comprenderá toda la importancia artística de esta notable solemnidad musical. En ella hemos notado los grandes adelantos de la orquesta, las dotes de Monasterio para dirigirla y su grande aptitud como compositor… Ya sabíamos tiempo hace que el Sr. Barbieri era una especialidad para este género. Damos, pues, nuestra más cordial enhorabuena a la Sociedad artístico-musical por el concierto celebrado así como a todos los que en él han tomado parte, puesto que somos de opinión de que esta es la manera de educar a los que se dedican a la música y al público (p. 3).

Una semana después, según *El Contemporáneo* (24 de marzo de 1865), volvió a repetirse parte de dicho concierto, incluyendo de nuevo el "Allegretto scherzando" de la *Octava* de Beethoven e incorporando un

[122] Sobe este escritor y crítico musical (1820-1884), véase Arozamena, 2023.

[123] Goizueta es el único crítico que cita al organista que intervino en el concierto acompañando los coros en el villancico de Veana. Se trataba de Mariano Vázquez, destinado 17 años después a protagonizar un momento histórico en la recepción beethoveniana en España: será el director del estreno de del autor alemán en nuestro país (1882): Véase al respecto García-Avello, 2002; Casares, 2003; Campo, 2013-2014 y Capdepón, 2023.

dúo de Rossini, el *Ave Maria* de Gounod y unas *Variaciones de Pedro el Grande*, de Nicola Vaccai.

El tercer concierto tuvo lugar el 31 de marzo: en este caso, además de incluir nuevamente el "Allegretto scherzando" de la *Octava*, se suprimió la *Obertura Egmont* y se añadió una adaptación para cuerda del Andante de la "Gran Sonata pastoral, obra 28º de Beethoven, por todos los instrumentos de cuerda", tal como se puede comprobar en la crónica de *La España* (30 de marzo de 1865, p. 4). De las anteriores piezas de los dos primeros conciertos, solo permaneció el motete de Morales, tal como se refleja en *La Iberia* ("Teatros. Co cierto", 30 de marzo de 1865):

> En el tercer concierto de la Sociedad Artístico-musical de Socorros mutuos, que ha de celebrarse el viernes 31 del corriente a las ocho y media de la noche, solo se repetirá de las piezas ejecutadas en los anteriores conciertos, el Allegretto scherzando, de Beethoven y el motete, de Morales. La totalidad, pues, de las piezas que constituirán el programa serán nuevas, y, entre otras, sabemos que la orquesta tocará la obertura del *Flauto magico* de Mozart, el Andante del *Cuarteto en re* [sic] de Beethoven, por todos los instrumentos de cuerda, y la Sinfonía *Der Freischütz*, de Weber. A voces solas se cantará un Motete de Eslava; y 4 voces y orquesta, un coro del Paulus, oratorio, de Mendelssohn, y la *Fantasía religiosa* de Hernando, escrita en celebridad del natalicio del príncipe de Asturias. También cantarán piezas a solo la señora Spezzia, la señora Cruz Gassier, *prima donna* que hace algunos años no ha cantado ante el público de Madrid, el señor Aldighieri y el señor Olivares. El próximo concierto, tercero de estas verdaderamente notables solemnidades musicales promete ser tan interesante como lo fueron los anteriores. Los billetes que quedan se venden en el Conservatorio de música, calle de Felipe V, desde las once de la mañana hasta las once de la mañana (p. 3).

Sobre dicho concierto se pronunció de la siguiente manera una tal Carolina en *La Época* (3 de abril de 1865) refiriéndose concretamente al "Allegretto scherzando" de la *Octava* de Beethoven, al que compara por su impacto con una cantiga de Santa María:

> Solo como postdata, porque mi epístola es larguísima, añadiré que los conciertos del Conservatorio están cada vez más animados y brillantes, y que en el de anoche hubo aplausos y ovaciones para todas las principales piezas y para todos los que las ejecutaron. El allegretto scherzando de la *Sinfonía en fa* de Beethoven es este año lo que fue en el anterior *La cantiga del Rey Sabio*; es decir, que produce el mismo efecto y que se repite siempre entre gritos de incomparable entusiasmo (p. 3).

Goizueta, desde las páginas de *La Época* (5 de abril de 1865), no se muestra tan satisfecho como en su crítica del primer concierto pues afirma que el programa no estuvo "a la altura del de los últimos conciertos", pues "apenas hubo tiempo suficiente para que se ensayasen, ni aun medianamente siquiera, la mayor parte de las obras ejecutadas" (p. 4), refiriéndose el crítico a las obras nuevas pues las obras repetidas de anteriores conciertos, como fue el caso del "Allegretto scherzando" apenas es objeto de su atención y en relación con las otras obras de Beethoven, se pregunta Goizueta sobre la oportunidad de arreglar para cuerda o para voz y piano obras concebidas originalmente concebidas para piano solo.

FIGURA 2. *José María de Goizueta (1820-1884)*



Colección Bernardo Estornés. Fuente: https://aunamendi.eusko-ikaskuntza.eus/es/foto/mu-27262/

El último concierto del ciclo tuvo lugar el 8 de abril y en esta ocasión se prescindió del movimiento de la *Octava* de Beethoven, después de haberse escuchado en los tres conciertos anteriores, manteniéndose

solamente el arreglo para cuerda de la sonata para piano ya mencionada, tal como lo señaló Goizueta en *La Época* (12 de abril de 1865, p. 4).

Sin embargo, una nueva audición del "Allegretto scherzando" será programada el 23 de abril de 1865 en un concierto extraordinario, a causa de la petición de varios miembros de la Sociedad de Socorros Mutuos, tal como se recoge en *El Pabellón Nacional* (13 de abril de 1865):

> También hemos oído decir que, habiendo manifestado varios suscriptores y concurrentes a los conciertos de la sociedad de Socorros para artistas el deseo de que se ejecutase la sinfonía del *Pardon de Ploërmel* y la cantiga de Alfonso el Sabio, y no habiéndose podido complacerlos por motivo de los ensayos que son necesarios, la junta directiva, en justa prueba de deferencia, ha acordado celebrar un concierto extraordinario el domingo 23 del corriente, a las dos en punto de la tarde; en el que además de las antedichas composiciones se ejecutarán entre otras piezas el Allegretto scherzando de la *Sinfonía en fa* de Beethoven, el Andante de la gran sonata pastoral del mismo autor, ejecutada por los instrumentos de cuerda, y los motetes, a voces solas, de Morales, siglo XVI, y de don Hilarión de Eslava.

Debemos esperar a septiembre de 1865 para tener nuevas noticias sobre la producción sinfónica de Beethoven: concretamente se anuncia en *El Contemporáneo* (5 de septiembre de 1865), que se está estudiando la posibilidad de interpretar "dos magníficas sinfonías, una de Beethoven y otra de Berlioz" (p. 3), sin más concreción, todo ello en el contexto de funciones a beneficio de la Sociedad de Socorros Mutuos de los músicos.

El crítico Andrés Parera (15 de febrero de 1866), se quejaba amargamente desde las páginas de *La España musical* del desconocimiento "de las grandes sinfonías de Beethoven, Mozard, Hayden, etc., con las cuales tanto podríamos aprender" (p. 1) en la programación musical de Barcelona lo cual cabe achacar a la ausencia de una Sociedad de Conciertos "en los cuales pudiéramos admirar las grandes bellezas de esas obras maestras" (p. 1). En la propia ciudad de Barcelona, convertida en otro importante foco de la recepción beethoveniana, se dará a conocer por primera vez varios fragmentos de la *Sinfonía Pastoral*, tal como nos lo transmite E. de C. en *La España musical* (15 de marzo de 1866):

> La masa de coros y la orquesta, fueron igualmente felicitados por su ajuste y afinación, en los trozos del *Stabat* los primeros, y la orquesta, en las tres grandes sinfonías que tocó, especialmente en la bella y

> admirable interpretación de los dos trozos de la sinfonía pastoral del célebre y clásico Beethoven. No se crea por eso que dejó de haber algún pequeño lunar, fácil de remediar en los conciertos sucesivos, y muy perdonable en toda primera ejecución (p. 1).

5. EL ESTRENO DE LA PRIMERA SINFONÍA COMPLETA DE BEETHOVEN EN ESPAÑA: LA *SÉPTIMA SINFONÍA*[124] (1866)

5.1. Los anuncios previos del estreno

Ya en marzo de 1866, dos semanas antes del estreno definitivo de la *Séptima sinfonía*, se anuncian desde *La Gaceta musical de Madrid* (29 de marzo de 1866) los preparativos que está llevando a cabo Barbieri para estrenar en España la primera sinfonía completa de Beethoven; la expectación es máxima por la novedad que supone escuchar por primera vez una sinfonía completa del autor alemán: se interpretará por Barbieri y su recién creada Sociedad de conciertos, "la gran sinfonía en la de Beethoven, que se tocará entera a pesar de sus grandes dimensiones", entre otras obras, justificando el proyecto por la necesidad de "popularizar la buena música de todos los géneros", y se incide en la novedad el programa pues "la casi totalidad de la música que para estas fiestas musicales se prepara, es completamente nueva en Madrid, o hace mucho tiempo no ejecutada" (p. 105). Sigue diciendo el crítico de *La Gaceta* lo siguiente:

> Desde luego es digno de aplauso el pensamiento del Sr. Barbieri, y más digno de aplauso que se haya decidido a hacer oír en Madrid, tal como salló de la pluma de su autor, la *Sinfonía en la* de Beethoven, cuya obra tan admirada es en el mundo musical por sus grandiosas proporciones y por los magníficos efectos que en ella abundan, sucediendo con este *capolavoro*, que su misma larga duración contribuye a que el oído, lejos de sentir cansancio, experimente cierta desagradable sorpresa cuando apercibe los acordes finales que le coronan (p. 105).

Por otra parte, Goizueta, compara en un artículo publicado en *La Época* (31 de marzo de 1866) el dinámico ambiente que está experimentando la vida concertística del Madrid de aquella época con la de otros países

[124] Sobre la génesis de esta sinfonía, véanse, entre otros, Steinberg, 1995 y Geck, 2015.

europeos, aludiendo a la popularidad lograda por la *Séptima Sinfonía* en Francia:

> A lo que entonces dijimos, hay que añadir que al fin vamos a oír en Madrid verdaderos conciertos, tales como se celebran en Francia y otras naciones; nuestro amigo Barbieri, a quien hace años oímos emitir la idea de formar sociedades corales para dar a conocer en España una música que en todo el Norte de Europa casi se ha vulgarizado a fuerza de ser conocidas, ha conseguido al fin reunir 165 entre cantantes e instrumentistas de los más acreditados de Madrid, para que secunden su pensamiento. Por ahora, se limita a dar dos grandes conciertos que se celebrarán a mediados de abril en el circo del Príncipe Alfonso, según nuestras noticias. Lo módico de los precios, se presta a que puedan asistir a esta verdadera solemnidad artística todas las clases de la sociedad, consiguiendo así que se vaya generalizando el conocimiento de obras, que a no ser por esfuerzos parecidos a los de Barbieri y otros, quedarían ignoradas como hasta aquí. Cuatro reales por la entrada de cada concierto, es baratísimo. Por tan corta cantidad podrá el público gozar de las bellezas innumerables de la magnífica *Sinfonía en la* Beethoven, sinfonía, que sea dicho de paso, a pesar, de sus grandes dimensiones, es la que más veces se ha ejecutado en París de las nueve de que se compone el repertorio sinfónico de Beethoven; lo cual prueba su supremacía sobre las demás (p. 4).

En otro artículo anónimo en *El Pensamiento Español* (31 de marzo de 1866), se explica con detalle la colocación de los intérpretes y que los ensayos del concierto en el que se estrenará la primera sinfonía completa de Beethoven ya han comenzado en el salón del conservatorio madrileño, lo cual contribuiría a la deseada equiparación con las tradiciones interpretativas foráneas:

> Para terminar estas noticias, diremos que la orquesta y los coros se colocarán en el centro del circo del Príncipe Alfonso, sobre un tablado poco elevado, que será la caja armónica: que en el sitio más visible, y dando frente al palco de SS. M.M., se situará el maestro Barbieri para dirigir la masa coral e instrumental, y que los ensayos de estos conciertos se están verificando en el salón del Conservatorio, con una conciencia artística, con un detenimiento y con una precisión, que hacen recordar las buenas prácticas del extranjero (p. 3).

Por su parte, en otro artículo de *La Escena* (8 de abril de 1866) se traslada a los lectores un panorama musical extraordinario que culminará con los esperados conciertos de Barbieri en el Teatro Príncipe Alfonso

y que marcarán un momento histórico en la recepción beethoveniana en España:

> La afición por la música que desde algunos años a esta parte se viene desarrollando en el público madrileño, es ya un hecho que a nadie puede ocultarse, por lo mismo que cada día son más numerosos y fecundos los resultados que este buen gusto trae consigo. Ya contamos con dos teatros de ópera, en los que sucesivamente se oyen las principales composiciones de los grandes maestros italianos, interpretadas generalmente por los principales artistas del mundo. Hay también una Sociedad de Cuartetos, que periódicamente da una serie de conciertos, en los que distinguidos profesores ejecutan las más importantes obras de la música clásica, los cuales han llamado tanto la atención en esta última temporada. Igualmente, las orquestas de los dos teatros líricos dan repetidos conciertos, haciendo conocer la escogida música religiosa en los llamados Conciertos sacros, y la variada, festiva y encantadora en los verificados al aire libre en los Campos Elíseos, durante la estación de verano. Siguiendo, pues, este progresivo desarrollo, el distinguido maestro y compositor español D. Francisco Asenjo Barbieri, a quien se debe una gran parte de estos adelantos, por haber dirigido la orquesta del Teatro Rossini en su primera temporada, ha organizado dos grandes conciertos que deben celebrarse en el presente mes de abril, habiendo logrado reunir 165 cantantes e instrumentistas de los más principales; y a juzgar por las piezas que van a ejecutarse, creemos que estas dos funciones serán un verdadero acontecimiento musical (p. 7).

El acontecimiento del estreno de la primera sinfonía completa de Beethoven el día 16 de abril motiva una serie de reflexiones, entre las que destaca la expuesta en un artículo publicado en *El Eco del País* (12 de abril de 1866), cuyo anónimo autor se lamenta de la escasa tradición en la interpretación de los principales autores clásicos, a diferencia de lo que ocurre en otras capitales europeas: sigue diciendo dicho autor que los intentos anteriores han cosechado buenos resultados pero es necesaria la instauración de un "centro artístico" que propague dicho repertorio clásico:

> Cuando en todas las capitales de Europa se hallan de muchos años a esta parte organizadas grandes masas de coros y de orquesta que se dedican especialmente a la interpretación de las obras musicales de los autores clásicos, es una grave falta que en la corte de España, donde tantos y tan buenos elementos artísticos se atesoran, no se haya pensado seriamente en seguir las huellas que nos marcan los pueblos más cultos. En varias ocasiones se han hecho en Madrid ensayos para arraigar en el gusto del público la afición a la música coral e instrumental; estos ensayos han sido siempre coronados de buen éxito, pero no llegaremos al

> fin apetecido hasta que exista un centro artístico que con amor y constancia acometa la empresa de popularizar cuanta con razón se conoce en Europa con el nombre de buena música. Es bien triste confesar que, por ejemplo, las grandes sinfonías de Beethoven sean hoy casi totalmente desconocidas del público español, y aun de la mayoría de nuestros artistas. Tales obras, y otras muchas en España desconocidas también, por las dificultades de su ejecución, por sus dimensiones muy desarrolladas, y sobre todo, por la novedad de su género presentan considerables obstáculos a su buena interpretación y a su popularidad: para procurar vencerlos se han reunido, por la iniciativa y bajo la dirección del maestro compositor Señor Barbieri, ciento sesenta y ocho profesores, cantantes e instrumentistas de los más aplaudidos que esta corte encierra, los cuales, atentos a la gloria del arte, se han propuesto dar ahora dos conciertos en los que exclusivamente figuren obras corales y sinfónicas de diversos géneros y autores, y con especialidad aquellas que no son conocidas de la generalidad del público madrileño (p. 2).

El inminente estreno de la *Séptima Sinfonía* beethoveniana da pie para que algunos medios musicales de prensa elaboren prolijas explicaciones, como es el caso de *La Gaceta Musical de Madrid* (14 de abril de 1866), en correspondencia con las "buenas prácticas" de otros países, con el fin de preparar al público ante la audición de complejas obras y facilitarle una serie de datos que permitan una mejor comprensión de las obras:

> Conciertos del Sr. Barbieri. Programa histórico-artístico del primero que se verificará el lunes 16 a las tres de la tarde en el Circo del Príncipe Alfonso. Los conciertos del Sr. Barbieri, que son un paso atrevido y feliz en la senda del arte, nos han inspirado la publicación de este programa, ajustado a las buenas prácticas del extranjero. Creemos que los amantes de la música apreciarán nuestro humilde trabajo, no por lo que valer pueda, sino por las tendencias que revela, que no son otras más que contribuir algo a que el público inteligente pueda saborear mejor, auxiliado de los datos que vamos a facilitarle, las magníficas obras que va a oír. Ante todo, digamos que en el centro del circo del Príncipe Alfonso se ha construido un elegante tablado, que es la caja armónica, en cuyo punto más culminante y visible se colocará el maestro Barbieri, director de estos conciertos, dando la de-recha al palco de SS. MM. Delante de él, se situará la orquesta, formando semicírculo, y a su espalda los coros en igual forma… 5.° Introducción y primer Allegro de la *Gran sinfonía en la* (Beethoven). 6.° Allegretto de Ídem (idem). 7.° Scherzo de Ídem (idem). 8.° Allegro de Ídem (idem). La *Sinfonía 7ª en la* de Beethoven, fue escrita en 1813, y ejecutada por primera vez en una función a beneficio de los heridos austríacos y bávaros que hubo en el combate de Hanau. Esta obra pertenece a la tercera manera de Beethoven, y consta de las partes de que acabamos de hablar. Se cita el

> Andante de esta sinfonía, como la tempestad de la pastoral, como el allegro final de la escrita en do menor, entre las obras más notables que se conocen en el género sinfónico. De su ejecución en los conciertos del Sr. Barbieri, daremos detalles en nuestro próximo número, como los damos a continuación del autor de la *Sinfonía en la* (pp. 5-9).

Finalizaba el artículo de *La Gaceta* con una extensa biografía del compositor de Bonn.

5.2. El estreno en España de la *Séptima Sinfonía*

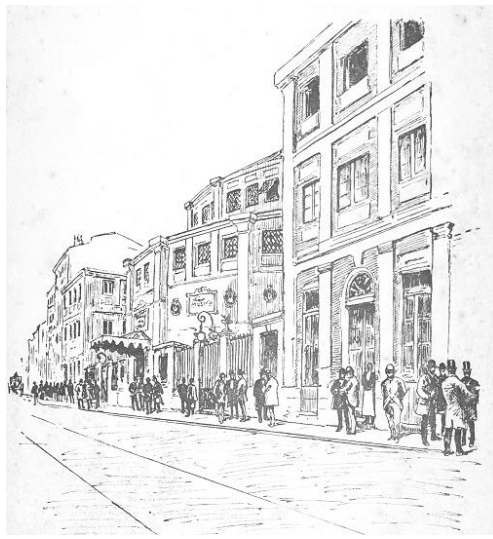
Todos los preparativos y ensayos previos finalmente en el estreno de la primera sinfonía completa del compositor de Bonn el 16 de abril de 1866 en el Teatro Circo del Príncipe Alfonso de Madrid, coincidiendo precisamente con el primer concierto de la recién inaugurada orquesta de la Sociedad de Conciertos, dirigida por Francisco A. Barbieri: se trataba de la *Séptima Sinfonía* y las restantes obras que completaban el programa fueron una variopinta mezcla de obras vocales e instrumentales, pues no puede olvidarse que la Sociedad de Conciertos madrileña estaba integrada tanto por instrumentistas como por cantantes. Todo ello puede comprobarse en el programa anunciado en *La Correspondencia* (16 de abril de 1866):

> El primer concierto que bajo la dirección del Sr. Barbieri se celebrará hoy 16 del corriente en el Circo del Príncipe Alfonso, será por el orden siguiente: l. Gran Obertura, escrita para la inauguración de la exposición de Londres en 1862, de Auber. 2. *Panis angelicus*, motete y voces solas, de Eslava. 3. Andante con variaciones o la *Sinfonía en do,* de Haydn. 4.° Preludio, introducción y coro de señoras de la ópera *Gli Orazi e Curiazi,* de Mercadante. Descanso de 15 minutos. 8. Introducción y primer Allegro de la gran *Sinfonía en la*, de Beethoven, 6. Allegretto de la misma. 7. Scherzo de la misma. 8. Allegro final de la misma. Descanso de 15 minutos. 9. Obertura de *L'etoile du Nord,* de Meyerbeer. 10. *El Tyrol,* gran escena coral a voces solas de hombres, de A. Thomas. 11. *Sinfonía característica napolitana,* de Mercadante (p. 3).

El estreno español de esta obra representó tal acontecimiento cultural de primer orden que en la prensa se esforzaron por dar a conocer las biografías de los compositores, así como analizar las obras y su contexto histórico-musical. A la recepción positiva del concierto contribuyó asimismo que los precios de las entradas fueran moderados,

tomando como modelo los *Concerts Populaires* de Pasdeloup en París, tal como ha remarcado Casares (1994).

FIGURA 2. *Juan Comba: Teatro Circo del Príncipe Alfonso*



Contenido en Sepúlveda, 1892. Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Teatro_del_Pr%C3%ADncipe_Alfonso

Las primeras reacciones de la prensa en *El espíritu público* (17 de abril de 1866) aluden al gran éxito que obtuvo Barbieri, al mismo tiempo que se critica las molestias producidas por los fumadores:

> Concierto. Realizóse ayer el primero de los anunciados bajo la dirección del Sr. Barbieri. El Circo estaba materialmente lleno; las butacas se vendieron a tres y más duros; el maestro Barbieri fue aplaudido estrepitosamente: ocupaban el Circo las personas más granadas de la sociedad madrileña. El calor era grande, el humo de los apestosos cigarros tan insoportable como impropio de una reunión donde no debe sofocarse a las señoras y la concurrencia mayor de la que puede y debe contener aquella casa… (p. 3).

Emilio Arrieta es uno de los primeros grandes compositores españoles en pronunciarse ante este hecho histórico gracias a la publicación de un detallado artículo en las páginas de *La Gaceta Musical de Madrid* (21 de abril de 1866), en el que se congratula por el notable aumento en el número de seguidores de las obras maestras clásicas en España, si se

compara con los populares autores operísticos al afirmar que "los nombres de Haydn, Mozart, Beethoven y Meyerbeer, antes también desconocidos, son hoy igualmente tan populares como los de Rossini, Bellini, Donizetti y Verdi…" (p. 1), lo cual revela, en opinión del autor de *Marina* un adelanto sustancial, todo ello gracias a la implicación de auténticos pioneros como Monasterio y Barbieri, "que tuvieron el feliz pensamiento de concebirla y llevarla a cabo, merecen todos nuestros más sinceros plácemes, y con ellos los de los amantes de la música y los de los hombres que, aunque no sean entusiastas por el divino arte, sienten latir dentro de su pecho un corazón español y que arde en patriotismo" (p. 1). Expresa su opinión Arrieta asimismo al referirse a la programación de la obra de Beethoven a mitad del concierto:

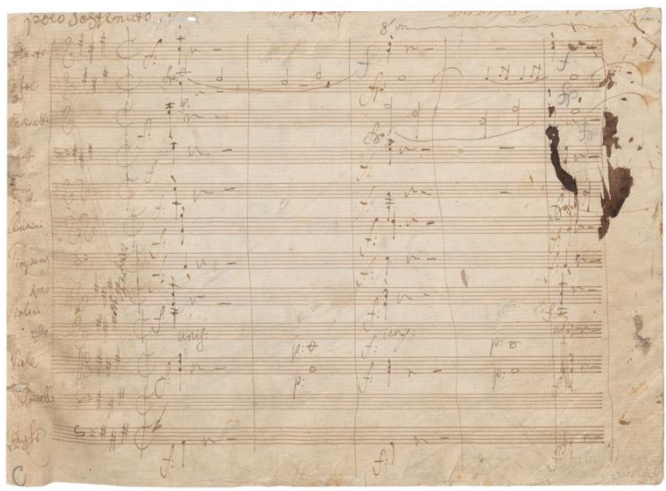
> Fue acertadísima la disposición del programa. La colocación de la sinfonía de Beethoven en el centro del concierto, se presentaba a nuestra imaginación como el cedro majestuoso y secular, del cual se desprendían los bellos y poderosos brazos que componían las obras instrumentales de Meyerbeer, Auber y Mercadante. Emitidas estas consideraciones generales, vamos a detallar ya, pieza por pieza, las once de que constó el concierto, que hará época en la historia del arte músico español, y que abre una nueva era, a partir de la cual comienza España a destruir en esta parte el monopolio que Alemania, Italia y Francia han ejercido al empuñar con mano firme el cetro del arte, ante cuya soberana omnipotencia nos sentíamos como humillados (p. 1).

No deja de emitir su opinión sobre la *Sinfonía Séptima* en términos laudatorios, si bien deja entrever Arrieta cierto desacuerdo con algunos pasajes armónicos, criticados por los teóricos conservadores, y alabados por los "secuaces" del segundo Romanticismo, con cuya línea estilística parece no congeniar el compositor español:

> Como poeta compositor, consideran todos a Beethoven, cuyas obras son otros tantos poemas, en el fondo de cuyos argumentos se hallan siempre los más sublimes conceptos y no pocas lágrimas de desesperación, vertidas por el grande hombre a quien una sordera prematura e implacable no menos que hondísimos sinsabores domésticos, sorprendieron en medio de las más enérgicas inspiraciones de su alma de fuego. Su *Sinfonía en la* es una de las obras más notables de este ilustre compositor, como dijimos en el Suplemento que acompañó a nuestro número anterior, al hacer la historia, de esas páginas imperecederas de la música clásica. Los que más han profundizado para inquirir cuáles eran los misteriosos resortes en que se agitaba la mente creadora de Beethoven, encuentran que esa sinfonía marca su tercera manera, que se

> distingue tanto por ciertos pasajes raros de armonía y detalles melódicos, que han sido la desesperación de los escolásticos y la admiración de los Wagner y demás secuaces de lo que se llama música del porvenir; hasta el punto de que las erratas que hay en las partituras del gran maestro, las han considerado como bellezas de primer orden dignas hijas de su imaginación poderosa… (pp. 115-116).

FIGURA 3. *Primera página del manuscrito de la 7ª Sinfonía de Beethoven*



Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Sinfon%C3%ADa_n.%C2%BA_7_(Beethoven)

Merece la pena reproducir íntegramente el certero análisis que lleva a cabo Arrieta de la *Séptima*:

> El análisis de la *Sinfonía en la* exigiría de nosotros un volumen, si hubiéramos de hacerle con el detenimiento que desearíamos. El principio es majestuoso; sigue un allegro lleno de brío y magistralmente desarrollado. El llamado allegretto, que más bien es un andante, rebosa ternura y sentimiento, y hace que las lágrimas asomen a la mejilla del que escucha, si por ventura tiene un alma accesible a esos movimientos internos que responden al *bel canto che nell' anima si sente.* El Scherzo, lleno de gracia y espontaneidad en su primera parte, respira toda la nobleza y toda la gravedad de aquellos señores alemanes, de aquellos *burdgraves*, que fueron los que disfrutaron el privilegio de oír, a medida que iban brotando de su pluma mágica y dantesca, esos pensamientos del inmortal Beethoven, que, cual brillantes de incalculable precio, fue incrustando en todas sus obras el Júpiter tonante de la sinfonía. El allegro final de la ejecutada el lunes en el concierto del Sr. Barbieri, inferior a los tiempos que la preceden, encierra, sin embargo, detalles bellísimos, y su conclusión es muy brillante (p. 116).

En definitiva, el estreno de la *Séptima Sinfonía* en España abrió el camino para el conocimiento sucesivo del resto de sinfonías del coloso germano: entre 1866 y 1876 se dieron a conocer otras siete de sus sinfonías, estrenándose posteriormente la *Segunda* y la *Novena.* Cabe asimismo afirmar que la difusión de dicho repertorio sinfónico de Beethoven se propagó, además de Madrid y Barcelona, a otras capitales españolas como Málaga, Granada, Coruña, Valencia, San Sebastián o Bilbao.

6. CONCLUSIONES

Los distintos estrenos de fragmentos de sinfonías de Beethoven a partir de la década de los años 40 del siglo XIX en España demuestran con claridad que la audición de sus sinfonías fue recibida con gran interés por parte de los estamentos musicales de nuestro país.

La prensa escrita se afanó en dar a conocer la obra sinfónica del compositor de Bonn, contribuyendo decisivamente a popularizar las obras del Clasicismo germánico en general y de Beethoven, quien será tratado como una especie de coloso de la música europea y como vía preferente para lograr la necesaria modernización de la vida musical española: en tal proceso fue decisivo el estreno de la primera sinfonía completa de Beethoven en España, la *Séptima Sinfonía*, a cargo de la orquesta de la Sociedad de Conciertos de Madrid, dirigida por Francisco Asenjo Barbieri, asentándose definitivamente del legado sinfónico de la Escuela de Viena en el repertorio musical de la España del siglo XIX.

7. REFERENCIAS

(17 de marzo de 1865). Noticias de la tarde. *Las Noticias,* 1.

(19 de marzo de 1865). *Las Noticias,* 2.

(24 de marzo de 1865). Gacetilla. *El Contemporáneo*, 3.

(30 de marzo de 1865). Conservatorio. *La España*, 4.

(30 de marzo de 1865). Teatros. Concierto. *La Iberia,* 3.

(13 de abril de 1865). Fiestas profanas. *El Pabellón Nacional*, 4.

(5 de septiembre de 1865). Gacetilla. *El Contemporáneo*, 3.

(31 de marzo de 1866). Para los amantes de la buena música. *El Pensamiento Español*, 3.

(8 de abril de 1866). Los conciertos del señor Barbieri. *La Escena*, 7.

(14 de abril de 1866). Programa histórico-artístico del primero que se verificará el lunes 16, a las tres de la tarde, en el Circo del Príncipe Alfonso. *Gaceta Musical de Madrid.*

(16 de abril de 1866). *La Correspondencia,* 3.

Aguado, E. (2000-2002). El repertorio interpretado por la Sociedad de Cuartetos de Madrid (1863-1894). *Música: Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, 7-9,* 27-142.

Arozamena, A. (2023). Goizueta, José María. En *Enciclopedia Auñamendi*. https://aunamendi.eusko-ikaskuntza.eus/es/goizueta-jose-maria/ar-62751/

Arrieta, E. (21 de abril de 1866). Conciertos del señor Barbieri. *Gaceta Musical de Madrid*, nº 29, 115-116.

Brzoska, M. (2014). Beethoven der Gekreuzigte: Aspekte frenetischer Beethoven-Rezeption in Frankreich. *Archiv für Musikwissenschaft*, *71,* 85-98.

C., E. de (15 de marzo de 1866). Gran Teatro del Liceo. Conciertos sacros. *La España musical,* 1.

Campo, N. (2013-2014). *Recepción y circulación de la obra lírica de Mariano Vázquez Gómez en Madrid durante el reinado de Isabel II* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Oviedo].

Capdepón, P. (2021). La Orquesta Sinfónica de Madrid y los actos conmemorativos del Centenario de Ludwig van Beethoven (1927). En P. Capdepón, y J. J. Pastor (Eds.), *Beethoven desde España. Estudios interdisciplinares y recepción musical* (pp. 359-454). Tirant lo Blanch.

Capdepón, P., y Pastor, J. J. (Eds.) (2021). *Beethoven desde España. Estudios interdisciplinares y recepción musical*. Tirant lo Blanch.

Capdepón, P. (2023). El estreno de la *Novena Sinfonía* de Beethoven en España (1882): historia y recepción. En X. Morales, M. Tizón y R. Marfil (Eds.): *Investigación y experiencias educativas centrada en la afectividad artística. Música, cultura audiovisual y artes escénicas en la sociedad de las pantallas* (pp. 198-221). Dykinson (Colección Conocimiento contemporáneo).

Carolina (3 de abril de 1865). Revista de Madrid. *La Época*, 3.

Carreras, J. J. (2018). La consolidación de una cultura musical. En J. J. Carreras (Ed.), *Historia de la música en España e Hispanoamérica. Vol. 5. La música en España en el siglo XIX* (pp. 479-507). Fondo de Cultura Económica.

Casares, E. (1994). *Francisco Asenjo Barbieri. I El hombre y el creador*. *II Escritos.* Instituto Complutense de Ciencias Musicales.

Casares, E. (2003). Vázquez Gómez, Mariano. En E. Casares (Dir. y Coord.), *Diccionario de la Zarzuela, II* (pp. 928-929). Instituto Complutense de Ciencias Musicales.

Cascudo, T. (Ed.) (2021). *Un Beethoven ibérico*. *Dos siglos de transferencia cultural.* Comares.

Cascudo, T., y Queipo, C. (2021). Una práctica moderna y capitalista: escuchar música clásica en los primeros años de la Sociedad de Cuartetos de Madrid (1863-1866). *Artigrama: Revista del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Zaragoza, 36,* 263-280.

Castro y Serrano, J. de (1866). *Los cuartetos del Conservatorio. Breves consideraciones sobre la música clásica*. Imprenta de T. Fontanet.

Cuenca, J. M. (19 de marzo de 1865). Revista de Teatros. *La Discusión,* 1.

Díez Huerga, M. A. (2003). Las sociedades musicales en el Madrid de Isabel II (1833-1868). *Anuario Musical, 58*, 253-277.

Etzion, J. (1998). Música sabia: The reception of Classical Music in Madrid (1830s-1860s). *International Journal of Musicology*, *7*, 185-232.

García-Avello, R. (2002). Vázquez Gómez, Mariano. En E. Casares (Dir. y Coord.), *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*, *X* (pp. 766-767). Sociedad General de Autores y Editores.

García Velasco, M. (2001). La Sociedad de Cuartetos de Madrid (1863-1864). *Cuadernos de Música Iberoamericana, 8-9,* 149-194.

García Velasco, M. (2002). Monasterio y Agüeros, Jesús. en E. Casares (Dir. y Coord.), *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*, *VII* (pp. 664-676). Sociedad General de Autores y Editores.

García Velasco, M. (2003). *El violinista y compositor Jesús de Monasterio. Estudio biográfico y analítico*. [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo].

Geck, M. (2015) *Beethoven's symphonies. Nine approaches to Art and Ideas.* The Unversity Chicago Press.

Goizueta, J. M. de (20 de marzo de 1865). Revista musical. *La Época,* 3.

Goizueta, J. M. de (31 de marzo de 1866). Revista Musical. *La Época,* 4.

Goizueta, J. M. de (5 de abril de 1865). Revista musical. *La Época,* 4.

Goizueta, J. M. de (12 de abril de 1865). Revista musical. *La Época,* 4.

Hernández, B. (2019). La nueva Sociedad de Cuartetos de Madrid: un vistazo a la práctica camerística de fin de siglo a través de la prensa periódica local y generalista (1899-1900). En C. Queipo, y M. Palacios (Eds.): *El asociacionismo musical en España: estudios de caso a través de la prensa* (pp. 1-32). Calanda Ediciones musicales.

Kraus, B. A. (2001). *Beethoven-Rezeption in Frankreich. Von ihren Anfängen bis zum Untergang des Second Empire*. Verlag Beethoven-Haus.

Kunze, S. (1996). *Ludwig van Beethoven: die Werke im Spiegel seiner Zeit: gesammelte Konzertberichte und Rezensionen bis 1830*. Laaber Verlag.

López-Gómez, F. (2021). Las sinfonías de Beethoven en España (1840-1903). En P. Capdepón y J. J. Pastor (Eds.), *Beethoven desde España. Estudios interdisciplinares y recepción musical* (pp. 289-357). Tirant lo Blanch.

Miralles, A. (2017). Jesús de Monasterio. En *Diccionario Biográfico Electrónico.* https://dbe.rah.es/biografias/13001/jesus-de-monasterio-y-agueros

Parera, A. (15 de febrero de 1866). Barcelona. *La España musical,* 1.

Queipo, C., y Domínguez, J. M. (2021). *Fidelio* en España: el estreno madrileño de 1893. En T. Cascudo (Ed.), *Un Beethoven ibérico*. *Dos siglos de transferencia cultural* (pp. 129-148). Comares.

Ruiz Tarazona, A. (2001). Orquestas. I España. En E. Casares, E. (Dir. y Coord.), *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*, *8* (pp. 194-208). Sociedad General de Autores y Editores.

Sánchez de Andrés, L. (2005). El pensamiento del krausismo español y su proyección en la investigación musicológica y la crítica musical. *Revista de Musicología, 28* (2), 961-976.

Sánchez de Andrés, L. (2009a). *Música para un ideal: pensamiento y actividad musical del krausismo e institucionismo españoles (1854-1936).* Sociedad Española de Musicología.

Sánchez de Andrés, L. (2009b). El pensamiento y la actividad musical de Francisco Giner de los Ríos. Iniciativas Krausoinstitucionalistas en el ámbito de la educación musical (1869-1915). En J. M. Vázquez (Coord.), *Francisco Giner de los Ríos, actualidad de un pensador krausista* (pp. 199-258). Marcial Pons.

Sobrino, R. (1992). *El sinfonismo español en el siglo XIX: la Sociedad de Conciertos de Madrid.* [Tesis doctoral]. Universidad de Oviedo.

Sobrino, R. (1995). La música sinfónica en el siglo XIX. En E. Casares y C. Alonso (Eds.), *La música española en el siglo XIX* (pp. 279-324). Universidad de Oviedo.

Sobrino, R. (2001). La Sociedad de Conciertos de Madrid: un modelo de sociedad profesional. *Cuadernos de Música Iberoamericana, 89,* 125-148.

Sobrino, R. y Cortizo, M. E. (2002). Sociedades. I España. En E. Casares (Dir. y Coord.), *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*, *9* (pp. 1065-1075). Sociedad General de Autores y Editores.

Steinberg, M. (1995). *The Symphony. A listener's guide.* Oxford University Press.

LAS CANCIONES BASADAS EN CUENTOS: UN MEDIO PARA LA GLOBALIZACIÓN DEL ÁREA ARTÍSTICA EN INFANTIL Y PRIMARIA

Juan Rafael Muñoz Muñoz
Macarena Castellary López
Javier González-Martín
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de los recursos habitualmente utilizados en la educación Infantil y en la Educación Primaria, destacan por su importancia el cuento y la canción. Cuando ambos recursos unen sus muchas posibilidades de trabajo se genera un efecto multiplicador de las mismas que favorece, al mismo tiempo, el contacto con la lectura y escritura y el aprendizaje musical, a través de la percepción y de la expresión vocal, instrumental y del movimiento. Paralelamente, el tratamiento de un cuento nos abre la posibilidad del juego dramático con la escenificación de la historia contada, abriendo una nueva dimensión de trabajo. Del mismo modo, el desarrollo de la puesta en escena del cuento hace que se pueda utilizar junto a elementos de vestuario y caracterización, otros elementos plásticos y visuales que supone la aplicación de los conocimientos adquiridos en el ámbito de la Educación Plástica y Visual.

Los cuentos ofrecen la posibilidad de acercar a las niñas y a los niños a la lectura y la escritura teniendo en cuenta sus propias características, así como su nivel de comprensión, recepción y atención, como señala Cerrillo (2019). Al mismo tiempo facilitan la verbalización de los temas que resultan de su interés (Colomer, 2012) acercando al alumnado a la información que se presenta en su entorno (Galera, 2009). De esta forma cobran vida los contenidos de las obras, lo que les permitirá

disfrutar y sentirse bien leyendo (Lage, 2022) y les abrirá las puertas de un mundo nuevo se sensaciones y emociones (Fons, 2004).

Es necesario que el acercamiento a las obras literarias se haga desde una perspectiva interdisciplinar, destacando las posibilidades que se ofrecen desde la música (Quiles, 2008) y dentro de la música desde las canciones. Por eso, otra forma de contactar con el contenido de los cuentos se puede realizar a través de canciones escritas sobre el mismo (Muñoz Muñoz, 2017). De esta forma, lo leído o lo contado les permita descubrir otros aspectos de la temática, de los personajes y de las acciones (Muñoz Muñoz, 2021).

La dramatización aporta nuevas posibilidades de acercamiento a los cuentos y a las canciones (Cañas, 2012). Para ello, como señala Delgado (2011) se pueden desarrollar distintos tipos de actividades donde los títeres, el mimo, la pantomima, las sombras y otras actividades dramáticas descubrirán nuevas opciones de trabajo. En ellas se pueden combinar diferentes tipos de expresión que van desde la lingüística, a la corporal, la plástica y la musical (Llamazares, 2002). Todas ellas, abrirán distintas acciones comunicativas que trascienden lo oral, como por ejemplo la expresión corporal que puede facilitar la expresión de informaciones que a veces no se expresan de forma oral (Lacárcel, 2011). El cuerpo como soporte físico también permitirá la realización de danzas sobre cuentos, con movimientos inventados por el propio alumnado (Duarte, Rodríguez & Castro, 2017), Además, estas dramatizaciones se pueden realizar de forma individual y grupal, asumiendo diferentes roles de los personajes incluidos en los cuentos (Peñalba & Santiago-Pardo, 2020). Concretamente, con la dramatización de las canciones se emplearán tanto técnicas dramáticas como musicales de una forma estimulante y motivadora para el alumnado (Muñoz Muñoz y González-Martín, 2020a).

Desde el punto de vista plástico visual, la utilización de los cuentos y las canciones hará posible el uso de distintos recursos plásticos inventando y creando, en este caso desde el mundo de la fantasía (Cemades, 2006). Se podrán realizar dibujos sobre el cuento y sus personajes, elaborar murales, modelar en plastilina y, de manera especial, utilizando

la canción, trabajar con partituras visuales, que les facilitarán la memorización y el seguimiento de las canciones (Muñoz Muñoz, 2021).

Las actividades realizadas, en los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Almería, con canciones basadas en cuentos hace posible que se ofrezca al alumnado esta posibilidad de trabajar canciones y cuentos, pero, además, utilizar en ellos la dramatización y los diferentes recursos plásticos y visuales. La utilización de estos cuentos se ha incluido en el desarrollo de los Conciertos Didácticos para Centros escolares y para Familias, que tienen lugar al menos dos veces al año, en los meses de septiembre y de mayo.

Hemos desarrollado una propuesta de investigación acción a través de la cual el alumnado descubre la posibilidad de trabajar conjuntamente con recursos que nos facilitan las diferentes materias que se integran en el Área Artística. Se ha partido de un análisis documental de la normativa sobre esta área en estas Etapas. El principal objetivo del mismo ha sido utilizar las canciones sobre cuentos como medio para la globalización en el Área Artística. Por grupos, se ha mantenido un intercambio de ideas, sobre como entienden el tratamiento del Área. Se han seleccionado algunos cuentos que contaban con canciones compuestas sobre su contenido y, en función de los mismos, se han diseñado una serie de actividades relacionadas con las distintas áreas de conocimiento. Dentro de estas actividades hay que destacar el montaje de las canciones, su acompañamiento con diferentes instrumentos, gestos y movimientos, su escenificado, y la elaboración de toda una serie de recursos plásticos y visuales que se utilizan durante todo el proceso. Después se ha realizado, por grupos una valoración de los resultados y un informe personal de cada alumna y alumno sobre su experiencia en todo el proceso.

El trabajo que se lleva a cabo en clase se aplica en los citados Conciertos a fin de verificar el nivel de aceptación que tiene con niñas y niños de los distintos niveles de la Educación Infantil y Primaria.

2. MÉTODO

Teniendo en cuenta las características de la investigación, así como su temática y los participantes, se ha seleccionado una metodología

cualitativa y siguiendo el modelo de investigación acción y, dentro de este, por la modalidad de investigación-acción cooperativa (Bartolomé, 1994). Paralelamente, se han considerado las fases propuestas por Latorre (2004): planificación, acción, observación y reflexión. Los instrumentos utilizados para la recogida de datos han sido los siguientes: análisis de documentos, entrevista semiestructurada, observación y diario de clase. Como complemento, y con los correspondientes permisos, se han realizado grabaciones en vídeo y de fotografías que sirvieran de evidencia del trabajo llevado a cabo.

2.1. Contexto y participantes

Han participado 180 alumnas y alumnos de la asignatura troncal de Didáctica de la Música para la Educación Infantil de 3º curso, 150 alumnas y alumnos de la asignatura optativa de 4º de Canciones para la Educación Infantil y 20 alumnas y alumnos de 4º curso de la Mención de Educación Primaria.

Por otra parte, han intervenido en el desarrollo del trabajo 1500 niñas y niños de Educación Infantil y Educación Primaria, de 14 centros de enseñanza que han asistido a los Conciertos Didácticos, desarrollados en el Paraninfo de la Universidad de Almería.

2.2. Diagnóstico de la situación

Atendiendo a los dispuesto a la normativa actual recogida Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil y en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, dentro del Área Artística encontramos la Educación Musical, la Educación, Plástica y Visual, la Dramatización y la Danza. Suele ser habitual, que estas materias que se incluyen en el Área sean trabajadas de forma independiente en los centros educativos. Incluso el alumnado universitario todavía manifiesta una visión de carácter más disciplinar, que una visión de tratamiento globalizado.

Por otra parte, el fomento a la lectura es uno de los principales objetivos que se recogen en la Educación Infantil y Primaria. Se intenta potenciar en los centros la lectura intentando aumentar el hábito lector, a través de cuentos y otras obras literarias, desde los más pequeños, y de la presencia de la lectura, la escritura y la expresión oral en el conjunto de las actividades que se imparten.

2.3. Recogida de información y análisis

El análisis de documentos se ha centrado inicialmente en el examen de la presencia de las materias propias del Área Artística en la normativa de Educación Infantil y de Educación Primaria. Posteriormente se han realizado intercambios de ideas centrados en el análisis de la información obtenida. Por otra parte, también se han mantenido otros intercambios de ideas, con el alumnado, en los que se exponían las percepciones que tienen sobre el tratamiento didáctico que se realiza del Área, así como las percepciones obtenidas por cada una y cada uno de ellos sobre esta cuestión, a partir de las observaciones llevadas a cabo en los centros educativos en los que han realizado sus prácticas de enseñanza.

Los resultados que se han obtenido ponen de manifiesto que el tratamiento del Área se desarrolla a partir del trabajo independiente de cada una de las materias incluidas en ella. Del mismo modo, se afirma que sólo en contadas ocasiones en los centros educativos se realizan actividades donde se intervienen desde dos materias.

A partir de las informaciones y datos obtenidos de esta fase de diagnóstico se ha elaborado un plan de intervención que permita ofrecer la posibilidad de un tratamiento globalizado del Área. Este planteamiento se hará utilizando como eje del mismo las canciones basadas en cuentos.

3. DESARROLLO DEL PLAN DE ACTUACIÓN

El Plan de intervención que se pretende aplicar tiene tres pilares básicos como recursos fundamentales:

a. La utilización de canciones basadas en cuentos como eje globalizador entre las distintas materias del Área y otras materias del currículo.

b. La elaboración de actividades y recursos que favorezcan el tratamiento globalizado de las diferentes materias, a partir del uso de las canciones basadas en cuentos.

c. La realización de Conciertos Didácticos para Centros Escolares, en los que el repertorio esté integrado por las Canciones sobre cuentos que se han trabajado en clase, para aplicar los conocimientos adquiridos y experimentar las actividades globalizadas elaboradas.

3.1. Objetivos

Los objetivos que se pretenden alcanzar son los siguientes:

1. Utilizar las canciones basadas en cuentos, como eje globalizador para el tratamiento de las diferentes materias que integran el Área Artística, para niñas y niños de Educación Infantil y Primaria.

2. Diseñar y elaborar actividades con canciones basadas en cuentos, que permitan el tratamiento globalizado de las materias del Área Artística, y los recursos necesarios para el desarrollo de esas actividades.

3. Participación en la realización de Conciertos Didácticos para niñas y niños de Infantil y Primaria, teniendo como repertorio las canciones basadas en cuentos trabajadas en clase, así como las actividades elaboradas y desarrolladas.

3.2. Instrumentos de recogida de información

Se utilizado los siguientes instrumentos para la recogida de la información a lo largo del desarrollo de este Plan de Actuación:

- Diario de sesiones de clase cumplimentado por cada alumna o alumno.
- Observación con recogida de datos realizada por el profesorado que asiste con sus grupos a las actividades.
- Valoración del alumnado a través de un análisis de los conciertos, así como de las actividades y los recursos utilizados en los mismos.

3.3. Organización

El desarrollo de este Plan de Actuación se ha llevado a cabo a lo largo del curso 2022-2023.

Las actividades se han realizado en el aula de música de la Facultad de Educación, de la Universidad de Almería, y el Paraninfo de la Universidad de Almería. En ambos espacios, se ha contado además con la megafonía necesaria, que ha ofrecido la posibilidad de utilizar distintas obras musicales como elementos de ambientación y otras para la interpretación de sencillas coreografías.

Las actividades que integran el Plan de Intervención se han desarrollado dos días a la semana, en sesiones de 45 minutos. En las dos semanas anteriores a los primeros conciertos, se ha incrementado el tiempo por sesión, hasta los 90 minutos.

Los conciertos para Centros Escolares se desarrollan en pases de 60 minutos, con una asistencia de 750 niñas y niños en el Paraninfo de la Universidad de Almería. Estos conciertos se realizan habitualmente a principios del mes de noviembre.

4. LAS ACTIVIDADES

La selección de los cuentos se ha realizado en coordinación con el resto del profesorado del Área. Además, se ha tenido en cuenta que en sus temáticas se aborden temas relacionados con la Educación en Valores, el desarrollo emocional y las celebraciones, festividades y conmemoraciones, recogidas en el Plan de Centro. Cada uno de estos cuentos

dispone de una canción, sobre el argumento de los mismos, sus personajes y acciones, compuesta por Juan Rafael Muñoz Muñoz.

La coordinación desde el inicio del proyecto es fundamental para exponer los aspectos básicos de organización y con ellos, los procesos de selección antes mencionados, el diseño y la elaboración de actividades a partir de ellos, así como el diseño y la elaboración de los recursos materiales necesarios para la escenificación.

Los cuentos han determinado, en gran medida, la organización y el desarrollo de las sesiones. El trabajo con cada uno de ellos ha contemplado:

a. La lectura o narración del cuento.

b. Montaje de la canción, por imitación y/o repetición.

c. Acompañamiento instrumental de la canción.

d. Acompañamiento gestual y con movimientos.

e. Escenificación.

f. Elaboración de disfraces, materiales de escenificación.

g. Interpretación de la canción con su acompañamiento gestual, movimientos y el apoyo de otros elementos.

Como recursos elaborados y utilizados en el montaje e interpretación de las canciones de los cuentos destacaremos:

1. Educación Musical

   – Canciones

   – Instrumentos

   – Coreografías

2. Educación Plástica Visual

   – Dibujos sobre el contenido del cuento y sus personajes.
   – Partituras visuales.
   – Diseño de recursos escénicos.

- Construcción con diferentes materiales

3. Dramatización

   - Escenificación.
   - Vestuario
   - Escenografía.

Con el trabajo de cada cuento, se pone de manifiesto y se destaca la importancia del análisis de las posibilidades didácticas de cada cuento y su canción, con sus correspondientes actividades. Así, se han comentado los valores y emociones que se tratan en el cuento, y las relaciones con otras áreas de conocimiento. Paralelamente, se expondrá la relación de vinculación con las celebraciones, festividades y conmemoraciones que es un referente didáctico y organizativo en los centros escolares, permite establecer un calendario básico en el que se incluyen los distintos programas (Muñoz Muñoz y Garrido Cano, 2022).

El desarrollo de las sesiones de trabajo, se han realizado tal y como se llevarían a cabo con las niñas y los niños en clase. En este sentido, la sorpresa debe ser un recurso de constante utilización, siguiendo la idea de Ecuyer (2013), de que se fomente con el alumnado situaciones que sean generadoras del asombro. El alumnado comprueba como también ellas y ellos, siendo universitarios, pueden sorprenderse con el cuento y sus actividades.

Los cuentos seleccionados han sido los siguientes:

- A qué sabe la Luna (Grejniec, 2009)
- Cronignon (Gay, 2001)
- Donde viven los monstruos (Sendax, 2009)
- El Hada del arco iris (Romero Yebra, 1997)
- El monstruo de colores (Llenas, 2012)
- El vampiro Ramiro (Gil, 2005)
- Juanito el pirata (Alcántara y Gusti, 1989)
- Por cuatro esquinitas de nada (Ruillier, 2014)

5. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES Y SUS FASES DE CARA A LOS CONCIERTOS DIDÁCTICOS

La planificación de las actividades de cara a la realización de los Conciertos Didácticos se ha desarrollado en tres fases (Muñoz Muñoz y González Martín, 2020b):

a. Fase Preconcierto.

   - Selección de los cuentos
   - Montaje e interpretación de las canciones basadas en los cuentos seleccionados.
   - Montaje e interpretación del acompañamiento gestual y con movimientos.
   - Montaje e interpretación instrumental.
   - Montaje de la escenificación.
   - Diseño y elaboración de recursos para la escenificación.
   - Vestuario.
   - Práctica de interpretación en la escenificación.

b. Fase Concierto

   - Organización para el desarrollo de los conciertos.
   - Interpretación y escenificación de las canciones basadas en los cuentos con los recursos escénicos elaborados.

c. Fase Postconcierto

   - Análisis del desarrollo del concierto, y la funcionalidad de todos los medios y recursos utilizados, así como valoración de la intervención personal, la intervención de las compañeras y de los compañeros, del público asistente y del director.

6. FASE DE ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los resultados obtenidos se han recogido a través de distintos instrumentos tanto por parte del alumnado participante, como por parte del profesorado que ha intervenido en el proceso.

Las informaciones expuestas por el alumnado se han recogido por escrito en el diario de clase y ha contemplado los siguientes apartados e informaciones:

- Análisis y valoración de los conciertos y su desarrollo, según lo expresado en la "Fase Postconcierto".
- Análisis y valoración sobre la utilización de las canciones basadas en cuentos como medio para la globalización en el Área Artística.
- Elaboración de conclusiones determinando su vinculación con la actividad profesional que como maestras y maestros se desarrollarán en un futuro.

El análisis y valoración personal de todo el proceso realizado se ha realizado en una sesión de intercambio de ideas con el alumnado participante.

Por otra parte, las informaciones obtenidas del profesorado, que ha participado en el plan de intervención, expresadas en una entrevista semiestructurada (Kvale, 2021) y en un informe escrito ha incluido los siguientes apartados:

- Análisis y valoración de los conciertos y su desarrollo, especialmente considerando la intervención del alumnado participante, así como la de las niñas y niños que han asistido.
- Análisis y valoración sobre la utilización de las canciones basadas en cuentos como medio para la globalización en el Área Artística.
- Elaboración de conclusiones determinando a partir de la percepción obtenida de las manifestaciones y comentarios del alumnado y de los asistentes a los Conciertos.

7. ANÁLISIS Y VALORACIÓN PERSONAL DE TODO EL PROCESO REALIZADO

Teniendo en cuenta todas las informaciones aportadas, los principales resultados obtenidos son los siguientes:

1. El desarrollo de las sesiones de trabajo con las actividades planteadas ha permitido al alumnado abordar de forma globalizada aspectos, contenidos y procedimientos propios de las diferentes materias que integran el Área Artística.

2. La utilización de las canciones basadas en cuentos ha reforzado el tratamiento globalizado de contenidos de Educación Musical, Educación Plástica-Visual y Dramatización.

3. El alumnado ha disfrutado y manifestando su satisfacción con la realización de las actividades planteadas tomando como eje las canciones basadas en cuentos.

4. El alumnado ha valorado muy positivamente la aplicación de todas las canciones trabajadas y los recursos elaborados en la realización de las actividades de clase y en los Conciertos Didácticos.

5. El alumnado considera que la gran participación de las niñas y de los niños en el desarrollo de los Conciertos Didácticos es el resultado de la aceptación de las canciones, los cuentos y los recursos y acciones desarrolladas durante los Conciertos Didácticos.

6. La totalidad del alumnado manifiesta su disposición a utilizar las canciones basadas en cuentos como recurso para la globalización en el Área Artística en su próximo período de prácticas, así como en su futura actividad como docente en centros escolares.

7. El profesorado participante considera que han observado una mejor disposición, estimulación y motivación del alumnado a la hora de trabajar contenidos y procedimientos de las distintas materias que se incluyen en el Área Artística.

8. El profesorado participante ha podido constatar como la aplicación de todo lo trabajado en clase con las canciones basadas en cuentos y los distintos recursos utilizados de las materias del Área Artística en los Conciertos Didácticos han tenido una muy positiva respuesta entre las niñas y niños asistentes a los mimos, así como entre sus profesoras y profesores.

9. El profesorado participante destaca la idoneidad del uso de canciones basadas en cuentos como medio para la realización de un tratamiento globalizado de contenidos y procedimientos propios de las materias que integran el Área Artística, por entender que permite un enfoque didáctico más completo y generan una mejor disposición del alumnado a su aprendizaje.

10. El alumnado y el profesorado participante manifiestan su disposición a seguir trabajando con las canciones basadas en cuentos, utilizándolas como medio para favorecer la globalización en el Área Artística. Del mismo modo, señalan la necesidad de seguir desarrollando los Conciertos Didácticos como contexto para aplicar y valorar los materiales y recursos elaborados para las actividades con este tipo de canciones.

Podemos completar estos resultados con las manifestaciones realizadas por el profesorado de los centros escolares asistentes que han hecho llegar por escrito. Su satisfacción por lo vivido en los Conciertos y su disposición a utilizar este tipo de canciones y los recursos ofrecidos, en el trabajo sobre el Área Artística en sus respectivos centros.

8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La utilización de canciones basadas en cuentos puede favorecer el tratamiento globalizado del Área Artística al aumentar las posibilidades de conexión con temáticas de las diferentes materias que integran el Área y, al mismo tiempo, abordar la educación en valores, el desarrollo emocional y las celebraciones, conmemoraciones y festividades que se desarrollan habitualmente en los centros educativos (Muñoz Muñoz y Garrido Cano, 2022).

El diseño y organización del trabajo con cada uno de los cuentos y sus correspondientes canciones determina las actividades que se van a realizar, desde la narración del cuento hasta la interpretación de la canción y los acompañamientos instrumentales, gestuales y con movimientos que se consideren necesarios. Del mismo modo, determinan la elaboración de aquellos materiales de tipo plástico, visual, de vestuario y escenografía que se vayan a utilizar.

La realización de todo el conjunto de actividades, así como la elaboración de los citados materiales, genera una disposición positiva del alumnado hacia el tratamiento de aspectos relacionados con el uso del cuento y su relación con la expresión oral y escrita (Quiles, 2008). Paralelamente, permiten al alumnado la vivenciación de cada canción desde su proceso de montaje hasta la interpretación de la misma, observando todas las opciones que nos ofrecen (Muñoz Muñoz, 2017). Por otra parte, contribuyen a generar una estimulación y motivación del alumnado de cara a la realización de todo el proceso, al descubrir todas las posibilidades que ofrece el trabajo conjunto del cuento y la canción (Muñoz Muñoz, 2021) y las actividades plásticas-visuales y de dramatización.

Entendemos que es necesario una evaluación del impacto a largo plazo de este programa Para ello, se propone realizar un seguimiento del aprendizaje y las actitudes del alumnado, respecto al tratamiento de las artes, que se desarrolle después de sus períodos de prácticas en tercer y cuarto curso del Grado. Del mismo modo, se pretende iniciar una línea de trabajo, coordinada con los centros educativos participantes, para poder constatar también la disposición hacía las artes en el alumnado que asiste a los conciertos.

Se debe considerar fundamental la selección de los cuentos que se quieran trabajar, teniendo en cuenta la potencialidad de cada uno de ellos, la disposición de una canción sobre los mismos, así como las temáticas que puede ofrecer. En este proceso de selección es importante que pueda participar el alumnado con el que se quiera trabajar. Paralelamente, también en ese proceso podrán intervenir los centros educativos, teniendo en cuenta sus aportaciones y la disponibilidad de más de cien cuentos con sus canciones que atienden a todas las temáticas relacionadas con los valores, las emociones, la diversidad cultural y la inclusión.

En cuanto a los espacios para las actuaciones, se seguirán utilizando el auditorio y el paraninfo de la Universidad de Almería, si bien en ocasiones contamos con la posibilidad de utilizar los auditorios de Roquetas de Mar y de Almería capital.

Dentro de las propuestas de mejora para próximas ediciones, se pretende que los estudiantes vayan asumiendo funciones de liderazgo que permitan la realización de actuaciones a partir de sus propios montajes. De esta forma se estará contribuyendo a potenciar el sentido de pertenencia y responsabilidad para conseguir el éxito del programa.

Esta propuesta de trabajo puede servir de referente para el desarrollo de nuevas líneas de investigación que abran nuevas perspectivas en la elaboración y aplicación de actividades para el tratamiento globalizado del Área Artística, la elaboración de propuestas de trabajo y materiales que ayuden a aumentar la motivación del alumnado y su disposición a realizar un enfoque de estas características del Área.

9. REFERENCIAS

Alcántara, R. y Gusti. (1989). *El pirata valiente*. Col. Los duros de barco de vapor, nº 3. SM.

Bartolomé, M. (1994). La investigación cooperativa. En V. García Hoz (Coord). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 7-36). Rialp.

Cañas, J. (2012). *Didáctica de la Expresión Dramática*. Octaedro.

Cemades, I. (2006). Desarrollo de la creatividad en Educación Infantil. *Revista Creatividad y Sociedad, 12*, 7-20

Cerrillo, P.C. (2019). *La voz de la memoria.* Universidad de Castilla-La Mancha.

Colomer T. (2012). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.

Delgado, M.E. (2011). La dramatización, recurso didáctico En Educación Infantil. *Revista Pedagogía Magna, 15(2)*, 382-392.

Ecuyer, C. (2013) *Educar en el asombro*. Plataforma Editorial.

Fons Esteve. M. (2004). *Leer y escribir para vivir, alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Octaedro.

Galera, F. (2009). *La enseñanza de la lectura y la escritura: teoría y práctica*. Grupo Editorial Universitario.

Gay, M. (2001): *Croniñon*. Corimbo

Gil, C. (2005). *Un vampiro en el polo.* Col. Pictogramas. SM.

Grejniec, M. (2009). *¿A qué sabe la Luna?* Kalandraka.

Kvale, S (2021). *Las entrevistas de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Lacárcel, B. (2011). La dramatización en Educación Infantil para la mejora educativa. *Revista digital Aula del Pedagogo, 108*(4), 120-133.

Lage Fernández, J.J. (2022). *Animación a la lectura. Diez principios básicos*. Editorial Laberinto.

Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. (Vol. 4). Graó.

Llamazares, M. T. (2002). *Dramatización de un cuento: recurso para trabajar la lengua oral en Educación Infantil*. Universidad de León.

Llenas, A. (2012): *El monstruo de colores*. Flamboyant.

Muñoz Muñoz, J. R. (2017). Las canciones basadas en cuentos en el aula de infantil. En D. Madrid y M. Barcia (Ed.). *Temas clave de Educación Infantil (0-6 años*) (pp. 337-356)La Muralla.

Muñoz Muñoz, J.R. (2021). Las canciones para la animación a la lectura en la educación infantil. En M.R. Pascual y D. Madrid (Ed*.). La competencia lingüística con sentido y funcionalidad en la Etapa Infantil (0-6 años)* (pp. 171-194). Dykinson.

Muñoz Muñoz, J.R y Garrido Cano, D.C. (2022). De las conmemoraciones y festividades a los valores a través de las actividades musicales. En J. A. Rodríguez Rodríguez (Ed.). *Educación Siglo XXI: Nuevos retos, nuevas soluciones* (pp. 359-378). Dykinson.

Muñoz Muñoz, J.R. y González Martín, J. (2020a). Canciones populares para la Educación Infantil. En Sadio-Ramos. F.J. y Ortíz-Molina. M.A. (Coord.). *Educación y patrimonio. Perspectivas pluridisciplinares* (pp. 113-123). Octaedro.

Muñoz Muñoz, J. R. y González Martín, J. (2020b). Conciertos didácticos, otra forma de aprender y disfrutar de la Música. *Eufonía, 83*, 28-35.

Quiles, M. C. (2008) Textos con música: cómo desarrollar las habilidades comunicativas desde una perspectiva interdisciplinar. *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional*, *17*, 18–32.

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. BOE -A-2022-1654.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Ministerio de Educación y Formación Profesional. BOE-A-2022-3296.

Romero Yebra, A.M. (1997). *El hada del arco iris.* Col. Chiquicuentos. Bruño.

Ruillier, J. (2014). *Por cuatro esquinitas de nada*. Juventud.

Sendax, M. (2009): *Donde viven los monstruos*. Alfaguara.

INTEGRANDO TECNOLOGÍAS COMPUTACIONALES EN LA ENSEÑANZA MUSICAL SUPERIOR: UN ENFOQUE PARA EL ANÁLISIS MUSICAL

ENRIQUE GUTIÉRREZ ÁLVAREZ
Universidad Politécnica de Madrid
MANUEL TIZÓN DÍAZ
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

La tecnología en la Enseñanza Musical Superior es materia de interés los planes de estudios y decretos de las Enseñanzas Artísticas Superiores. En Galicia, por ejemplo, el DECRETO 163/2015 reserva más o menos créditos —dependiendo de la especialidad— a la tecnología. No obstante, escasean en las Guías Docentes de los Conservatorios de esta comunidad autónoma términos como "programación" (en el sentido de programación de software), "inteligencia artificial" o "análisis automatizado". Las razones son de diversa índole. En primer lugar, *a priori*, la música y la tecnología informática son dos disciplinas distantes. En segundo lugar, los expertos en música, al tratarse de una disciplina artística, tradicionalmente han desconfiado de procesos automatizados, argumentando que un ordenador no podrá llevar a cabo tareas que requieran comprensión musical profunda o creatividad. Más adelante en este trabajo se revisitarán estos argumentos, pero cabe preguntarse lo siguiente: ante la impresionante explosión de aplicaciones y funcionalidades demostradas de los ordenadores en nuestra época reciente, ¿puede de alguna forma beneficiarse el estudiante de música (en concreto de análisis musical) de alguna de estas tecnologías que faciliten sus tareas y/o hagan más significativo su proceso de aprendizaje?

La tarea del analista musical consiste en desentrañar las estructuras, patrones y elementos que conforman las obras musicales, interpretando

su significado y contexto. Esto se realiza mediante un examen detallado de diversos aspectos de la música, como la melodía, armonía, ritmo, textura y forma. Los analistas estudian cómo estos elementos se combinan y se relacionan entre sí para crear una obra coherente y expresiva. Utilizan una variedad de herramientas y métodos, incluyendo el análisis de partituras, la escucha crítica y la investigación histórica y cultural. Además, el uso de software de ayuda está extendido en el sector: se utilizan herramientas de notación musical, edición de audio, etc. Por ende, este tipo de tareas son también en las que se educa a nuevos analistas en el contexto de la enseñanza superior de música.

Los ordenadores han mostrado recientemente enormes capacidades de realizar con éxito tareas que antes se consideraban reservadas a la creatividad humana o al profundo saber. Un ejemplo impactante es el de los programas de inteligencia artificial utilizados en la cata de vinos, que han demostrado mejorar los resultados de los catadores profesionales. Otro ejemplo notable es el de las máquinas que componen obras literarias. Por ejemplo, el proyecto GPT-3 de OpenAI ha creado textos que imitan el estilo de escritores famosos, generando narrativas coherentes y creativas que han sorprendido a críticos literarios. Además, en el ámbito médico, los sistemas de diagnóstico asistidos por computadora han alcanzado niveles de precisión que rivalizan con los de los médicos experimentados.

El punto de partida de todas estas habilidades es la programación. Programar es describir una "receta" (programa) que el ordenador ejecutará ordenadamente. Existen varios lenguajes para comunicar al ordenador dicha receta, cada uno con sus particularidades: algunos son más eficientes, otros son más fáciles de aprender, otros son más robustos, otros permiten programar rutinas más fundamentales, etc. En general, debe pensarse qué lenguaje es el mejor para cada aplicación que se quiera desarrollar, pudiendo haber más de una buena opción en muchas ocasiones.

Los lenguajes de programación cuentan con librerías, que son un conjunto de utilidades que otro programador ya ha hecho y validado, y que están a disposición de cualquier usuario que quiera utilizarlas. Por ejemplo, en el contexto musical, imaginemos que tenemos una obra y queremos analizar en qué tono está. Probablemente haya alguna librería

disponible que contenga un procedimiento que realiza esta tarea concreta, sin necesidad de que nosotros implementemos la lógica de cómo evaluar la tonalidad de una pieza. Esto es fundamental a la hora de programar, pues significa que no deberemos desarrollar todo desde cero, sino que podemos partir de utilidades ya programadas.

Este documento plantea una metodología estructurada para seleccionar herramientas computacionales idóneas para el entorno educativo, con el objetivo de enriquecer la formación en análisis musical de los estudiantes. Además, se abordarán detalladamente las consideraciones prácticas esenciales para la implementación exitosa de estas herramientas tecnológicas en el ámbito de la educación musical avanzada, atendiendo a las características específicas de este sector.

2. OBJETIVOS

El objetivo central de este estudio es desarrollar un plan que incorpore tecnologías de vanguardia en la enseñanza musical de nivel superior, específicamente en análisis musical. Este plan busca ampliar las habilidades tradicionales del análisis musical y equipar a los estudiantes con herramientas que les abran puertas a nuevas oportunidades y enfoques en el campo musical.

Para alcanzar el objetivo general anterior, se han establecido los siguientes objetivos específicos.

- Examinar las competencias y habilidades que los estudiantes de análisis musical en la educación superior musical en España podrían desarrollar mediante este enfoque.
- Desarrollar un marco computacional integrando un lenguaje de programación, una librería especializada en música y un editor de código para fomentar una metodología pedagógica innovadora centrada en la programación.
- Diseñar un plan de implementación que parta del estado actual y establezca metas alcanzables y realistas.

En la próxima sección, se detallará cómo se han abordado los objetivos previamente mencionados. Posteriormente, en la Sección 4, se presentarán los resultados de la implementación de este enfoque y se examinará un caso de estudio de otro contexto donde se ha llevado a cabo una iniciativa similar, con el fin de identificar lecciones aprendidas y establecer las mejores prácticas.

3. METODOLOGÍA

A continuación, se abordará la metodología empleada para alcanzar cada uno de los objetivos específicos listados anteriormente.

3.1. ESTUDIO COMPETENCIAS EXTRA APORTADAS

El Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, establecido en el Real Decreto 1027/2011 recoge las capacitaciones en estudios superiores. Según varios estudios pedagógicos, las siguientes capacitaciones son trabajadas mediante la incursión de la programación en el aula, con relación al MECES:

a. Haber adquirido conocimientos avanzados y demostrar una comprensión de los aspectos teóricos y prácticos en su campo de estudio: Los estudiantes podrán trabajar con diversos marcos tecnológicos relacionados con el análisis musical aumentando su base de conocimientos y habilidades en el área.

b. Poder aplicar sus conocimientos en ámbitos laborales complejos: Mediante la utilización de herramientas tecnológicas, los estudiantes tendrán la oportunidad de enfrentarse a escenarios más próximos al mundo laboral, pudiendo experimentar con la automatización de procesos.

c. Tener la capacidad de recopilar e interpretar datos e informaciones: Las herramientas tecnológicas permiten el tratamiento de grandes cantidades de información, promoviendo así la adquisición de competencias en el manejo de data sets y visualización de resultados.

d. Ser capaces de desenvolverse en situaciones complejas o que requieran el desarrollo de nuevas soluciones: El uso de tecnologías emergentes puede exponer a los estudiantes a retos inéditos, estimulándolos a buscar alternativas originales y adaptables ante problemáticas actuales.

e. Saber comunicar a todo tipo de audiencias: Herramientas tecnológicas pueden ayudar a representar conceptos abstractos de forma tangible y atractiva. Esto favorece la comunicación de ideas y hallazgos a públicos variados.

f. Identificar sus propias necesidades formativas y organizar su propio aprendizaje: Trabajar con recursos tecnológicos autónomamente incentiva a los estudiantes a gestionar sus tiempos y prioridades, mejorando su planificación personal y responsabilidad en el autoaprendizaje.

Hay otras competencias secundarias que también se sabe que se desarrollan al trabajar la programación en el aula y que son de gran importancia a nivel cognitivo:

- Fomento de la lógica y pensamiento crítico: La programación desafía a los estudiantes a utilizar la lógica para solucionar problemas y a evaluar críticamente sus soluciones y procesos.

- Desarrollo de la creatividad: Programar anima a los estudiantes a pensar de manera innovadora y a buscar soluciones creativas a los problemas.

- Mejora de la organización y planificación: La programación requiere una planificación detallada y una organización metódica para construir códigos eficientes y funcionales.

- Mejora de la resistencia a la frustración y resiliencia: Al enfrentarse a errores y desafíos en la programación, los estudiantes aprenden a manejar la frustración y a ser resilientes.

- Desarrollo de habilidades matemáticas: La programación a menudo involucra conceptos matemáticos, lo que ayuda a mejorar las habilidades matemáticas de los estudiantes.

- Mejora la capacidad de abstraer y fragmentar problemas: La programación enseña a los estudiantes a descomponer problemas complejos en partes más pequeñas y manejables, una habilidad clave en la resolución de problemas.

- Mejora el trabajo en equipo: La programación en el aula a menudo implica proyectos colaborativos, donde los estudiantes aprenden a comunicarse efectivamente, compartir responsabilidades y trabajar conjuntamente hacia un objetivo común.

No cabe duda de que estas competencias son valiosas en todo egresado de un Grado en música.

3.2. Estudio de las ventajas de usar un enfoque computacional en el análisis musical.

La musicología, como campo del conocimiento, se ha bifurcado en diversas especializaciones, una de las cuales es la "Musicología Sistemática". Este enfoque se distingue del tradicional por su énfasis en la utilización de herramientas computacionales y métodos estadísticos. A continuación, se presenta un estudio detallado de las ventajas que ofrece este enfoque automatizado y basado en computadora.

Más allá de las mejoras en el proceso de aprendizaje del alumno, discutidas previamente, el uso de métodos computacionales en musicología ofrece una serie de beneficios adicionales, especialmente en lo que respecta al análisis musical. Estas ventajas son particularmente notables en tareas que, bajo un enfoque tradicional, resultarían extremadamente laboriosas o incluso inviables debido al gran esfuerzo que implicarían. Entre estas ventajas se incluyen (Bauer, Reese, y McAllister, 2003):

- Análisis de Grandes Volúmenes de Datos: La capacidad de procesar grandes conjuntos de datos musicales permite un análisis más profundo y extenso que el que se podría lograr manualmente.

- Precisión en el Análisis: Los enfoques computacionales reducen el riesgo de errores humanos, lo que lleva a un análisis más preciso y fiable.

- Diversidad en Métodos de Análisis: La tecnología permite aplicar una variedad más amplia de técnicas analíticas, como el análisis estadístico, la minería de datos, y el aprendizaje automático, lo que aporta nuevas perspectivas.
- Reproducibilidad y Compartición del Conocimiento: Los métodos computacionales facilitan la replicación y el intercambio de estudios y análisis, promoviendo así una mayor colaboración y avance en el campo.
- Exploración de Nuevas Áreas de Investigación: Al liberar a los musicólogos de las limitaciones del análisis manual, se abren nuevas áreas de investigación que antes eran demasiado complejas o tediosas para abordar.

3.3. Selección marco computacional adecuado

En este apartado se realizará una búsqueda exhaustiva de las mejores herramientas tecnológicas para conseguir los objetivos detallados en la sección anterior. Para garantizar una implementación exitosa de tecnologías emergentes en el aula de música de nivel superior, hay tres aspectos clave a abordar: la elección de un lenguaje de programación adecuado, la selección de un paquete o librería que ofrezca herramientas de análisis musical suficientes y la integración de un editor de código que facilite la colaboración y participación de los alumnos. Se analizará cada uno de estos puntos independientemente

3.3.1. Selección del Lenguaje de Programación

Se ha comenzado buscando un lenguaje de programación idóneo, que reúna las siguientes características esenciales: facilidad de aprendizaje, amplia disponibilidad de recursos educativos en línea y una rica colección de librerías preexistentes. Considerando que en el ámbito de la educación musical superior los estudiantes generalmente no poseen conocimientos previos en programación, resulta esencial seleccionar un lenguaje vehicular que cumpla con características específicas que faciliten su aprendizaje. La elección de un lenguaje de programación accesible y de fácil comprensión se convierte en una prioridad para

maximizar la eficiencia en el proceso educativo. Esta estrategia tiene como objetivo principal optimizar el tiempo disponible durante el curso académico, permitiendo dedicar mayor atención a aspectos fundamentales de la música. Así, se busca garantizar un equilibrio entre la adquisición de nuevas habilidades tecnológicas y el fortalecimiento de los conocimientos musicales ya existentes.

Se evaluaron varios lenguajes, ponderando las características anteriores sobre otros factores como la eficiencia o la robustez. Se seleccionó Python, que destaca por su simplicidad y su amplia aceptación en la comunidad educativa y profesional, ofreciendo una plataforma sólida para el aprendizaje y la aplicación de la programación en el contexto musical. Además, cumple el requisito de permitir ejecutar la librería de música especializada que se usará (ver Sección 3.3.2).

3.3.2. Búsqueda de un Paquete de Análisis Musical

El siguiente paso fue identificar un paquete o librería que incorporase una gama amplia de herramientas de análisis musical. Dada la naturaleza del análisis musical, que requiere un control detallado a varios niveles, se consideró esencial disponer de una herramienta basada en la Programación Orientada a Objetos (POO). Esta aproximación proporciona al analista un control exhaustivo y flexible sobre los elementos musicales, permitiendo un análisis más profundo y matizado.

Se realizó una búsqueda exhaustiva en los principales repositorios de librerías para identificar las herramientas disponibles que cumplían con estos requisitos. Este proceso implicó evaluar las capacidades, la documentación y la comunidad de usuarios de cada herramienta para garantizar su idoneidad y eficacia en el entorno educativo. Si bien existen multitud de librerías con aplicaciones musicales. Las más numerosas son las orientadas a la edición de partituras y de archivos de audio. Sin embargo, son realmente escasas las librerías que permiten un enfoque simbólico de la música (es decir, pensar en la música como una sucesión de notas) usando el paradigma de POO. De entre ellas, sin duda la más extensa y mejor documentada es sin duda music21, que es la elección hecha en el presente trabajo. La carencia de herramientas de este tipo ha sido contrastada en entrevista con el propio creador de la librería

music21, Michael Cuthbert, quien decía lo siguiente a este respecto. "Desde que tuve la idea de programar music21 hasta que empecé a hacerlo, me retrasé 3 años, pues no me creía que no hubiese una herramienta POO para el análisis musical, pensé que estaba buscando mal en Google. Cuando me convencí de que mi búsqueda había sido completa, me decidí a comenzar el proyecto music21" (M. Cuthbert, comunicación personal, 15 de marzo de 2023). Se adoptó por tanto music21 como paquete musical para implementar en el aula.

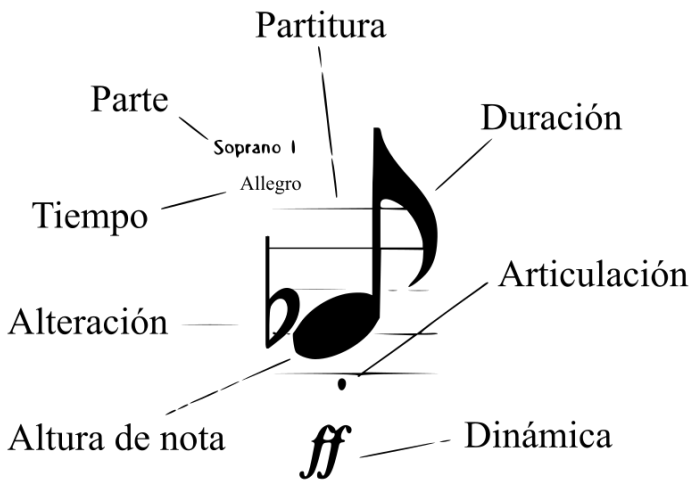
Descripción de Music21

Music21 es una librería basada en Python de musicología asistida por ordenador, desarrollada y mantenida desde 2008 por su creador Michael Cuthbert y su equipo. Fue originalmente creada en el Massachusetts Institute of Technology. Esta herramienta representa un puente entre la música y la informática, y permite enriquecer el análisis y la creación musical a través de la programación.

Como kit de herramientas, Music21 ofrece capacidades amplias y versátiles para una variedad de aplicaciones. Desde estudiar grandes conjuntos de datos musicales, hasta enseñar fundamentos de teoría musical, editar notación musical y componer música tanto de forma algorítmica como directa.

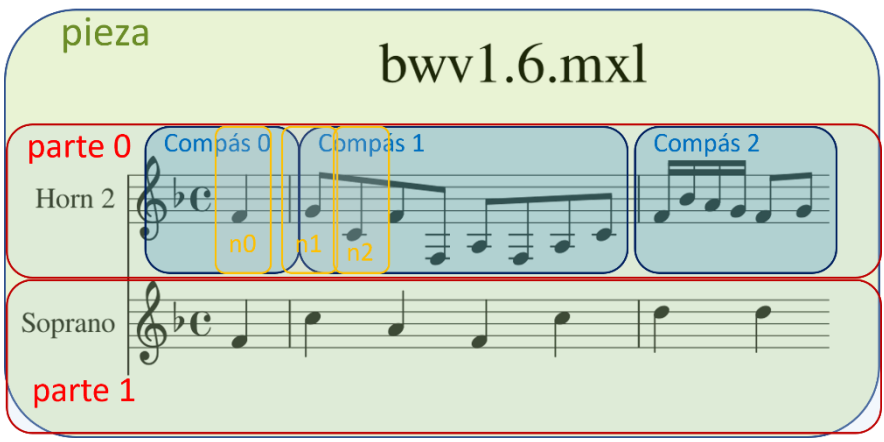
La naturaleza Programación Orientada a Objetos (POO) de Music21 facilita la manipulación de datos musicales de manera estructurada y flexible. Esta idea fue originariamente propuesta por Selfridge-Field, E. (1997), y hace referencia a que cada objeto musical que aparece en la partitura (e.g. un compás), cuentan con distintos atributos (e.g. las notas que componen dicho compás), que a su vez contarán con otros atributos (e.g. la altura de nota), y así sucesivamente. Esta idea es fundamental en la programación orientada a objetos. En music21 se hace referencia a esta idea como el "paradigma boxes-inside-boxes". Las Figuras 1 y 2 pretenden ilustrar este concepto.

FIGURA 1. *Representación de atributos de una nota, que ejemplifican el concepto de programación orientada a objetos en el contexto musical, siendo esta la idea principal en music21*



Fuente: Adaptada de Selfridge-Field, E.(1997)

FIGURA 2. *Representación del paradigma "boxes-inside-boxes", fundamental en el uso de la librería music21*



Fuente: Elaboración propia

Una de las fortalezas de Music21 es su capacidad para realizar análisis avanzados con muy pocas líneas de código. A continuación, se

presentan ejemplos de estas aplicaciones de Music21, aunque existen muchas más: aplicar algoritmos de detección de tonalidad, anotar armónicamente una partitura de manera automática, obtener matrices dodecafónicas, medir la inestabilidad del perfil rítmico de una pieza, detectar fragmentos repetidos en toda una pieza (patrones), etc. Además, music21 viene con un corpus incorporado de miles de piezas, lo que facilita a los usuarios empezar a trabajar desde el principio.

Aunque Music21 tiene un gran poder y sofisticación, ha sido diseñado específicamente para ser accesible incluso para aquellos sin conocimientos previos de programación, solo necesita una comprensión básica de Python. Además, cuenta con una ventaja distintiva: una extensa documentación y una activa comunidad de usuarios en plataformas como Stack Overflow y GitHub, lo que facilita el proceso de aprendizaje.

Si bien Music21 es una herramienta intuitiva y fácil de usar, también proporciona funcionalidades avanzadas, entre ellas la capacidad de desarrollar aplicaciones en el campo de la Inteligencia Artificial. De hecho, otras bibliotecas más especializadas se han construido sobre Music21, lo que demuestra su versatilidad y eficacia. Esta característica permite a los estudiantes contar con oportunidades innovadoras y punteras dentro del ámbito académico, ampliando sus horizontes creativos y analíticos gracias a las potentes capacidades de esta librería.

3.3.3. Elección de una Herramienta de Edición

Para la herramienta de edición, se fijaron los siguientes criterios: (1) accesibilidad y facilidad de uso, (2) capacidad de colaboración, (3) compatibilidad con diferentes sistemas operativos y dispositivos, y (4) disponibilidad gratuita o a bajo coste. Finalmente, se eligió Google Colab como la herramienta de edición preferida. Google Colab se basa en Jupyter Notebooks, una plataforma ampliamente reconocida por su accesibilidad y facilidad de uso. Colab destaca por su capacidad para compartir notebooks fácilmente, lo que permite una colaboración efectiva entre estudiantes y profesores. Esta característica es especialmente valiosa en entornos de aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes pueden trabajar juntos en proyectos, compartir ideas y recibir retroalimentación en tiempo real. Además, al funcionar en la nube, Google

Colab elimina la necesidad de configuraciones complejas o instalaciones de software, lo que facilita su integración en el aula y reduce las barreras tecnológicas para los estudiantes.

3.4. Propuestas de implementación

La implementación de una rama computacional en los estudios superiores de música en España, donde tradicionalmente estos estudios se han centrado exclusivamente en la disciplina musical, presenta varias posibilidades prácticas. Estas ideas han sido ya implementadas con éxito en otros países, lo que demuestra su viabilidad y eficacia (MacDonald y Byrne, 2002):

- Creación de un Programa Especializado o Máster: Se puede considerar el desarrollo de una intensificación específica dentro de los estudios de grado (https://bit.ly/41WTwXk) o la creación de un máster dedicado a la musicología computacional (https://bit.ly/48RaJUa). Este programa ofrecería una formación detallada y específica, combinando conocimientos musicales con habilidades en análisis de datos y programación.

- Asignaturas Optativas: Introducir asignaturas optativas dentro de los currículos existentes permitiría a los estudiantes explorar el análisis computacional de la música sin comprometer el enfoque principal de su estudio musical, y sin alterar los planes de estudio ya aprobados.

- Integración en Asignaturas Existentes: Otra posibilidad es integrar contenidos de análisis computacional en asignaturas ya existentes, como “Tecnología Musical” o directamente en la asignatura de "Análisis". Esta integración podría realizarse mediante secciones especializadas dentro del temario, proporcionando a los estudiantes una introducción al campo sin necesidad de reformar completamente el currículo.

- Colaboraciones Interdisciplinarias: Establecer colaboraciones entre departamentos, como los de informática, estadística y música, podría enriquecer los programas existentes. Esto

también podría incluir proyectos conjuntos o investigaciones que unan la experiencia musical con la computacional.

– Seminarios y Talleres: implementación de seminarios y talleres ofrece una manera flexible y transversal de introducir la musicología computacional. Estos podrían ser menos profundos que un curso completo, pero permitirían a los estudiantes adquirir conocimientos prácticos y experimentar con herramientas y métodos computacionales aplicados a la música.

4. RESULTADOS

4.1. Ventajas abordables en el aula mediante este enfoque. Ejemplos prácticos

La implementación de técnicas computacionales en el estudio de la música, tal como se ha descrito anteriormente, aporta una notable mejora y diversificación a las actividades en el aula. Esta aproximación se alinea con las tendencias tecnológicas actuales, destacando la importancia del manejo de grandes volúmenes de datos y la adopción de enfoques objetivos. A continuación, se presentan ejemplos prácticos de actividades que pueden realizarse en este contexto, acompañados de fragmentos de código explicados de manera detallada. Además, para una experiencia más interactiva, se dispone de una versión en formato.ipynb (notebook de Colab) accesible a través del siguiente enlace: http://bit.ly/ejemplo-nodos.

Los ejemplos mostrados, incluso siendo fragmentos de código relativamente sencillos, evidencian la eficacia y potencial del enfoque computacional frente a los métodos manuales tradicionales. Nótese igualmente la concisión del código utilizado: con solo unas pocas líneas de código, es posible llevar a cabo análisis de significativa profundidad.

4.1.1. Instalación de Paquetes Necesarios

Este bloque de código se encarga de la configuración inicial necesaria para trabajar con music21 en Colab. Empieza con la actualización de repositorios y la instalación de Musescore, un software de notación

musical compatible con Colab. Esta configuración asegura que el entorno esté listo para visualizar partituras y establece rutas esenciales para su funcionamiento. Es aconsejable utilizar esta celda como punto de partida en cualquier nuevo notebook de Colab destinado a trabajar con música, ya que, con solo copiar y ejecutar este código, el entorno de trabajo queda completamente preparado. Esta facilidad de configuración subraya la accesibilidad del entorno: no se requieren ajustes complicados en los dispositivos de los estudiantes; basta con abrir un nuevo notebook en Colab, ejecutar esta celda y el espacio de trabajo estará listo para su uso.

FIGURA 3. *Código para la instalación de paquetes necesarios*

```
%%capture
!pip install --upgrade music21

!add-apt-repository ppa:mscore-ubuntu/mscore-stable -y
!apt-get update
!apt-get install musescore

!apt-get install xvfb

from music21 import *
us = environment.UserSettings()
us['musescoreDirectPNGPath'] = '/usr/bin/mscore'
us['directoryScratch'] = '/tmp'
```

4.1.2. Importar music21

Aquí, se importa la biblioteca music21 para su uso posterior en el notebook.

FIGURA 4. *Código importar music21*

```
from music21 import *
```

4.1.3. Visualizar Partitura

En este bloque, se carga una coral de Bach (bwv66.6) del corpus incluido en music21. Luego, se muestra la partitura. corpus.parse es utilizado para cargar la pieza y show() para visualizarla.

FIGURA 5. *Código para visualizar partitura*

```
pieza_simple = corpus.parse('bwv66.6')
pieza_simple.show()
```

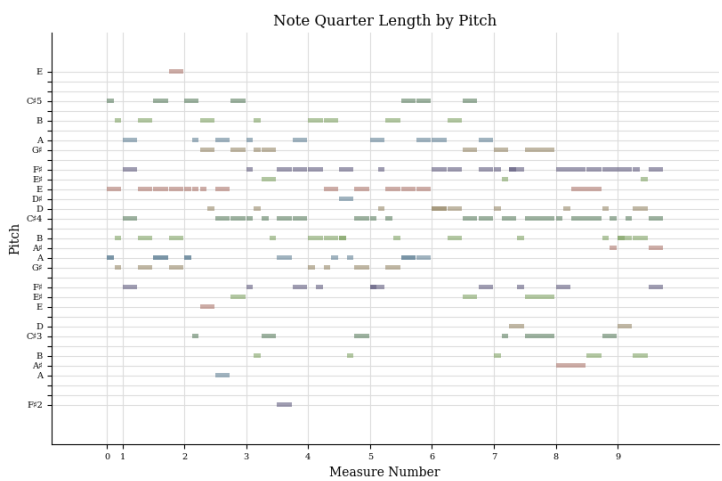
4.1.4. Visualizar la Pieza en Formato Pianoroll

Aquí se usa el método plot() para crear un 'pianoroll', una representación visual donde se puede ver la duración y altura de las notas a lo largo del tiempo.

FIGURA 6. *Código para visualizar la pieza en formato pianoroll*

```
pieza_simple.plot()
```

FIGURA 7. *Visualización de una pieza de ejemplo en formato pianoroll, obtenida mediante el código de la Figura 6*



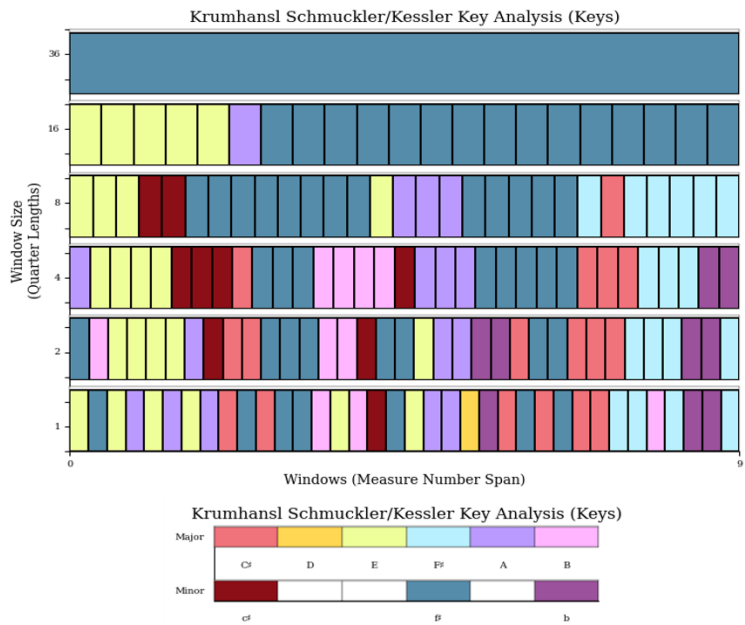
4.1.5. Contexto Armónico

El bloque de código mostrado a continuación genera una visualización en forma de rejilla de colores (colorgrid) de la pieza, lo que ayuda a analizar el contexto armónico, mostrando la frecuencia y el uso de diferentes notas y acordes a lo largo de la pieza.

FIGURA 8. *Código para obtener el contexto armónico*

```
pieza_simple.plot('colorgrid', returnInNotebook=True)
```

FIGURA 9. *Visualización del contexto armónico de una pieza de ejemplo, obtenida mediante el código de la Figura 8*



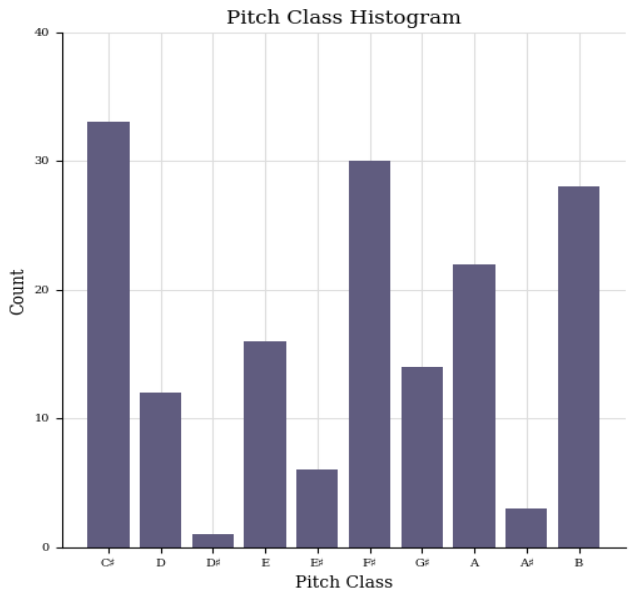
4.1.6. Histograma de Alturas de Notas

Aquí se crea un histograma de las alturas de las notas, es decir, cuántas veces aparece cada clase de altura (sin considerar la octava) en la pieza.

FIGURA 10. *Código para obtener el histograma de alturas de notas*

```
pieza_simple.plot('histogram', 'pitchClass')
```

FIGURA 11. *Visualización del histograma de alturas de notas de una pieza de ejemplo, obtenida mediante el código de la Figura 10*



4.1.7. Búsqueda de Acordes de Séptima

Este bloque convierte la pieza en una secuencia de acordes usando chordify() y después busca específicamente los acordes de séptima. Para cada acorde encontrado, se imprime su información, incluyendo el número de compás, la posición en el compás y el acorde en sí. Obsérvese también aquí la simplicidad del código, que casi puede entenderse leyéndolo como lenguaje natural.

FIGURA 10. *Código y resultados para búsqueda de acordes de séptima*

```
all_chords = pieza_simple.chordify().recurse(classFilter='Chord')
print("Información sobre los acordes de séptima presentes"
      "en la obra (compás, posición en el compás y acorde):")

for chord in all_chords:
    if chord.isDominantSeventh():
        print(" >", chord.measureNumber, chord.beatStr, chord)
```

```
Información sobre los acordes de séptima presentesen la obra
 > 2 2 1/2 <music21.chord.Chord E3 D4 G#4 B4>
 > 3 2 1/2 <music21.chord.Chord C#3 B3 E#4 G#4>
 > 4 3 1/2 <music21.chord.Chord B2 A3 D#4 F#4>
 > 8 2 <music21.chord.Chord A#2 C#4 E4 F#4>
```

4.2. Consideraciones prácticas para la implementación en el aula

Las siguientes consideraciones han resultado útiles de cara a la implementación de la metodología propuesta en el aula para maximizar el proceso de aprendizaje de los alumnos. Algunas de ellas son técnicas pedagógicas bien conocidas en la enseñanza de disciplinas afines a la programación (Webster, 2012a):

- Peer Programming: Esta técnica implica que los estudiantes trabajen en pares, pero alternando roles con mayor frecuencia. Cada estudiante tiene la oportunidad de escribir código (piloto) y de revisar o guiar (copiloto). Esta metodología fomenta un aprendizaje colaborativo, mejora la resolución de problemas y las habilidades comunicativas, y permite a los estudiantes aprender unos de otros, reforzando sus conocimientos y habilidades de programación.

- Introducción a Python (prerrequisito): Antes de abordar proyectos específicos, es fundamental proporcionar a los estudiantes una sólida base en Python, dado que es un lenguaje de programación versátil y ampliamente utilizado en la música computacional. Esta formación inicial debe cubrir conceptos

básicos de programación, estructuras de datos, control de flujo y funciones, preparando así a los estudiantes para aplicar estos conceptos en proyectos musicales. Antes de comenzar a usar music21 se recomienda reservar mínimo 6 horas (recomendable 12) para el introducir qué es la programación y los conceptos básicos.

- Uso de Colab y Herramientas en la Nube: La familiarización con Google Colab y otras plataformas en la nube es crucial. Estas herramientas ofrecen un entorno de programación accesible y colaborativo, sin necesidad de configuraciones complicadas. Colab facilita la ejecución de código, el acceso a librerías y el almacenamiento de notebooks, lo que lo convierte en una opción ideal para proyectos educativos y de colaboración.
- Uso de Librerías Externas: El aprendizaje y uso de librerías externas, como music21 para análisis musical, es esencial. Estas librerías amplían las capacidades de Python, permitiendo a los estudiantes realizar tareas complejas de análisis y composición musical con mayor facilidad. La instrucción debe enfocarse en cómo instalar, importar y utilizar estas librerías para resolver problemas musicales específicos.
- Trabajo por Proyectos: Adoptar un enfoque basado en proyectos permite a los estudiantes aplicar los conceptos aprendidos en situaciones del mundo real. Estos proyectos pueden variar desde la creación de pequeñas piezas musicales hasta el análisis de obras clásicas utilizando programación. El trabajo por proyectos fomenta la creatividad, el pensamiento crítico y la aplicación práctica de habilidades tanto musicales como de programación.

4.3. Un caso de estudio

A continuación, se examina un caso práctico de una asignatura universitaria que aplica un enfoque computacional al análisis musical, alineado con la metodología que este documento sugiere. Se trata de la asignatura "Computational Music Theory", impartida en el

Massachusetts Institute of Technology (MIT). Este curso equivale a 3 ECTS europeos, lo que traduce aproximadamente a 30 horas lectivas. Los estudiantes participantes ya poseen conocimientos intermedios de programación, lo que refuerza la idea expresada en secciones anteriores sobre la necesidad de sesiones introductorias a la programación en contextos donde los alumnos no cuenten con esta base (Ver Sección 4.2).

El resto del curso sigue una metodología parecida a la planteada en este documento. A través de ejercicios prácticos con music21, los estudiantes exploran técnicas avanzadas de musicología sistemática que, además de profundizar en sus métodos de análisis tradicionales, también les introduce en herramientas tecnológicas de vanguardia, preparándolos para una trayectoria profesional más completa y actualizada.

El contenido del curso se distribuye en los siguientes módulos:

- Representaciones de Duraciones y Tonos
- Codificación de Partituras Musicales
- Jerarquías Musicales + music21 Streams como contenedores
- Simetría, Equivalencia e Intervalos
- Análisis de Corpus. Representando computacionalmente la música folclórica de distintas culturas
- Acordes, Contrapunto y Conducción de Voces
- Musicología Cuantitativa: Investigación más allá de la Partitura

[Examen Parcial]

- Escalas, Tonos y Anotaciones armónicas automáticas. Composición Algorítmica
- Reducción de Vocabulario
- Similitud, Diferencia y Alineación
- Extracción de Características y Aprendizaje Automático

- Análisis Computacional más allá de la música clásica/rock/pop
- Cognición Musical y Psicología

Cada módulo se compone de alrededor de 3 horas de clases presenciales y aproximadamente 6 horas de estudio y práctica independiente. Se cubre una gama amplia de temas que van desde la representación computacional básica de duraciones y tonos hasta aplicaciones avanzadas en machine learning. El curso culmina con presentaciones en clase de proyectos personales desarrollados por los estudiantes, donde se pone en práctica el análisis musical mediante la computación. Estos proyectos abarcan una diversidad temática considerable, como se muestra a continuación:

- Análisis de Mashups.
- Anotador automático de intervalos imposibles en clarinete.
- Clasificador automático por década de las bandas sonoras de videojuegos.
- Búsqueda de patrones melódicos frecuentes en un corpus de danzas folk de la india

Para más detalles sobre los proyectos de los alumnos, se puede consultar el siguiente enlace: https://bit.ly/proyectos-finales.

5. DISCUSIÓN

La implementación de herramientas computacionales en la educación musical superior en España representa un salto cuantitativo y cualitativo hacia la modernización de la pedagogía musical. La integración de lenguajes de programación como Python y librerías como music21 ha demostrado ser una poderosa combinación para enriquecer el análisis y la comprensión musical. En esta sección, discutiremos los aspectos más destacados de la implementación propuesta, sus desafíos y cómo el enfoque computacional puede coexistir y complementar los métodos tradicionales en musicología.

5.1. Aspectos Positivos de la Implementación Propuesta

a. La combinación de Python y music21 transforma el análisis musical, posibilitando un estudio más profundo y preciso de obras musicales y el descubrimiento de patrones complejos.

b. La programación y las herramientas computacionales fomentan la innovación y resolución creativa de problemas, permitiendo a los estudiantes desarrollar investigaciones propias y un aprendizaje activo.

c. La integración de tecnologías de información en la enseñanza musical moderniza el currículo y revoluciona la metodología educativa hacia un enfoque más interactivo, colaborativo y futurista.

5.2 Debilidades y Puntos a Considerar

a. La programación, especialmente para principiantes, es desafiante y requiere recursos pedagógicos adicionales y/o más tiempo de aula dedicado. Python es ideal para enseñar debido a su amplia gama de recursos educativos, permitiendo a los instructores reforzar conceptos difíciles para los estudiantes.

b. Integración Curricular: La implementación de nuevas tecnologías dentro de los planes de estudio establecidos implica desafíos logísticos y administrativos. En la Sección 3.4 se aportan ideas concretas sobre posibles integraciones.

5.3. Coexistencia de Enfoques Tradicionales y Computacionales en la Musicología

La integración de enfoques tradicionales y computacionales en la musicología ofrece un panorama enriquecido para el estudio y la apreciación de la música. A continuación, se desglosan las ventajas de cada enfoque y cómo su coexistencia armoniza para una comprensión más integral:

5.3.1. Ventajas del Enfoque Tradicional en la Musicología

- Interpretación Contextual: Permite una profunda comprensión del contexto histórico y cultural en el que se crearon las obras musicales.
- Análisis Detallado: Facilita un examen minucioso de las partituras, texturas, y técnicas compositivas desde una perspectiva humana y subjetiva.
- Apreciación Estética: Fomenta una valoración de la música que involucra la respuesta emocional y estética personal.
- Desarrollo de la Crítica Musical: Proporciona herramientas para el análisis crítico de las obras basado en la experiencia y el conocimiento acumulado.

5.3.2. Ventajas del Enfoque Computacional en la Musicología

- Análisis de Grandes Conjuntos de Datos: Capacidad para procesar y analizar grandes volúmenes de información musical de manera eficiente.
- Identificación de Patrones: Utiliza algoritmos para descubrir patrones, tendencias y anomalías que podrían no ser evidentes a simple vista.
- Enfoque Objetivo: Ofrece un análisis más objetivo y cuantificable de los elementos musicales.
- Innovación y Creatividad: Permite la exploración de nuevas posibilidades en composición y análisis musical a través de algoritmos y modelos predictivos.

5.3.3. Integración de Ambos Enfoques para una Musicología Holística

Al fusionar estos enfoques se obtienen beneficios múltiples, entre ellos (Webster, 2012b):

- Complementariedad: La objetividad del análisis computacional complementa la interpretación subjetiva del análisis tradicional, ofreciendo una comprensión más rica y diversa.
- Nuevas Perspectivas: La capacidad de los enfoques computacionales para manejar grandes volúmenes de datos puede revelar tendencias históricas y culturales que enriquecen la comprensión contextual del enfoque tradicional.
- Validación Cruzada: Los resultados obtenidos a través de métodos computacionales pueden ser validados o refutados mediante el análisis tradicional, lo que refuerza la confiabilidad de las conclusiones.
- Educación Integral: Los estudiantes se benefician de un currículo más robusto que les equipa con habilidades analíticas tanto computacionales como tradicionales, preparándolos mejor para una variedad de roles profesionales en el campo musical.

La integración armónica de los enfoques tradicionales y computacionales en la musicología no solo mejora las metodologías de análisis y comprensión musical sino que también prepara a los estudiantes y profesionales para enfrentar los desafíos y oportunidades de un campo en constante evolución.

5.4. Extensión del Enfoque a Disciplinas Afines. Otros Frameworks y Herramientas Tecnológicas

La metodología propuesta se centra en la aplicación de un enfoque computacional al campo del análisis. Sin embargo, las interacciones de la música y la tecnología dentro del currículo académico pueden ser mucho más amplias. La extensión del enfoque computacional a disciplinas afines mediante la integración de diferentes frameworks y herramientas tecnológicas ofrece a los estudiantes de música un amplio espectro de posibilidades creativas y analíticas. Aquí hay un breve resumen de lo que hacen algunas de estas herramientas sugeridas (Wise *et al*, 2011):

- Argo: Es una plataforma de composición y notación musical que permite a los usuarios crear y manipular estructuras musicales complejas a través de un lenguaje de programación visual. Es especialmente útil para la composición algorítmica y la experimentación sonora.
- WorldKit: Este framework facilita la creación de sistemas interactivos musicales. Permite a los usuarios integrar entradas de gestos y movimientos en tiempo real para controlar y modificar la música, abriendo la puerta a performances dinámicas y experiencias inmersivas.
- Sonic Pi: Herramienta diseñada para el live coding musical, Sonic Pi permite a los músicos programar y ejecutar música en tiempo real. Es una excelente plataforma para enseñar conceptos de codificación a través de la música y para realizar actuaciones en vivo basadas en la programación.
- Max/MSP: Este entorno de programación visual es utilizado por artistas y desarrolladores para crear software personalizado de audio y multimedia. Ofrece un lienzo para diseñar y conectar bloques de construcción de software que procesan audio, vídeo y otros datos en tiempo real.

La integración de estas herramientas en la educación musical mejora las capacidades técnicas y creativas de los estudiantes y les abre las puertas a nuevas formas de expresión musical y a un campo de posibilidades interdisciplinarias.

5.5. Implicaciones para la Formación de Educadores

Algo que puede verse como una limitación adicional de este enfoque es que el profesor responsable de implementar un enfoque como el propuesto deberá disponer de competencias más allá de las tradicionalmente requeridas a un educador de análisis musical. Dichas competencias incluyen:

- Competencias Básicas en Programación: Habilidad para enseñar y aplicar principios de programación, especialmente en Python.
- Conocimientos de Musicología Computacional: Entender cómo aplicar la teoría musical en un contexto computacional y usar herramientas de análisis musical digital.
- Habilidades Pedagógicas en Tecnología: Capacidad para enseñar conceptos tecnológicos complejos de manera accesible y motivadora.
- Gestión de Aula Tecnológicamente Enriquecida: Diseñar y ejecutar planes de lección que integren de forma efectiva la música y la tecnología.
- Ética Digital y Responsabilidad: Conciencia de la importancia de la ética y la privacidad en el uso de tecnologías en la educación. En particular, capacidad para fomentar la integridad en el desarrollo de código entre sus estudiantes.

6. CONCLUSIONES

La integración de herramientas computacionales en la educación musical superior en España representa una evolución pedagógica significativa, no solo en la ampliación del alcance del análisis musical sino también en el enriquecimiento del perfil educativo y profesional de los estudiantes de música. La adopción de Python y la librería music21, en particular, han demostrado ser una combinación poderosa, permitiendo a los estudiantes explorar dimensiones del análisis musical previamente inaccesibles a través de métodos tradicionales. Esta fusión de música y tecnología en la educación musical moderniza el currículo, introduciendo un aprendizaje más interactivo, colaborativo y orientado al futuro.

La implementación de este enfoque computacional, sin embargo, no está exenta de desafíos. La curva de aprendizaje en programación para estudiantes sin experiencia previa puede ser significativa, y la integración curricular requiere una cuidadosa planificación y coordinación.

Sin embargo, la adopción de un lenguaje de programación accesible como Python y la elección de herramientas de edición colaborativa como Google Colab mitigan en gran medida estos desafíos, facilitando una transición más suave hacia un enfoque más tecnológicamente enriquecido en la educación musical.

La coexistencia de enfoques tradicionales y computacionales en la musicología ofrece un panorama educativo más completo y diversificado. Mientras que el enfoque tradicional mantiene su relevancia en la interpretación contextual y la apreciación estética, el enfoque computacional aporta precisión, objetividad y la capacidad de manejar grandes conjuntos de datos. Esta integración promueve una comprensión más holística de la música, equipando a los estudiantes con habilidades analíticas y creativas que son valiosas en el panorama musical contemporáneo.

En conclusión, la incorporación de la programación y el análisis computacional en la educación musical superior es una respuesta a las tendencias tecnológicas actuales y también una expansión necesaria del campo pedagógico. Esta integración representa una oportunidad para enriquecer la experiencia educativa, desarrollar habilidades relevantes y preparar a los estudiantes para una variedad de roles profesionales en un entorno musical en rápida evolución. La musicología computacional, por lo tanto, no solo complementa los enfoques tradicionales, sino que también abre nuevos caminos de exploración y comprensión musical.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El presente trabajo se ha desarrollado dentro del grupo de investigación TEIMUS (UNIR) y el grupo de Ciencia de Datos del Departamento Matemática Aplicada a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones adscrito a la Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Sistemas Informáticos (UPM).

8. REFERENCIAS

Bauer, W. I., Reese, S., y McAllister, P. A. (2003). Transforming Music Teaching via Technology: The Role of Professional Development. Journal of Research in Music Education, 51(4). National Association for Music Education. https://doi.org/10.2307/3345656

DECRETO 163/2015, de 29 de octubre, por el que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música, en las especialidades de Composición, Interpretación, Musicología y Pedagogía, en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia. (16 de noviembre del 2015). Descargado de https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20151116/AnuncioG0164-061115-0001_es.html

MacDonald, R., y Byrne, C. (2002). Teaching strategies in the music classroom: the impact of information and communication technologies. International Journal of Music Education, 1(1), 44-56. ISSN 0255-7614.

Selfridge-Field, E. (Ed.). (1997). Beyond MIDI: The Handbook of Musical Codes. Mit Pr.

Webster, P. R. (2012). Key research in music technology and music teaching and learning. Journal of Music, Technology & Education, 4(2-3), 115-130. Intellect. https://doi.org/10.1386/jmte.4.2-3.115_1

Webster, P. R. (2012). Computer-Based Technology and Music Teaching and Learning. In Critical Essays in Music Education (1st ed., pp. 24). Routledge. eBook ISBN 9781315095257.

Wise, S., Greenwood, J., y Davis, N. (2011). Teachers' use of digital technology in secondary music education: illustrations of changing classrooms. British Journal of Music Education, 28(2). Published online by Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/S0265051711000159

NUEVOS HORIZONTES EN LA ICONOGRAFÍA MUSICAL: EL IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA IDENTIFICACIÓN Y CATALOGACIÓN DE RECURSOS

GORKA RUBIALES ZABARTE
Universidad de Salamanca
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La concepción y desarrollo de una Inteligencia Artificial (IA) coexistente con la humanidad ha sido objeto de considerable atención en el transcurso del siglo XX, principalmente a través del prisma de obras literarias y cinematográficas.

Estas narrativas, si bien inmersas en la esfera de la imaginación, han suscitado un marcado interés público, dando lugar a diversas especulaciones acerca de la posible interacción entre los seres humanos y la IA. Aunque estas representaciones ficticias puedan adoptar tintes especulativos y, en ocasiones, exagerados, su importancia trasciende el ámbito lúdico, desempeñando un papel preponderante al instigar la reflexión y fomentar el diálogo en torno a las ramificaciones sociales de la Inteligencia Artificial.

Con el progreso vertiginoso de la Inteligencia Artificial en las últimas décadas, la viabilidad de entidades cibernéticas inteligentes con la capacidad de aprender y desempeñar tareas específicas ha trascendido la esfera meramente especulativa para consolidarse como una realidad tangible. Un ejemplo elocuente que ilustra tanto el potencial como los riesgos inherentes a estas aplicaciones es Chat-GPT[125]. En un breve

[125] Actualmente ChatGPT esá disponible en diversas plataformas y aplicaciones que utilizan la tecnología de OpenAI. En la mayoría de los casos, el software está disponible de forma

lapso de dos meses desde su concepción, este sistema ya había registrado una impresionante cifra de cien millones de usuarios activos, subrayando así la amplitud de su alcance y las consecuencias implicadas en su utilización[126].

El avance continuo en el desarrollo de la Inteligencia Artificial ha promovido la creación de sistemas cada vez más sofisticados, capaces de emular y ejecutar tareas que anteriormente se consideraban exclusivas de la capacidad humana. El elemento determinante en el éxito y la difusión de estos entes cibernéticos inteligentes reside en su capacidad inherente para aprender y adaptarse. Mediante el empleo de algoritmos de aprendizaje automático y modelos lingüísticos avanzados, como los incorporados en Chat-GPT, estos sistemas logran entablar interacciones con los usuarios y proporcionar respuestas contextualmente coherentes.

Dentro del ámbito de las inteligencias artificiales, sobresalen dos paradigmas prominentes: ChatGPT y las redes neuronales convolucionales. ChatGPT representa una forma avanzada de inteligencia artificial centrada en el procesamiento del lenguaje, utilizando modelos para generar respuestas de manera natural. Basado en la arquitectura de red neuronal conocida como *Transformer*, este sistema está diseñado para comprender y producir texto de manera coherente y contextual. La naturaleza secuencial del modelo *Transformer* permite la captura de relaciones entre datos, como las palabras en una oración, dotándolo de la capacidad de mantener conversaciones, responder preguntas y brindar información de manera eficaz en diversas aplicaciones[127].

---

gratuita para su suso, sin embargo, algunas funciones avanzadas pueden requerir acceso de pago. En general, la versión básica de ChatGPT ofrece una amplia gama de capacidades de procesamiento de lenguaje natural que pueden ser utilizadas de forma gratuita.

[126] Sobre el desarrollo de Chat-GPT y su posible aplicación en el ámbito de la producción científica y la enseñanza universitaria, véase: Hill-Yardin, Elisa & Hutchinson, Mark & Laycock, Robin & Spencer, Sarah. (2023). "A Chat(GPT) about the future of scientific publishing", en *Brain, Behavior, and Immunity*, nº 110, (2023), pp. 152-154. También Fuchs, Kevin. "Exploring the opportunities and challenges of NLP models in higher education: is Chat GPT a blessing or a curse?", en *Frontiers in Education*. vol. 8. Frontiers, 2023.

[127] El desarrollo de este tipo de chatbots generativos ha desarrollado un auge significativo durante los últimos años con el surgimiento de numerosos artículos y tesis doctorales sobre su desarrollo e implementación. Véase, por ejemplo, Paucar Pinto, Deybis Youl y Uscamaita Quispetuta, Marycel: *Chatbot generativo en el idioma español utilizando la arquitectura de*

Por otro lado, las redes neuronales convolucionales se especializan en la identificación y clasificación de imágenes, manifestando su impacto significativo en campos como el reconocimiento facial en entornos digitales[128] o la conducción autónoma, donde la capacidad para reconocer y comprender el entorno visual resulta esencial[129]. Además, estas redes han transformado radicalmente la identificación de individuos en entornos digitales, como redes sociales y aplicaciones de seguridad, posibilitando el reconocimiento facial y la clasificación de imágenes a una escala previamente inimaginable. Su versatilidad y capacidad para procesar información visual han contribuido de manera fundamental a la evolución y expansión de la inteligencia artificial en diversos dominios.

Ambos ejemplos ofrecen un vistazo revelador al vasto espectro de aplicaciones que engloban las inteligencias artificiales, abarcando desde el procesamiento del lenguaje hasta el análisis visual. Estos avances significativos no solo se limitan al ámbito tecnológico, sino que también impactan de manera notable en diversos campos, influyendo en la forma en que interactuamos con la tecnología y entre nosotros. Este fenómeno refleja la continua expansión y convergencia de las capacidades de la inteligencia artificial, delineando un panorama en constante evolución en la intersección entre la innovación tecnológica y la experiencia humana.

2. ENFOQUE Y OBJETIVOS DEL ARTÍCULO

El presente artículo tiene como objetivo proporcionar una visión panorámica del estado actual de la tecnología de reconocimiento de

rede neuronal transformer. Tesis doctoral leída en la Escuela Profesional de Ingeniería Informática y de sistemas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad de Cuzco (Perú) en 2019.

[128] Véase, por ejemplo, Jimenez Silva, Ildefonso, Rubén Martín Clemente y Sergio Antonio Cruces Álvarez. *Reconocimiento facial basado en redes neuronales convolucionales*, TFG defendido en 2018 en el Depto. De la Señal y Comunicaciones, Escuela Técnica Superior de Ingeniería de la Universidad de Sevilla.

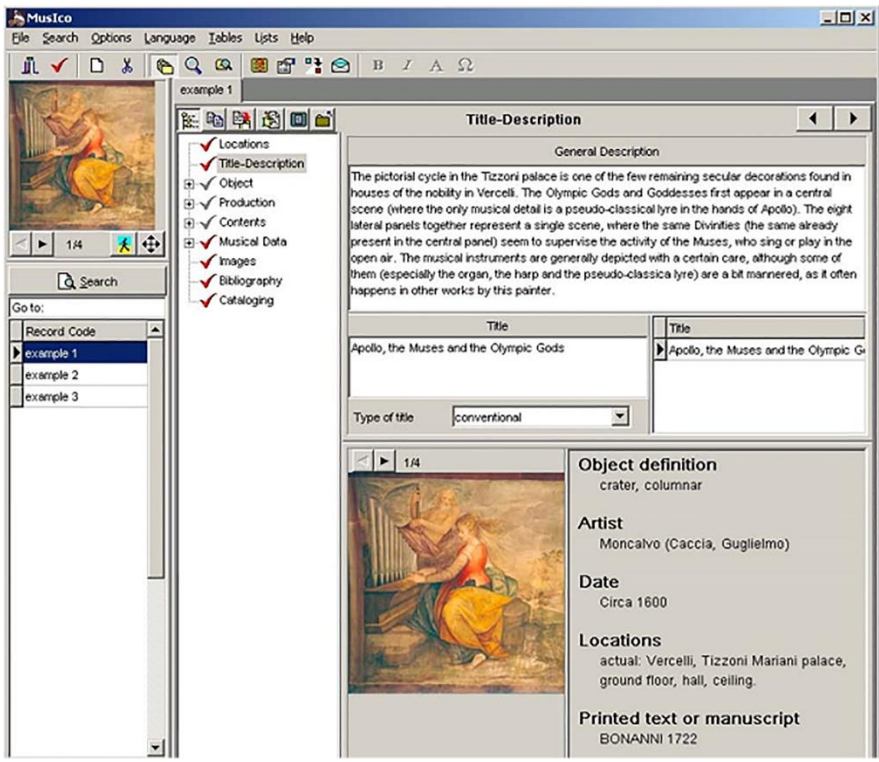
[129] Véase, por ejemplo, Díaz Villanueva, Julio Leonardo. "Implementación De Algoritmo De Visión Artificial Y Red Neuronal Convolucional Embebida", en *Un Automóvil A Escala Para La Conducción Autónoma En Circuito De Pruebas Controlado*. Tesis doctoral leída en la Escuela Profesional de Ingeniería Electrónica de la Universidad Ricardo Palma, Lima (Perú), en 2022.

imágenes y su viable integración en los proyectos de catalogación de iconografía musical. Se llevará a cabo un análisis exhaustivo de los beneficios y desafíos intrínsecos al empleo de estas herramientas en el ámbito de la catalogación de archivos iconográficos, explorando asimismo posibles soluciones y perspectivas de futuro. A través de esta investigación, se pretende resaltar el valor y el impacto potencial que la Inteligencia Artificial puede tener en la optimización de los procesos de catalogación, así como en la facilitación del acceso a la información en el contexto específico de la iconografía musical.

3. LA EXPERIENCIA DE IMAGES OF MUSIC

Antes de abordar la posible aplicación de la Inteligencia Artificial en la catalogación de fondos, resulta pertinente realizar un breve repaso del estado actual de los proyectos de catalogación en el ámbito internacional de la iconografía musical. Para ello, retrocederemos hasta los años 2002 y 2003, períodos en los cuales cobró forma el proyecto ERC *Images of Music*, bajo la dirección del profesor Tilmann Seebass de la Universidad de Innsbruck (Austria) y con respaldo financiero del Consejo Europeo de Investigación. Este proyecto, en el cual participaron más de treinta instituciones provenientes de siete países, tuvo como uno de sus objetivos fundamentales la creación de una base de datos internacional dedicada a la iconografía musical. Concebida para albergar las catalogaciones generadas por los centros e investigadores que formaron parte de esta colaboración, dicha base de datos representó un hito significativo en la consolidación de esfuerzos conjuntos en la documentación de este ámbito específico. En el proceso de catalogación de fondos, se implementó el programa *MusIco*, desarrollado por Paul Bayer [Fig. 1].

FIGURA. 1. *Pantalla de catalogación del software MusIco, desarrollado por Paul Bayer en 2002 para la catalogación de fondos en el proyecto "Images of Music" (2002-2003)*



La iniciativa se organizó en torno a la catalogación de materiales destinados a la preparación de tres extensas exposiciones virtuales [Fig. 2]. En estas muestras, todos los contenidos fueron traducidos a los siete idiomas correspondientes a las instituciones participantes.

Aunque la materialización de la base de datos no llegó a concretarse, el proyecto promovió la colaboración y el intercambio de conocimientos entre los centros dedicados a la catalogación de iconografía musical. Además, sentó las bases para el surgimiento de iniciativas subsiguientes que han emergido a nivel internacional en las últimas dos décadas.

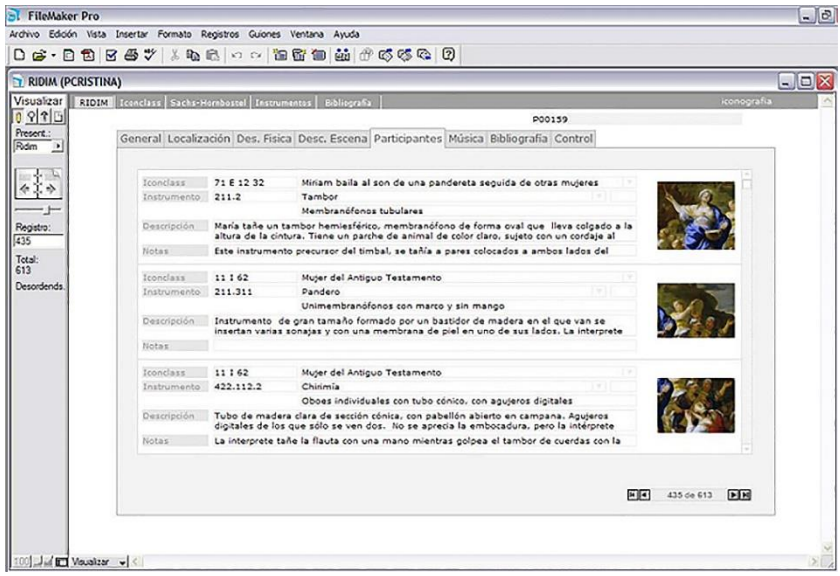
FIGURA. 2. *Presentación de las 3 exposiciones virtuales desarrolladas por el proyecto "Images of Music" (2002-2003)*



En los años que sucedieron a la conclusión del proyecto, diversos centros han desarrollado herramientas específicas para la catalogación de archivos iconográficos. Entre ellas, destaca la base de datos concebida por el Grupo de Iconografía Musical de Madrid, bajo la dirección de Cristina Bordas. Este recurso se focalizó en la catalogación de los fondos pertenecientes al Museo del Prado[130] [Fig. 3].

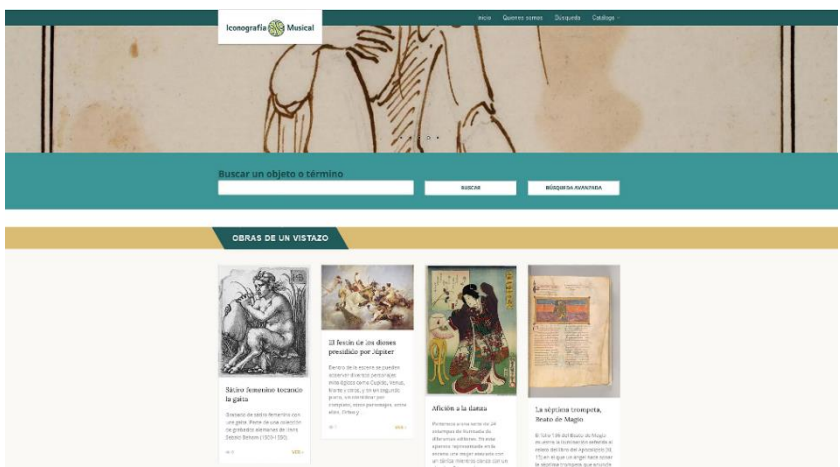
[130] Además de llevar a cabo la catalogación exhaustiva de todas las obras que albergan contenido musical dentro de las colecciones del Museo del Prado, en el año 2012, coincidiendo con la celebración del Día Europeo de la Música, el grupo se embarcó en la reconstrucción de algunas de las piezas musicales representadas en las pinturas. Una descripción del proyecto puede consultarse en: https://www.imagenesmusica.es/museo-del-prado/

FIGURA. 3. *Base de datos desarrolladas por el Grupo Complutense de Iconografía Musical para la catalogación de las colecciones del Museo del Prado*



Durante los últimos años, el Grupo Complutense ha mantenido una estrecha colaboración con la Asociación Española de Documentación Musical (AEDOM) en la creación de una base de datos especializada en Iconografía Musical, centrada en el contexto ibérico, la cual ha sido publicada en el transcurso del presente año [Fig. 4].

FIGURA. 4. *Pantalla de acceso a la base de datos de iconografía musical de AEDOM*



Dadas las limitaciones de espacio, resulta imposible abordar exhaustivamente todas las iniciativas surgidas en el ámbito internacional. No obstante, cabe destacar notables esfuerzos realizados por el equipo de trabajo de la *Universidade Nova*, así como diversas bases de datos desarrolladas por RIdIM o por Ridim-Brasil.

A pesar de la diversidad en los objetivos y configuraciones de los proyectos, ha persistido un intercambio fluido y enriquecedor de ideas y materiales entre los distintos centros e instituciones. Aunque existan disparidades, se ha mantenido una voluntad compartida de colaboración y aprendizaje mutuo, elementos fundamentales que han contribuido al éxito y progreso de los proyectos. Esta fluidez en el intercambio de conocimientos y experiencias ha posibilitado un abordaje más efectivo de los desafíos, conduciendo a la generación de soluciones innovadoras.

3.1. Problemas con el desarrollo de estos sistemas

La evolución de estos proyectos ha coincidido con el surgimiento de nuevas tecnologías y el desarrollo de herramientas informáticas que han tenido una influencia significativa en la configuración de las bases de datos, así como en los métodos de normalización, almacenamiento y recuperación de la información. A pesar de los esfuerzos dedicados al desarrollo de nuevas plataformas, todos los proyectos se han enfrentado a desafíos similares.

La creciente brecha entre los procesos de catalogación, en gran medida atribuible a la meticulosidad y especialización requerida en la estructura de campos de estas bases de datos, ha generado una relativa lentitud en los procesos de catalogación, en contraposición al avance de las nuevas tecnologías. La discrepancia entre los procesos de catalogación y el ritmo de los avances tecnológicos ha resultado en la ausencia de una iniciativa destacada a nivel mundial que pueda considerarse como el referente definitivo en cuanto a repositorio de iconografía musical, especialmente en términos de la cantidad de catalogaciones.

Dada la rapidez del progreso tecnológico, se torna esencial abordar estos desafíos y buscar soluciones innovadoras para agilizar y optimizar los procesos de catalogación en el ámbito de la iconografía musical.

4. EL DESARROLLO DE LA IA

Los notables avances recientes en el campo de la Inteligencia Artificial abren la posibilidad de generar nuevos corpus de catalogaciones de manera significativa. La perspectiva de confiar a sistemas informáticos las tareas de reconocimiento, discriminación y descripción de los contenidos iconográficos presentes en imágenes resulta sumamente atractiva. Como exploraremos, ya existen diversas iniciativas a nivel internacional que están aprovechando las capacidades de estos sistemas innovadores para llevar a cabo la catalogación de sus fondos.

4.1. ¿Qué es la Inteligencia Artificial?

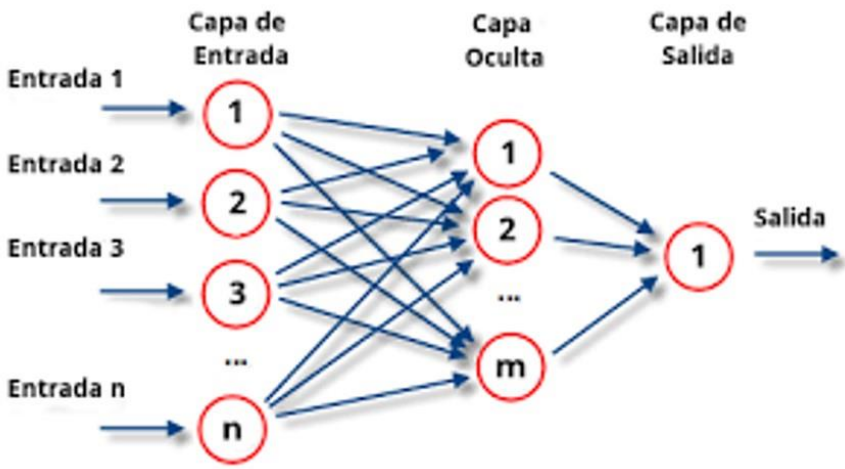
Antes de sumergirnos en el análisis del empleo de la Inteligencia Artificial, es pertinente realizar una breve revisión de su naturaleza y los avances que esta tecnología ha experimentado en la última década, centrándonos específicamente en su aplicación para la descripción de contenidos iconográficos.

La Inteligencia Artificial (IA) se refiere a la simulación de la capacidad intelectual humana por parte de un sistema o máquina. Su objetivo primordial es desarrollar sistemas capaces de emular los procesos mentales humanos y replicar comportamientos que incluyen percepción, razonamiento, aprendizaje, planificación y predicción. Se considera que un sistema es inteligente cuando satisface los siguientes requisitos:

1. Las acciones que desarrolla son adecuadas para sus circunstancias y sus objetivos.
2. Es flexible ante entornos cambiantes y objetivos en evolución.
3. Aprende de la experiencia.
4. Toma decisiones apropiadas considerando sus limitaciones perceptuales y computacionales.

Para alcanzar este propósito, la Inteligencia Artificial hace uso de las reconocidas redes neuronales, las cuales imitan el funcionamiento del cerebro humano para procesar grandes volúmenes de datos, reconocer patrones y tomar decisiones fundamentadas en esa información [Fig. 5].

FIGURA. 5. *Esquema del sistema de capas empleado en las redes neuronales.*



El desarrollo de estas redes neuronales está intrínsecamente vinculado a los avances experimentados en el campo del aprendizaje automático, también conocido como "Machine Learning". Esta tecnología, ampliamente utilizada en diversos ámbitos, como el reconocimiento facial a través de software, la detección de spam en servicios de correo electrónico o el reconocimiento de voz, entre otros, posibilita que los sistemas adquieran la habilidad de comprender la lógica inherente en ciertos sistemas y aprendan de manera autónoma al enfrentarse a nuevos datos y situaciones. Mediante el aprendizaje automático, las redes neuronales pueden mejorar su rendimiento y ajustarse para adaptarse a distintas tareas y contextos, dotándolas de una capacidad de aprendizaje y adaptación equiparable a la de los seres humanos.

Cuando afirmamos que un sistema "es capaz de aprender", nos referimos al hecho de que un agente aprende cuando su desempeño mejora con la experiencia y el uso de datos; es decir, cuando la habilidad no estaba presente en su genotipo o rasgos de nacimiento.

1.2. Avances en las aplicaciones basadas en la IA

La habilidad para emular los patrones de razonamiento humano y el aprendizaje, combinada con la destreza para procesar grandes cantidades de datos, hace que estas herramientas sean extremadamente atractivas para una amplia gama de disciplinas científicas. Su adopción está experimentando un crecimiento constante en todos los campos científicos. La capacidad de adaptación y mejora continua de estas herramientas las posiciona como instrumentos versátiles y potentes para avanzar en la comprensión y el desarrollo de soluciones innovadoras en diversas áreas científicas.

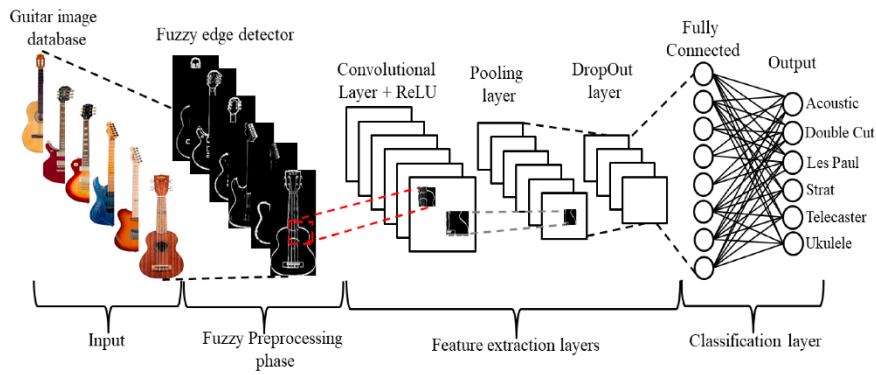
El potencial de estas herramientas para revolucionar la forma en que abordamos los desafíos científicos es prometedor, y su aplicación continúa expandiéndose en un amplio espectro de disciplinas, brindando nuevas oportunidades para la investigación y el descubrimiento científico.

2. LA IDENTIFICACIÓN DE LAS IMÁGENES

En las últimas décadas, se ha evidenciado un progreso significativo en el ámbito de la identificación de imágenes, cuyo desarrollo ha tenido lugar en dos esferas interconectadas y complementarias: la clasificación de imágenes y la descripción del contenido de imágenes. La clasificación, como primer proceso, implica la distribución de las imágenes en categorías específicas en función de su contenido visual [Fig. 6], mientras que la identificación involucra que el sistema "aprenda" a interpretar y describir el contenido intrínseco de la imagen, proporcionando información detallada al respecto desde cero.

Central en esta evolución tecnológica es el empleo de redes neuronales, estructuras que imitan el funcionamiento del cerebro humano para procesar volúmenes extensos de datos, reconocer patrones y fundamentar decisiones en base a esta información visual. El desarrollo de estas redes neuronales está estrechamente vinculado a los avances en el aprendizaje automático, o "Machine Learning".

FIGURA. 6. *Proceso de identificación de modelos de guitarra utilizando el procesamiento de imágenes mediante IA. Tomado de Cesar Torres, Claudia I. Gonzalez y Gabriela E. Martinez. Fuzzy Edge-Detection as a Preprocessing Layer in Deep Neural Networks for Guitar Classification. Sensors 2022, 22 (15)*



Esta tecnología, de aplicación extendida en ámbitos como el reconocimiento facial, la detección de spam en servicios de correo electrónico o el reconocimiento de voz, posibilita que los sistemas adquieran la habilidad de comprender la lógica inherente a ciertos sistemas y aprendan de manera autónoma al enfrentarse a nuevas instancias y datos.

Es crucial subrayar que el proceso de aprendizaje automático en el contexto de la identificación de imágenes requiere que el sistema sea entrenado con un volumen sustancial de imágenes de muestra. Estas imágenes de muestra desempeñan un papel crucial en la enseñanza del sistema para que pueda identificar y clasificar características específicas de los elementos representados en las imágenes. Estas características, conocidas como "features", abarcan diversos aspectos visuales, como el color, el tamaño, la forma, la presencia de elementos particulares y la textura aparente, entre muchos otros.

En el caso de la clasificación, el proceso es más directo, ya que el sistema asigna la presencia de características específicas para determinar la pertenencia de una imagen a una categoría predeterminada. Sin embargo, el proceso de identificación de dichas características no es predefinido por el usuario; en su lugar, el sistema "aprende" a reconocer estos rasgos a partir del conjunto de imágenes de muestra facilitado por los

desarrolladores del sistema. La cantidad de imágenes suministradas para el entrenamiento es un factor crítico en la precisión de la herramienta, siendo necesario un conjunto de muestras sustancial para que el sistema desarrolle un índice de acierto significativo, cercano al 85 o 90%.

Además del desarrollo de la red neuronal para la gestión de datos, la labor de los desarrolladores del sistema consiste en proporcionar a la Inteligencia Artificial (IA) un conjunto de imágenes de muestra donde los objetos o elementos que se pretenden clasificar estén debidamente etiquetados. La IA, por su parte, desarrollará los algoritmos de aprendizaje necesarios para la identificación y clasificación autónoma de los objetos presentes en las imágenes. Este proceso, aunque no exento de desafíos, constituye una labor significativa, ya que la muestra de imágenes necesaria para que el sistema alcance un índice de acierto óptimo puede ascender a varios miles de imágenes. Si, además, se busca desarrollar un sistema capaz de describir el contenido de las imágenes de forma aleatoria, la cantidad de muestras requerida se incrementa de manera significativa.

5.1. Las redes neuronales

En el marco del desarrollo de estos procesos, todos los sistemas fundamentados en Inteligencia Artificial hacen uso de redes neuronales, cuya estructura y funcionamiento se inspiran en el paradigma biológico de la neurona.

En términos generales, todos estos sistemas exhiben una estructura altamente homogénea, dividida en tres niveles denominados "Capas":

1. **Capa de entrada:** Esta constituye la primera red neuronal y debe poseer el tamaño adecuado en consonancia con el vector de entrada.
2. **Capas ocultas:** Estas capas, conocidas como capas ocultas, desempeñan un papel crucial y su número incide significativamente en la eficacia del sistema. Son responsables de procesar y aprender patrones complejos presentes en los datos de entrada.

3. **Capas de salida:** La última capa de la red, donde el sistema proporciona los resultados finales en función de la información procesada en las capas anteriores. La estructura y salida de esta capa dependen directamente de la naturaleza específica de la tarea para la cual se ha diseñado el sistema.

Este diseño en capas permite que la red neuronal capture y procese información de manera progresiva y jerárquica, extrayendo características cada vez más abstractas y complejas a medida que se avanza en las capas. El número de capas empleadas en cada uno de los niveles dependerá del problema a analizar. La eficacia y precisión del sistema se ven, por lo tanto, profundamente influidas por la configuración adecuada de estas capas, así como por la cantidad y calidad de los datos de entrada proporcionados durante el proceso de entrenamiento del sistema. La capa de salida, en particular, juega un papel determinante al generar los resultados finales ofrecidos por el mismo.

5.2. Las redes neuronales convolucionales

Al hablar de "redes neuronales convolucionales" (CNN) nos referimos al que posiblemente sea uno de los cambios más trascendentales en el ámbito de las Redes Neuronales Artificiales (ANN). Este modelo específico se concibió exclusivamente para abordar el desafío del reconocimiento de imágenes. La génesis de esta arquitectura se gestó en respuesta a la limitación inherente a las ANN convencionales, donde la definición de las características visuales requería una intervención manual para cada modelo, en contraste con la capacidad de aprendizaje automático que exhiben las CNN a medida que progresa el proceso de entrenamiento del sistema.

Este tipo de redes neuronales hace uso de un “kernel” o filtro, una matriz de tamaño variable en la que se genera un único píxel por cada una de las convoluciones. La convolución, en el contexto de las redes neuronales, denota un proceso matemático que implica la combinación de una función de entrada con un núcleo o filtro, resultando en la obtención de características relevantes para la tarea específica que la red neuronal busca abordar. Así, las redes neuronales convolucionales establecen un

sistema que denominado “cónico”, en el que, con el aumento de capas, su tamaño disminuye de manera progresiva gracias a las sucesivas convoluciones.

Las redes neuronales convolucionales demuestran la capacidad de discernir y categorizar una cantidad notablemente ampliada de rasgos o características ("features") presentes en los objetos. Estos atributos son almacenados y posteriormente utilizados en el proceso de identificación y clasificación de imágenes subsiguientes.

Esta habilidad para discernir y almacenar características esencialmente permite a las redes neuronales convolucionales optimizar su desempeño a lo largo del tiempo, mejorando su capacidad de reconocimiento y clasificación en escenarios diversos. Además, este enfoque favorece la adaptabilidad del sistema, ya que puede ajustar su comprensión de los rasgos relevantes en función de la complejidad y variabilidad de los datos visuales con los que se encuentra. En consecuencia, las redes neuronales convolucionales no solo sobresalen en la identificación precisa de patrones visuales, sino que también poseen una notable capacidad de generalización que las hace eficientes en la clasificación de nuevas instancias. Este aspecto resulta crucial en aplicaciones prácticas como el reconocimiento de objetos, la visión por computadora y otras tareas relacionadas con la interpretación de información visual.

5.3. La función de los desarrolladores del sistema

Se presenta, en consecuencia, un nuevo escenario en el ámbito de la catalogación de archivos iconográficos, marcando una reconsideración de los procedimientos consolidados en décadas previas. Estos procedimientos se centraban en el diseño de fichas de catalogación, las cuales recopilaban detalles técnicos de la imagen, así como descripciones de los elementos musicales identificados y clasificados por el catalogador. Aunque no se descartan completamente estos métodos tradicionales, la atracción de las nuevas metodologías radica en la capacidad sin precedentes de la Inteligencia Artificial (IA) para gestionar materiales a una velocidad inalcanzable para un catalogador humano.

El papel desempeñado por los desarrolladores en estos proyectos de catalogación es de un valor incalculable, ya que serán los responsables de proporcionar a la Inteligencia Artificial un conjunto de muestras que servirán como modelo para la identificación subsiguiente de elementos dentro de las imágenes.

FIGURA. 7. *Valentin de Boulogne. Tañedor de laúd (1625-26). Óleo sobre lienzo. Metropolitan Museum of Art, Nueva York*



Para lograr una identificación precisa de elementos como instrumentos, escenas de canto o danza, es esencial contar con una muestra considerable de imágenes, que en ciertos casos podría ascender a varios miles. Además, se requiere una supervisión continua de los aciertos y errores que el sistema pueda cometer en la identificación de elementos, con el propósito de perfeccionar el aprendizaje y optimizar el proceso de descripción de los materiales. De este modo, la colaboración estrecha entre los desarrolladores y la Inteligencia Artificial se vuelve esencial para el logro exitoso de los proyectos de catalogación y para aprovechar plenamente las capacidades de la Inteligencia Artificial en este entorno.

Al dotar a la Inteligencia Artificial (IA) con una muestra representativa de modelos, esta adquiere la capacidad de detectar y almacenar las particularidades distintivas de los objetos representados. De este modo, el sistema aprende a reconocer, por ejemplo, que un laúd se compone de un mástil, un cuerpo abovedado con costillas de distintos tonos, y una tapa plana con una o múltiples rosetas [Fig. 7].

Además, identifica el característico clavijero inclinado hacia la parte posterior del instrumento, junto con una extensa serie de otras "features" adicionales extraídas del corpus de imágenes de muestra. Este reconocimiento de atributos específicos capacita a la IA para identificar el instrumento con independencia del contexto en el que esté representado, así como de la técnica o medio empleados para su representación. Sin embargo, el proceso de identificación y catalogación de objetos en entornos visuales no está exento de un margen de error, que los desarrolladores del sistema deben esforzarse por reducir. La calidad de los sistemas empleados para esta tarea debe ser sometida a una evaluación constante, con el fin de analizar tanto sus aciertos como sus errores. En este sentido, se vuelve imperativo el desarrollo de metodologías de evaluación continua para la mejora progresiva de estos sistemas.

5.4. Limitaciones del sistema

Como hemos dicho, este proceso de aprendizaje conlleva posibles limitaciones en la identificación de elementos musicales en contextos específicos. Por ejemplo, la presencia de espectadores en una escena musical puede dificultar la identificación precisa de otros elementos

musicales en la imagen. De manera similar, los retratos de compositores o elementos de música implícita pueden resultar más difíciles de reconocer debido a su representación abstracta o simbólica.

Por otro lado, la identificación de objetos en ciertos contextos artísticos, como el surrealismo o el cubismo, puede plantear desafíos de difícil resolución, lo que requeriría un proceso de aprendizaje adicional por parte del sistema. Esto implica que la herramienta debe adquirir una comprensión más detallada de esos elementos dentro del contexto de creación del artista, así como del contexto histórico y artístico en el que se originó la obra.

FIGURA. 8. *Hieronimus Bosch (El Bosco). Tríptico del Jardín de las Delicias (1490-1500). Grisalla, Óleo sobre tabla de madera de roble. Museo Nacional del Prado, Madrid (detalle)*



La representación en el panel derecho del reconocido tríptico "El Jardín de las Delicias" de El Bosco [Fig. 8], donde los instrumentos musicales son metamorfoseados en herramientas de tortura, ilustra de manera destacada este aspecto. En esta obra, los cuerpos de los condenados sufren tormento a través de los instrumentos musicales, estableciendo un paralelismo evidente entre la práctica musical y el pecado. La interpretación de esta representación artística exigiría una comprensión

contextual mucho más profunda de la que actualmente posee la Inteligencia Artificial. En este contexto, cabe preguntarse si la IA sería capaz de distinguir a un intérprete que sostiene un instrumento musical de la figura de los condenados, para los que los instrumentos musicales se han convertido en monstruosos instrumentos de tortura.

Efectivamente, aunque la identificación de instrumentos musicales constituye un desafío notable para los sistemas de identificación y catalogación de materiales iconográficos basados en la Inteligencia Artificial, es solo el primero de una serie de pasos necesarios para la descripción y contextualización de escenas más complejas. Los sistemas basados en la AI han demostrado una notable eficacia en la identificación de objetos en contextos visuales cotidianos, especialmente en entornos fotorealistas[131]. Sin embargo, es importante reconocer que deberán enfrentarse a desafíos de mayor complejidad al analizar representaciones basadas en la imaginación del artista o en elementos históricos, artísticos y estéticos complejos.

Durante los últimos años, los procesos de entrenamiento de los sistemas de análisis de imágenes se han centrado en la inclusión de grandes cantidades de datos en la inteligencia artificial[132]. Sin embargo, la creación de estos bancos de imágenes ha estado basada principalmente en representaciones fotorealistas, lo que plantea un nuevo y significativo desafío para estos sistemas, el análisis de contextos artísticos más complejos en los que las representaciones visuales están condicionadas por elementos históricos, artísticos y estéticos externos. El análisis de este tipo de contextos, de mayor complejidad, implica un estudio detallado de los elementos representativos y los códigos visuales inherentes a la creación de la obra. Por lo tanto, para lograr avances significativos en la capacidad de los sistemas de visión por computadora para analizar contextos complejos, es fundamental abordar estos desafíos mediante

[131] Tomamos este término del análisis llevado a cabo por el proyecto Minerva para referirnos a representaciones de calidad fotográfica. Véase: Sabatelli, M. et alii: "Advances in Digital Music Iconography: Benchmarking the detection of musical instruments in unrestricted, non-photorealistic images from the artistic domain", en DHQ : digital humanities quarterly. Vol. 15, nº 1, (2021), pp. 1-22.

[132] Sabatelli, M. Et Alii, op. cit., p. 1.

enfoques interdisciplinarios que integren conocimientos de inteligencia artificial con la profundidad interpretativa característica de las disciplinas humanísticas y artísticas.

Este análisis requiere un entrenamiento exhaustivo de las redes neuronales y la aplicación de criterios históricos, artísticos y estéticos para comprender la representación de manera integral. De esta forma, la interpretación precisa de objetos en contextos artísticos demanda no solo capacidades técnicas, sino también una apreciación profunda de los contextos culturales y creativos en los que están inmersos. Por tanto, el desarrollo de métodos de identificación de instrumentos musicales en contextos artísticos complejos implica una integración interdisciplinaria que combine conocimientos de inteligencia artificial con sensibilidad artística y cultural.

Problemas como el mencionado requerirán un proceso constante de desarrollo de las capacidades de la Inteligencia Artificial (IA) para permitirle adaptarse a distintos contextos artísticos y/o históricos. Por lo tanto, para superar las limitaciones en la identificación y comprensión de elementos musicales en contextos más amplios, será necesario mejorar la habilidad de la IA para interpretar la simbología y las representaciones abstractas presentes en las obras de arte. Esto implica perfeccionar los algoritmos de reconocimiento de patrones y entrenar a los sistemas con una mayor diversidad de datos contextualizados. Además, enriquecer las bases de conocimiento y el acceso a recursos históricos y artísticos será fundamental para proveer a la IA con la información necesaria para comprender los contextos específicos en los que se generaron las obras de arte. Este proceso continuo de desarrollo permitirá a la IA abordar de manera más efectiva los desafíos que plantea la interpretación y clasificación de elementos musicales en distintos contextos, impulsando así la aplicación de la Inteligencia Artificial en la catalogación y comprensión de fondos con iconografía musical.

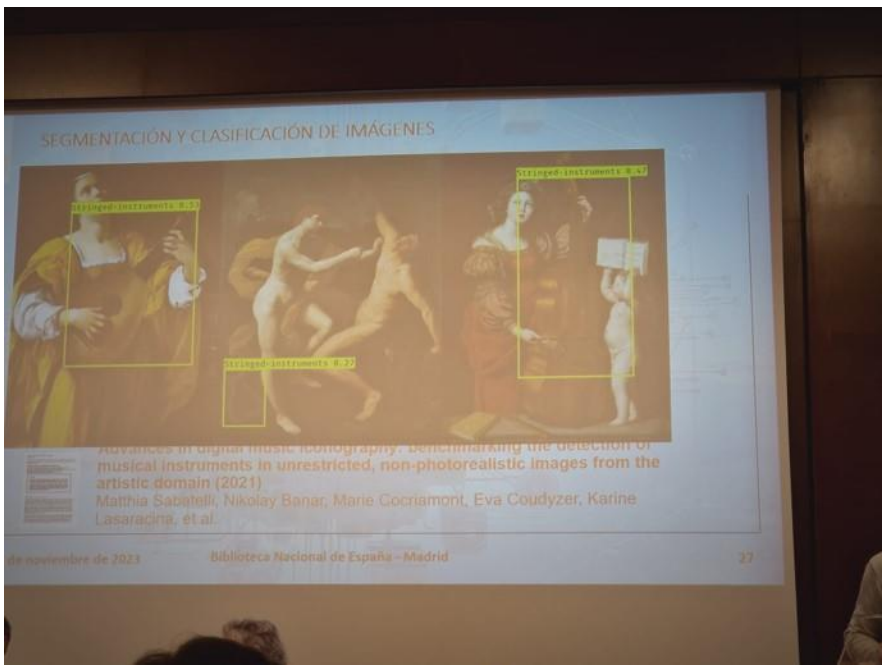
La comprensión profunda del contexto en el que se enmarca una representación artística es crucial para una identificación precisa y significativa de los elementos presentes en ella. En el caso de la música, donde la visualización de los instrumentos y su disposición dentro de un contexto visual pueden ser determinantes para su interpretación, la

capacidad de los sistemas de reconocimiento de objetos para considerar tanto los aspectos visuales como los contextuales será esencial. De esta manera, la efectividad de los sistemas de identificación y catalogación se verá ampliamente mejorada al incorporar un análisis integral que abarque tanto los elementos iconográficos específicos como su significado dentro del contexto artístico más amplio en el que se inscriben.

6. ESTUDIO DE CASO: EL PROYECTO MINERVA

Proyectos como Minerva, abren una nueva perspectiva en el desarrollo de sistemas de identificación de instrumentos musicales basados en la IA.

FIGURA. 9. *Presentación del proyecto Minerva. Reconocimiento y etiquetado de instrumentos musicales en las imágenes.*



El proyecto, promovido por la Agencia Federal de Investigación BELSPO de Bélgica, en el marco del programa BRAIN-be ('INSIGHT:

Intelligent Neural Systems as Integrated Heritage Tools')[133] consiste en la creación de un corpus de datos para el desarrollo de una inteligencia artificial capaz de identificar y clasificar instrumentos musicales en imágenes no fotorrealisticas, sin restricciones del ámbito artístico en el que estas hayan sido creadas [Fig. 9].

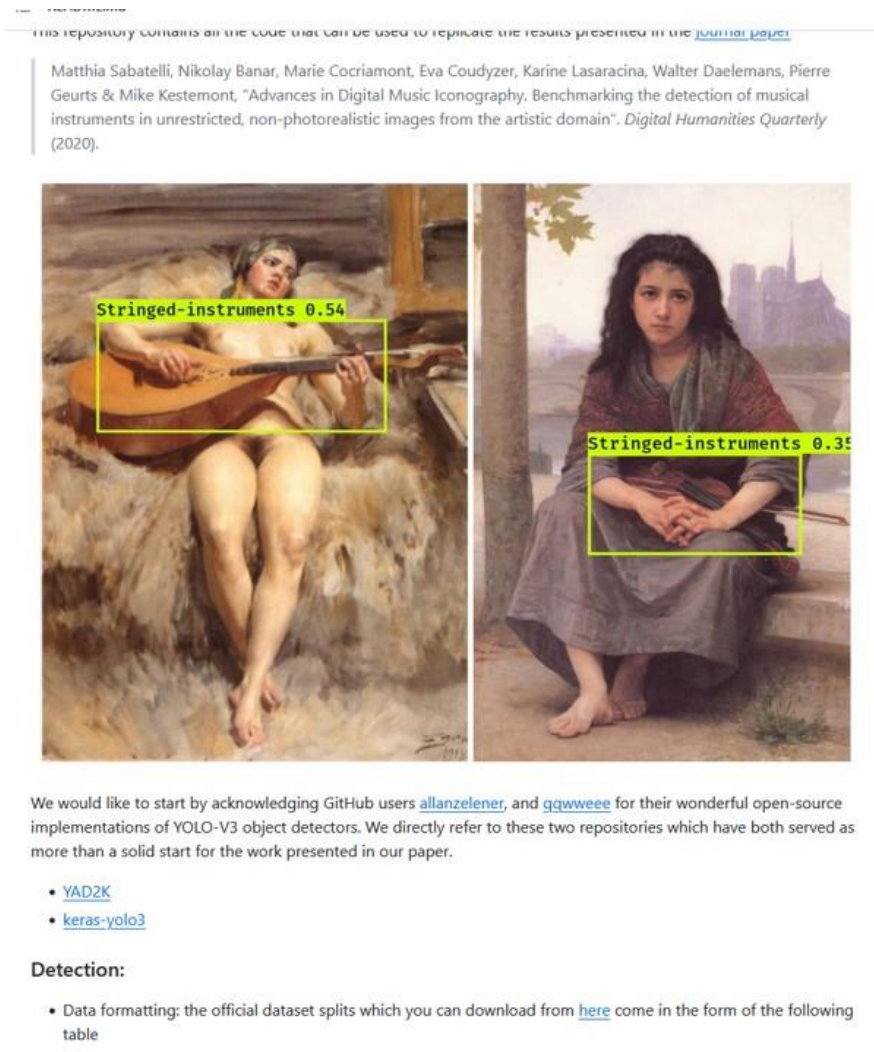
Basándose en software diseñado para la identificación de objetos, como YOLO o R-CNN, el proyecto ofrece código abierto para el desarrollo de sistemas de catalogación suministrando directrices detalladas en relación con el proceso de entrenamiento del sistema y la evaluación de su desempeño en la identificación de instrumentos[134] [Fig. 10].

Minerva presenta un amplio corpus de imágenes que ha sido clasificado y debidamente etiquetado, ofreciendo a los usuarios información adicional sobre diversos aspectos relacionados con la detección de elementos musicales en las imágenes. Esta información incluye detalles sobre la naturaleza de las imágenes de muestra y su origen, el vocabulario utilizado en la clasificación de los instrumentos, los resultados obtenidos en los diversos experimentos realizados por el proyecto, así como los desafíos particulares a los que un sistema de esta índole podría enfrentarse. Este enfoque integral proporciona un contexto detallado y una visión completa de la metodología y los resultados de Minerva en el ámbito de la detección de instrumentos musicales en imágenes artísticas no fotorrealistas. El desarrollo del proyecto ha evidenciado la necesidad de trascender el análisis de representaciones fotorrealistas y

[133] La página web del proyecto, basado en el desarrollo de herramientas de inteligencia artificial para el estudio del patrimonio artístico, ofrece una visión de conjunto de las iniciativas desarrolladas en el seno del mismo y de las instituciones colaboradoras. Veáse: https://hosting.uantwerpen.be/insight/ (Fecha de consulta: 25/04/2024)

[134] Sabatelli, M. Et Alii, op. cit.

FIGURA. 10. *Presentación del proyecto Minerva. Reconocimiento y etiquetado de instrumentos musicales en las imágenes.*



El desarrollo del proyecto ha puesto de manifiesto la necesidad de ir más allá del análisis de representaciones fotorrealistas. Se requiere que el sistema se enfrente a la identificación de elementos en contextos significativamente más complejos[135]. Este desafío invita a explorar nuevas fronteras en la capacidad de los sistemas de reconocimiento, y subraya

[135] Véase Sabatelli, M. Et Alii, op. cit.

la importancia de avanzar hacia enfoques más holísticos y sofisticados en el campo de la inteligencia artificial.

Hasta el momento, no se ha materializado una plataforma integral para la catalogación de instrumentos musicales. Sin embargo, proyectos innovadores como MINERVA están allanando el camino para que herramientas especializadas en este ámbito se conviertan pronto en una realidad. Estas iniciativas no solo demuestran la viabilidad de abordar tareas complejas como la identificación de instrumentos en contextos artísticos, sino que también señalan hacia un futuro en el cual la catalogación de elementos musicales mediante sistemas de inteligencia artificial pueda ser llevada a cabo de manera eficiente y precisa.

7. CONCLUSIONES

El progreso acelerado de las tecnologías basadas en la Inteligencia Artificial en las últimas décadas ha permitido a diversas instituciones beneficiarse de su capacidad para gestionar eficientemente grandes volúmenes de materiales. La evolución de las redes neuronales convolucionales ha representado un avance crucial en la capacidad de estos sistemas para identificar y describir elementos presentes en imágenes. Esto abre un nuevo panorama en el que el empleo de herramientas basadas en la Inteligencia Artificial y el aprendizaje automático se posiciona como una solución prometedora para la descripción de imágenes. En el futuro, el rol de los catalogadores consistirá en proporcionar al sistema ejemplos representativos y corroborar la precisión de los resultados obtenidos. Idealmente, se aspira a contar con un amplio archivo de iconografía musical, compuesto por miles de imágenes, lo que permitiría un análisis y una catalogación más completos y enriquecedores. En resumen, el avance de la Inteligencia Artificial presenta un potencial significativo para transformar y mejorar los procesos de descripción y análisis de imágenes en el ámbito de la iconografía musical.

8. REFERENCIAS

Bartneck, Christoph & Lütge, Christoph & Wagner, Alan & Welsh, Sean. (2021). What Is AI?. 10.1007/978-3-030-51110-4_2.

Basheer, Imad & Hajmeer, M.N. (2001). Artificial Neural Networks: Fundamentals, Computing, Design, and Application. Journal of microbiological methods. 43. 3-31. 10.1016/S0167-7012(00)00201-3.

Fuchs, Kevin. "Exploring the opportunities and challenges of NLP models in higher education: is Chat GPT a blessing or a curse?", en Frontiers in Education. Vol. 8. Frontiers, 2023. [doi: 10.3389/feduc.2023.1166682]

Hill-Yardin, Elisa & Hutchinson, Mark & Laycock, Robin & Spencer, Sarah. (2023). A Chat(GPT) about the future of scientific publishing. Brain, Behavior, and Immunity. 110. 10.1016/j.bbi.2023.02.022.

Piquer Sanclemente, Ruth: "Aquello que se escucha con el ojo: La iconografía musical en la encrucijada", Síneris: revista de musicología, ISSN-e 2254-3643, Nº. 9, 2013

Liu, Yun, Ming-Ming Cheng, Xiaowei Hu, Jia-Wang Bian, Le Zhang, Xiang Bai, and Jinhui Tang. "Richer Convolutional Features for Edge Detection", IEEE Trans Pattern Anal Mach Intell. 2019 Aug; 41(8):1939-1946. (doi: 10.1109/TPAMI.2018.2878849). Epub 2018 Oct 31.

Liu, Yun, Ming-Ming Cheng, Xiaowei Hu1 Kai Wang1 Xiang Bai, Nankai University, HUST Richer Convolutional Features for Edge Detection

Paucar Pinto, Deybis Youl y Uscamaita Quispetuta, Marycel: Chatbot generativo en el idioma español utilizando la arquitectura de rede neuronal transformer. Tesis doctoral leída en la Universidad Nacional de San Antonio Abad de Cuzco (Perú) en 2019.

Prokop, Ellen. AI and the Digitized Photoarchive: Promoting Access and Discoverability. Art Documentation: Journal of the Art Libraries Society of North America. Volume 40, Number 1, pp. 1-20. (https://doi.org/10.1086/714604)

Sabatelli, Matthia, Banar, Nicolay, Cocriamont, Marie, Coudyzer, Eva, Lasar-acina, Karine, Daelemans, Walter, Geurts, Pierre y Kestemont, Mike: "Advances in Digital Music Iconography: Benchmarking the detection of musical instruments in unrestricted, non-photorealistic images from the artistic domain", en DHQ: digital humanities quarterly. Vol. 15, nº 1, 2021, pp. 1-22.

Saleh, Ziyad. (2019). Artificial Intelligence Definition, Ethics and Standards.

Torres, Cesar, Claudia I. Gonzalez y Gabriela E. Martinez. Fuzzy Edge-Detection as a Preprocessing Layer in Deep Neural Networks for Guitar Classification. Sensors 2022, 22(15), 5892; (https://doi.org/10.3390/s22155892)

Ziou, Djemel, and Salvatore Tabbone. "Edge detection techniques-an overview." Pattern Recognition and Image Analysis C/C of Raspoznavaniye Obrazov I Analiz Izobrazhenii 8 (1998): 537-559.

LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA DE OVIEDO Y LA MÚSICA: LABOR DIVULGATIVA DE RAFAEL ZAMORA (1861-1908)

MARÍA SANHUESA FONSECA
Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

Rafael de Zamora y Pérez de Urría, III marqués de Valero de Urría, había nacido en París el 21 de noviembre de 1861.Después de su matrimonio, contraído en Oviedo el 5 de enero de 1891 con María del Carmen Sierra y Unquera, hija de José Sierra y Quirós, trasladó su residencia a Asturias, donde su esposa tenía posesiones[136].

Allí desarrolló una interesante labor como escritor, traductor, compositor y conferenciante en el ambiente cultural de Oviedo de principios del siglo XX. Su polifacetismo le llevó a ocupar diferentes cargos en instituciones culturales y educativas[137].

Era presidente del Casino de Oviedo: en su calidad de director de la sección de música, cargo que ocupaba desde 1901, se encargó de organizar series de conciertos en las que tomaban parte grupos corales e instrumentales de la ciudad. En la serie iniciada a finales de abril de 1905 tomaron parte "la Asociación Coral e Instrumental Ovetense y el notable terceto de profesores compuesto por los Sres. Fresno, Torres y

[136] Se ha considerado que José Sierra pudo ser el modelo del personaje clariniano de Álvaro Mesía (Masip Hidalgo, 2016).

[137] Un breve perfil biográfico de Rafael Zamora en Suárez, "Españolito" (https://xn--espaolito-o6a.es/index.php/encyclopedia/zamora-y-perez-de-urria-rafael/) [Consultado el 10/11/2023]. También aparece un perfil biográfico del personaje en Cañada (1970, vol. XIV, 310-312), donde se deslizan errores e inexactitudes que se han ido repitiendo de manera sistemática. Es llamativa su ausencia en el *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana* (2002), que supuso una puesta al día en la lexicografía musical de habla hispana.

Junquera" (Díaz Miranda, 1905, 5). En el Casino también organizaba conferencias sobre temas musicales, que luego serían el modelo que utilizó para actividades posteriores de divulgación musical.

También fue presidente de la Asociación Coral Ovetense y de la Agrupación Musical Ovetense, transformada luego en la Sociedad Filarmónica de Oviedo, y, sobre todo, dedicó un enorme esfuerzo a sus ciclos de conferencias sobre música en la Extensión Universitaria.

Rafael Zamora fue compositor, con dos vertientes bien diferenciadas en su obra: las composiciones propias y los arreglos de obras de otros compositores. Estos arreglos estaban destinados a ser interpretados por formaciones de música de cámara.

Su actividad compositiva y de arreglista tuvo que ver, en parte, con su labor como conferenciante en los cursos de Extensión Universitaria, iniciativa pionera en la Universidad de Oviedo desde 1898. Los arreglos y composiciones de Rafael Zamora eran interpretados por un cuarteto de cuerda –que era ampliado en ocasiones como quinteto con piano– para servir de ejemplos en vivo e ilustraciones musicales de sus ciclos de conferencias para la Extensión Universitaria entre 1903 y 1907. Lamentablemente, esta labor divulgadora del marqués se vería truncada por su fallecimiento en Oviedo el 20 de mayo de 1908. La Sociedad Filarmónica glosaba la triste noticia en su memoria de actividades:

> La franca alegría con que consignamos la situación próspera de nuestra Sociedad, se transforma en honda tristeza al daros cuenta de los sensibles claros que la muerte ha dejado en nuestras filas. El inolvidable primer presidente de esta Sociedad Sr. Marqués de Valero de Urría, para quien la Filarmónica era uno de sus grandes amores (Sociedad Filarmónica Ovetense, 1909, 9-10).

La pérdida de Rafael Zamora para la vida cultural de Oviedo no fue suficientemente valorada, ni en el momento, ni con posterioridad.

2. OBJETIVOS

- Estudiar la actividad de Rafael Zamora como compositor y arreglista.

– Conocer su faceta de conferenciante y divulgador musical, vinculada a la difusión de la cultura desde la Universidad de Oviedo hacia sectores sociales no universitarios.

– Profundizar en el conocimiento de la figura de Rafael Zamora, estudiado hasta ahora como escritor y colaborador en diversos diarios, pero no como compositor.

3. METODOLOGÍA

Para esta investigación se han localizado y consultado fuentes de diversos tipos:

– Archivísticas: correspondencia de Rafael Zamora con familiares y amigos.

– Bibliográficas.

– Hemerográficas: prensa española y americana de la época, con artículos de Rafael Zamora o con noticias referidas a él; artículos posteriores glosando su figura y su trayectoria.

– Iconográficas: retratos de Rafael Zamora, álbumes de fotos familiares.

– Fuentes musicales manuscritas e impresas: composiciones de Rafael Zamora, en sus originales manuscritos, y editadas.

– Testimonios orales.

Es preciso señalar la enorme importancia del archivo personal y familiar de Rafael Zamora, de imprescindible consulta para esta investigación, con sus manuscritos musicales y su amplia correspondencia, en un intercambio epistolar con personajes tan significativos como los escritores Ramón Pérez de Ayala y Armando Palacio Valdés, los compositores Anselmo González del Valle y Julián Orbón, o los profesores universitarios Rafael Altamira y Aniceto Sela. No son menos importantes los testimonios orales de sus familiares, que han permitido matizar el contenido de las fuentes escritas gracias a la aportación de testimonios únicos.

Las composiciones de Rafael Zamora, así como sus arreglos de obras de otros compositores, permanecen manuscritas e inéditas en su mayoría, aunque también se publicaron algunas de sus obras. El estado de conservación de los manuscritos musicales es bueno.

Rafael Zamora era aficionado a utilizar pseudónimos y heterónimos. Firmaba sus composiciones musicales como "Valero", como "Rafael", "V. de U.", o como "Raphaël D'Urria". En su faceta literaria también utilizaba anagramas y heterónimos chocantes: Iscariotes Val de Ur, Rafael Urdeval.

Como primera aproximación a la obra musical de Rafael Zamora se ha hecho un inventario de su producción, con vistas a elaborar un catálogo razonado, que será enriquecido y contextualizado con toda la información posible.

4. RESULTADOS

Los resultados de esta investigación configuran una primera aproximación a la dimensión musical de un personaje de vasta cultura y de variados intereses, siempre al servicio de las inquietudes intelectuales despertadas en la sociedad de Oviedo de finales del siglo XIX y principios del XX, donde buena parte del pensamiento más renovador emanaba de su Universidad.

4.1. Rafael Zamora, compositor

La actividad compositiva de Rafael Zamora y su entorno había quedado ensombrecida hasta el momento por su faceta como escritor y hombre público en los círculos culturales ovetenses de principios del siglo XX, en los que era considerado un dandy excéntrico.

Se creía que había compuesto solamente unas pocas piezas, cuando podemos hablar de un corpus de 20 obras originales y de 18 arreglos para distintas formaciones instrumentales. Se ha podido determinar el verdadero alcance de la actividad compositiva de Rafael Zamora, con la redacción de un primer inventario de sus obras originales y arreglos.

Se conservan 20 composiciones originales suyas para voces y órgano (o harmonium), voces y piano, voz solista y órgano, voz solista y piano, quinteto de cuerda, trío con piano y harmonium, violín y piano, piano solo y violín solo. Sus composiciones originales tienen a veces diversas versiones, para distintas combinaciones instrumentales. Se conservan 18 arreglos hechos por él, de obras de otros compositores españoles y europeos. Además, Rafael Zamora se relacionó con diversos compositores del momento, tanto en un entorno local como internacional.

Rafael Zamora ha sido más conocido y estudiado como autor de artículos en diversos diarios y revistas, y sobre todo, como autor de la colección de relatos titulada *Crímenes literarios y meras tentativas escriturales y delictuosas… perpetrados por el profesor D. Iscariotes Val de Ur* (Oviedo, 1906).

Su actividad como compositor no había sido considerada más allá de un mero entretenimiento, y por tanto no había sido estudiada, con simples menciones llenas de errores. Como ya se ha dicho, se conservan 20 obras originales suyas y 18 arreglos de obras de otros compositores, además de muchos ejercicios de armonía y contrapunto realizados por él; todo ello supera la idea de un pasatiempo ocasional.

Los escenarios de su creatividad musical eran su finca en Albandi, una residencia de verano cerca de Gijón, con una casa conocida como Palacio de Valero de Urría o "Casa el Marqués", que se ubica en el barrio Monte Calera. Allí le gustaba componer en el porche del jardín. Algunas obras están firmadas en su domicilio en el centro de Oviedo.

Además, el marqués intercambiaba composiciones con su cuñado Enrique de Peñalver y Zamora, IV conde de Peñalver y VI marqués de Arcos (La Habana, 17-II-1857; Madrid, 1932), también compositor y organista. Compusieron obras vocales utilizando el mismo texto, como hacen en 1901 con un texto de Lamartine, *Quand nous en irons nous?*, que musican ambos.

En la correspondencia de los dos cuñados en 1903 aparece un interesante intercambio de pareceres sobre la música que escribían: las correcciones que el marqués hacía a las obras de su cuñado, las dudas que este le planteaba, intercambio de consejos mutuos… Rafael Zamora ya

había dedicado a Enrique de Peñalver sus *Cuatro estudios de contrapunto libre sobre un canto de órgano del Maestro Eslava* (1899).

Rafael Zamora se relacionaba con otros compositores del momento, como Anselmo González del Valle, a cuya tertulia musical era asiduo, Benjamín Orbón, o Gaspar Villate.

Las composiciones de Rafael Zamora se interpretaron en diversas ocasiones y ámbitos. Sus arreglos manuscritos para conjuntos de cámara –cuarteto, quinteto, sexteto– están pensados para ser interpretados como ilustraciones musicales de las conferencias de Extensión Universitaria. También sonó su música en un banquete de homenaje celebrado el 24 de febrero de 1907 en el Hotel Francés de Oviedo, para homenajearlo por la publicación de sus *Crímenes literarios y meras tentativas escriturales y delictuosas…* (Oviedo, 1906): "Transcurría la fiesta entre conversación animada y bulliciosa, cuando la orquesta nos dejó oir las inspiradas obras musicales del señor Valero de Urría" (Rubín, 1968, 6).

4.2. Del aprendizaje de la música a la divulgación musical

En la trayectoria vital de Rafael Zamora se puede llevar a cabo la reconstrucción de su propio proceso de aprendizaje, enseñanza y posterior divulgación de la música.

Se conocen los estudios del marqués en París y su licenciatura en ambos Derechos en la Universidad de Salamanca. Sin embargo, los inicios de su formación musical son una incógnita. Sentía un gran interés por la armonía y el contrapunto, y recibió formación en estas disciplinas con José María Moreno Arpón, que ocupó el puesto de maestro de capilla de la catedral de Oviedo desde el 19 de diciembre de 1893 hasta el 13 de noviembre de 1903, fecha en la que toma posesión de la organistía[138]. El aprendizaje se basó en la realización cuidadosa de los ejercicios de los métodos de armonía y contrapunto de Hilarión Eslava y José Aranguren, y la armonización de bajetes de Zubiaurre y del propio Moreno Arpón.

[138] Una semblanza de la trayectoria del maestro Moreno Arpón al servicio de la catedral de Oviedo en Arias del Valle (1990, 419-438).

El gran interés del marqués en el contrapunto se manifestó en su suscripción a la edición de las obras de Tomás Luis de Victoria que había emprendido Felip Pedrell. En Oviedo solamente se habían suscrito el Cabildo Catedral, por el maestro de capilla Moreno Arpón, y el compositor Anselmo González del Valle, además de él mismo. González del Valle así lo comunica a Felip Pedrell en carta fechada en Oviedo el 20-II-1900:

> Mi respetable y querido amigo: tengo la satisfacción de participarle que aquí se han suscrito a las obras del Maestro Victoria el Cabildo de la Catedral (a nombre del maestro de capilla señor Moreno) y mi amigo el Marqués de Valero de Urría, quienes supongo que escribirán a Vd. con dicho objeto. Veré de continuar tan patriótica como artística propaganda[139].

Emprendió el estudio del violín utilizando el método de Alard; si no era él, podía ser alguien de su entorno. Es posible que dispusiese en su residencia de un harmonium o un *orgue–mélodium*, como los que construía en París la firma Alexandre & Fils.

Zamora tenía un enorme interés por la difusión de la cultura, y colaboraba de manera entusiasta en cualquier proyecto musical que se le presentase: con conferencias, escritos periodísticos, préstamo de instrumentos musicales de su propiedad –como el piano que se utilizaba en las actividades de la Extensión Universitaria, prestado por él–, regalo de instrumentos musicales a varias personas que no podían adquirirlos, etc…. Una de las necrológicas aparecidas con ocasión de su fallecimiento insiste en su trabajo constante y silencioso:

> Laboraba en secreto, alentando desde su retiro toda idea de redención y de cultura […]. Amador excelso de la belleza, era su templo el arte, su ocupación constante la delectación de su alma en los puros sentimientos que la literatura y la música le brindaban (*La Época*, 31-V-1908, 2).

Otra faceta del marqués fue el periodismo de divulgación musical, que complementaba sus actividades de difusión de la cultura:

[139] Carta de Anselmo González del Valle a Felip Pedrell, Oviedo, 20-II-1900 (citada en Uría, 1997, 210, 388).

> Valero, como popularmente se le llamaba, participó activamente en cuantas empresas de rango intelectual o artístico se emprendieron en Oviedo, y su firma aparecía con frecuencia al pie de trabajos literarios, artísticos o musicales en los diarios locales *El Correo de Asturias, La Opinión de Asturias* y en la *Revista de Educación e Instrucción* (Rubín, 1968, 6).

La implicación de Rafael Zamora en la vida cultural y musical de Oviedo era un hecho admirado por sus conciudadanos, aunque no siempre bien comprendido.

4.3. El papel de la música en la Extensión Universitaria de Oviedo, 1903-1907

Gracias a la labor divulgadora de Rafael Zamora es posible una mayor contextualización del papel de la música en los ciclos de conferencias de la Extensión Universitaria de Oviedo entre 1903 y 1907.

Rafael Zamora se implicó de modo muy activo en la difusión musical desde las aulas de la Extensión Universitaria de Oviedo a principios del siglo XX, con sus ciclos de conferencias sobre música de cámara, ejemplificados con la interpretación de fragmentos en directo.

Se ha conocido con más detalle la actividad del marqués durante sus cuatro cursos académicos como conferenciante en la Extensión Universitaria de Oviedo, en los que no solamente habló acerca de la música de cámara, sino que proporcionó los materiales musicales a interpretar por el cuarteto de cuerda o quinteto como ejemplos en vivo, con arreglos realizados por él.

Las conferencias de tema musical en la Extensión Universitaria ya habían sido iniciadas en el curso 1899-1900 por Rafael Altamira (Alicante, 1866; México DF, 1951), catedrático de Historia del Derecho en la Universidad de Oviedo. Altamira había disertado acerca de "La ópera alemana moderna: Mozart, Beethoven, Wagner" en el curso 1899-1900, y pronunció la conferencia "Un drama musical de Ibsen" en el curso 1902-1903, con ilustraciones musicales a cargo del pianista y compositor avilesino Ramón Ochoa, que no aparecerá relacionado con las ilustraciones musicales de las conferencias de Rafael Zamora, aunque también será profesor de la Extensión Universitaria impartiendo lecciones de música en las clases populares, dos veces por semana (Albornoz, 1903, 28).

Rafael Zamora comenzará sus ciclos de conferencias en la Extensión en el Curso 1903-1904: "La música *di camera*", dos conferencias con ilustraciones musicales "con audiciones por el cuarteto". En palabras de Aniceto Sela, secretario de la Extensión Universitaria, fueron

> La novedad del año fueron las conferencias del señor Marqués de Valero de Urría sobre la *Música di camera*, dando a conocer el tecnicismo indispensable para apreciar las bellezas de las obras musicales, haciendo, a grandes rasgos, la biografía de los maestros de la música, y analizando los caracteres más importantes de las obras de Bach, Haydn, Haendel y Mozart, que ejecutaron con singular maestría los señores Torres, Fresno, Junquera, Molina y Borbolla. No era la primera vez que la Extensión Universitaria organizaba audiciones musicales. Vivo se halla aún el recuerdo de la *Tetralogía* de Wagner, cuyas hermosas páginas, después de la explicación del Sr. Altamira, interpretó al piano el Sr. Ochoa; pero el curso sistemático de *Música di camera* de este año ofrecía la ventaja de contar con un cuarteto, al cual se unió algunas noches el piano del Sr. Fresno. Excuso decir que la concurrencia fue enorme y que los profesores fueron escuchados en medio del más religioso silencio y calurosamente aplaudidos (Sela, 1910, 87).

Se menciona como integrantes del cuarteto de cuerda a los violinistas Manuel Torres y Marcelino Montequín, el viola Carlos Molina y el violoncellista Arsenio Junquera. En ocasiones, la formación se transformaba en quinteto, con Saturnino del Fresno al piano (Sela, 1910, 210).

En el curso 1904-1905 de nuevo Rafael Zamora pronunció dos conferencias dedicadas a la música de cámara, esta vez con ejemplos de Mozart, Beethoven y Gluck, y también con ejemplos musicales a cargo del cuarteto de cuerda. Además, el marqués explicó una forma musical como la fuga; las explicaciones se hicieron sobre las entradas de una fuga de Hilarión Eslava y con obras de Haydn como ilustraciones musicales en directo (Pérez Martín, 1904, 1).

Rafael Zamora continuará su actividad como conferenciante para la Extensión Universitaria en los cursos 1905-1906 y 1906-1907, con el ciclo sobre la historia de la música de cámara, contando con el cuarteto, a veces quinteto o incluso sexteto, para los ejemplos (Labra, 1906, 534-535; Sela, 1910, 218)[140].

[140] E marqués ofreció además otra conferencia acerca de la psicología de los dioses de *La Ilíada*.

Las ilustraciones musicales para las conferencias de la Extensión Universitaria eran interpretadas por diversos músicos locales. Entre ellos, un quinteto compuesto por los maestros Fresno, Torres, Molina, Borbolla y Junquera (Rubín, 1968, 6), o un sexteto (Sela, 1910, 35, 72, 202, 207). Este conjunto proporcionaba también una ambientación musical de tono selecto en el ovetense Café de París, frecuentado por el marqués como integrante de la tertulia llamada "La Sorbona", por el nivel intelectual de sus componentes[141].

Las conferencias del marqués eran reseñadas en las principales revistas culturales de la época. Con un cierto tono de superioridad, el jurista Rafael María de Labra (1840-1918) lo califica de "publicista", al no ser Rafael Zamora un profesor universitario. Fue un conferenciante exitoso y apreciado por su público, y su formato de conferencia con ejemplos musicales en vivo fue observado con interés desde otras universidades, como la de Salamanca. Las explicaciones del marqués, intercaladas con la música interpretada por un cuarteto de cuerda, atraían a un público muy diverso, cumpliendo así uno de los objetivos que se había marcado la Extensión Universitaria de Oviedo.

> Los obreros, los estudiantes, los catedráticos, estamos juntos, mezclados, confundidos en los mismos bancos. Alguna vez, como anoche en la conferencia de música, algún obrero lleva a su mujer y a sus hijas. Es posible que no aprendieran nada; que acaso, ni aún explicadas, entendieran ninguna de las obras de Mozart ¿Quién se atreverá a decir que perdieron enteramente el tiempo? ¿Es tiempo perdido el de honesto recreo (Pérez Martín, 1904,1)

Quizás el talento y el desvelo de Rafael Zamora por la divulgación musical molestase a algunos que no colaboraban en sus actividades, ni las comprendían.

[141] Otra explicación del sobrenombre de esta tertulia era su afición, bien conocida, a "sorber" diversos licores y espirituosos.

4.4. Inventario temático de las composiciones originales de Rafael Zamora

• Voces y órgano (3)

- –*Tantum ergo–Genitori*, para cuatro voces mixtas y harmonium. Fechada "Oviedo 19 de Xbre 1898".
- –Misa Albandina [Misa Solemne], Oviedo, 29-III-1901.
- –Ave maris stella.

• Voces y piano (2)

- –*La chanson de M. de Belverana*, para cuatro voces mixtas y piano; hay bajo solista, y además hay harmonium en los últimos compases. Fechado "Oviedo 2 de 9bre 1899".
- –*Canción infantil* [se trata de *Cuento de niño*], para 2 voces iguales y piano; fechada en Albandi el 27-IX-1896.

• Voz y órgano (2)

- –*O cor amoris*, para voz y órgano o armónium, fechada "Albandi 21 7bre 1898".
- –*Salve*, a 4 voces con acompañamiento de órgano o harmonium.

• Voz y piano (4)

- –*Canción infantil* [editada como *Cuento de niño*], versión revisada de la de 1896: "Reformada el 27-VII-1899".
- –*Tristeza*, para contralto y piano, fechada en Albandi, 25-VIII-1899.
- –¡Pensando en ti! [ca. 1899].
- –Quand nous en irons nous?, Albandi, 15-IX-1901.

• Quinteto de cuerda (1)

- –*Albandi*, para quinteto de cuerda (violín I, violín II, viola, violoncello, contrabajo).

• Trío con piano + harmonium (1)

- –Meditación [Quand nous en irons nous?], Albandi, 15-IX-1901.

• Violín y piano (2)

- –*Danse Malgache*, para violín y piano (1878). La datación procede del catálogo de la Biblioteca Nacional de Francia (https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb43309322q).
- – Estudio fácil para violín y piano, por Valero de Urría, Fecha a lápiz "28 Feb 1900".

• Piano solo (4)

- –*Parte alícuota*, para piano, fechada en Albandi el 1-XI-1899.
- –*Peteneras*, piano, Oviedo, 21-IV-1900.
- –Albandi, capricho para piano.
- –*Carmina*, vals para piano.

• Violín solo (1)

- –*Melodía*, para violín solo, fechada "Oviedo Junio 26/91".

Las composiciones originales de Rafael Zamora remiten de modo claro a su universo familiar, a sus vivencias y su entorno doméstico. Tenía un marcado gusto por voces de tesituras medias-graves: barítono, mezzo, contralto.

4.5. Inventario temático de los arreglos musicales de Rafael Zamora

• Sexteto con piano

- –Saint–Säens: bailables de la ópera *Henry VIII*.
- –Saint–Säens: bailables de la ópera *Samson et Dalila*.
- –Saint–Säens: bailables de la ópera *Les barbares*. Albandi, octubre de 1902.

• Quinteto de cuerda

- –Chapí: *Canción de la gitana, de "La Chavala"*, arreglo para quinteto de cuerda.
- –Gluck: *Melodía germana*, arreglo para cuarteto ó quinteto de cuerda.
- –Weber: *Freischütz*, arreglo para quinteto de cuerda.

• Violín, violoncello y órgano

- –Gounod: Marcha fúnebre.

• Voz, piano y órgano

- –Gounod: Le ciel a visité la terre.

• Voz y harmonium

- –Bordese: Et incarnatus.
- –Stradella: Aria di Chiesa.

• Violín y harmonium

- –Mozart: Lacrymosa, del Requiem.
- –Stradella: Aria di Chiesa.

• Violín y piano

- –Kücken: The Slumber Song.
- –Mascagni: Siciliana de la ópera Cavalleria rusticana.
- –Mendelssohn: *Romanza.*
- –Oberthür: The nun's prayer.
- –Saint–Saëns: Printemps qui commence, de la ópera Samson et Dalila.
- –Wright: *Violets*

Los arreglos musicales de Rafael Zamora se encuadran en un panorama mucho más internacional, donde predominan el repertorio alemán y francés y solamente una obra de un autor español. En sus combinaciones instrumentales de cámara incluía el harmonium junto con los instrumentos de cuerda y el piano, una formación muy francesa, utilizada por compositores como Gounod, Saint–Saëns, y también por compositores catalanes.

5. DISCUSIÓN

La investigación ha ayudado a conocer mejor un aspecto no siempre bien citado acerca de Rafael Zamora; su actividad musical ha sido a menudo mencionada, pero como una simple anécdota. Por ello, es imprescindible continuar con la redacción del catálogo razonado y el estudio de sus composiciones, a fin de tener una perspectiva completa de un intelectual pionero en las actividades musicales de la Extensión Universitaria de Oviedo, que sirvió de modelo para iniciativas parecidas en otras universidades.

6. CONCLUSIONES

La aproximación al quehacer musical de Rafael Zamora ha permitido conocer mejor su dimensión de compositor y divulgador musical, tratada sólo en una mínima parte, y escasamente valorada hasta ahora. Se

trata de un estudio aún en curso, y las conclusiones no tienen un carácter definitivo.

Este es un trabajo no cerrado y mucho menos concluido, pues solamente es el comienzo de una investigación, con el inventario y descripción de las fuentes utilizadas, que necesitan un estudio y contextualización detallados. Queda además reunir la producción literaria y periodística de Rafael Zamora acerca de diversos temas musicales, así como el estudio de su epistolario –donde los temas y los corresponsales de interés musical ocupan un lugar importante– para completar de manera adecuada la dimensión musical del personaje en sus facetas de creación y de divulgación.

La actividad de Rafael Zamora como compositor y arreglista fue considerada un mero entretenimiento sin importancia, un modo de llenar elegantemente las horas de ocio. Sin embargo, el deseo que Rafael Zamora tenía de perfeccionar y profundizar en su formación musical otorga otros alcances a esta actividad. Su realización de ejercicios de armonía y contrapunto y sus lecciones con el maestro Moreno Arpón lo atestiguan. Además, todo este esfuerzo –impropio de un simple *dilettante* que quisiese disfrutar sin más del placer de la música– tenía un objetivo: elaborar materiales para las ilustraciones musicales de sus conferencias, con las intervenciones de un grupo de música de cámara que podía adoptar diversas formaciones, desde el cuarteto de cuerda al quinteto o incluso sexteto con piano.

La visión casi exclusiva de Rafael Zamora como novelista o traductor había desviado hasta ahora la atención de su importante labor de divulgación musical, relacionada con la Extensión Universitaria de Oviedo, que sirvió de modelo para iniciativas emprendidas en otras universidades, y que fue difundida en revistas especializadas, como *Nuestro Tiempo*, con el artículo de Rafael María de Labra (1906). El fallecimiento de Rafael Zamora en 1908 impidió la continuidad de estas actividades de difusión que había organizado con tanto detalle.

La investigación en el archivo de la familia Zamora permitirá contextualizar aún más toda esta labor musical y divulgativa, y conocer la red de relaciones musicales de la familia y sus amistades, que de algún modo aparece ya en las cartas y partituras manuscritas conservadas.

Todo ello ayudará a hacer más nítida la dimensión musical de un intelectual generoso e inquieto en el Oviedo de finales del siglo XIX y principios del XX.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Al Real Instituto de Estudios Asturianos y, sobre todo, a los descendientes y familiares de Rafael Zamora: sin la cuidadosa conservación de su legado, esta investigación jamás hubiera sido posible.

8. REFERENCIAS

Albornoz, A. de (1903). La Extensión Universitaria en Asturias. La Lectura, Año III, 25-33.

Arias del Valle, R. (1990). La orquesta de la S. I. Catedral de Oviedo (1572-1933). Real Instituto de Estudios Asturianos.

Canella, F. (1903-1904). Historia de la Universidad de Oviedo, y noticias de los establecimientos de enseñanza de su distrito (Asturias y León). Imprenta de Flórez, Gusano y Cª.

Cañada, S. (1970). Gran Enciclopedia Asturiana: vol. XIV, Tobe–Zytho. Silverio Cañada Editor.

Casares, E., López–Calo, J. y Fernández de la Cuesta, I. (2002). Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana: vol. 10, Soria–Zyman. Sociedad General de Autores y Editores.

Díaz Miranda, E. (1905, 26 de abril). Asturianas, Diario de la Marina, 5.

Labra, R. Mª de (1906, 25 de junio). La cultura superior de la España contemporánea. El Ateneo (IV), Nuestro Tiempo, 529-548.

Masip Hidalgo, A. (2016). Acerca de la equivalencia José Sierra/Álvaro Mesía, Anuario de la Sociedad Protectora de la Balesquida, 1, Año LXXXVI, 273-283.

Pérez Martín, A. (1904, 8 de mayo). La Extensión Universitaria en Asturias (III): la amenidad en las conferencias, El Adelanto. Diario de Salamanca, 8-V-1904, 1.

Rubín, A. (1968, 26 de julio). Don Rafael de Zamora y Pérez de Urría, tercer marqués de Valero de Urría, La Nueva España, 6

Sela, A. (1910). Extensión Universitaria. Memorias correspondientes a los Cursos de 1898 a 1909. Librería General de Victoriano Suárez.

Sociedad Filarmónica Ovetense (1909). Memoria presentada por la Junta de Gobierno a la Junta General celebrada el día 8 de enero de 1909. Tipografía Menéndez y Carbajal.

Suárez, C. (1936, 1955-1957, 1959). Escritores y Artistas Asturianos. 7 vols, Sáez Hermanos, vols. I al III; IDEA, vols. IV al VII (https://xn—espaolito-o6a.es/index.php/encyclopedia/zamora-y-perez-de-urria-rafael/)

Uría, F. (1997). Música asturiana entre 1860 y 1934. Vida, obra y catálogo de Víctor Sáenz, Anselmo González del Valle, Baldomero Fernández. Servicio de Publicaciones del Principado de Asturias.

Valero de Urría, Marqués de. (1903a). Curso histórico de "musica di camera". Conferencia dada en la Universidad por el señor marqués de Valero de Urría el 19 de noviembre de 1903: 1ª conferencia. Extensión Universitaria de Oviedo.

Valero de Urría, Marqués de. (1903b). Curso histórico de "musica di camera". Conferencia dada en la Universidad por el señor marqués de Valero de Urría el 19 de diciembre de 1903: 2ª conferencia. Extensión Universitaria de Oviedo.

Valero de Urría, Marqués de. (1904a). Curso histórico de "musica di camera". Conferencia dada en la Universidad por el señor marqués de Valero de Urría el 21de enero de 1904: 3ª conferencia. Extensión Universitaria de Oviedo.

Valero de Urría, Marqués de. (1904b). Curso histórico de "musica di camera". Conferencia dada en la Universidad por el señor marqués de Valero de Urría el 3 de febrero de 1904: 4ª conferencia. Extensión Universitaria de Oviedo.

EL USO DE LA CANCIÓN POPULAR EN LA EDUCACIÓN MUSICAL

ITZIAR URRETABIZKAIA ZABALETA
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza musical en el ámbito de la Educación Primaria se enriquece mediante la incorporación de diversas fuentes, abarcando desde composiciones clásicas hasta aquellas arraigadas en el repertorio popular y folklórico. Este enfoque diversificado no solo amplía la experiencia musical de los estudiantes, sino que también contribuye a comprender la música como un fenómeno cultural en constante evolución.

Según Percy Sholes (1964: 248), la música folklórica, que abarca una gama de canciones transmitidas oralmente a lo largo de generaciones, se origina en una rica tradición oral. Este tipo de música refleja la evolución y adaptación de las expresiones culturales a lo largo del tiempo, siendo moldeada por las experiencias y valores de la sociedad. La tradición oral de la música folklórica la convierte en un vehículo auténtico para la transmisión de identidad cultural y expresión artística.

Reconocidos pedagogos musicales como Carl Orff y Zoltán Kodály, han desempeñado un papel crucial al abogar por la inclusión de la música folklórica en la educación musical. Estos educadores resaltan la importancia de incorporar canciones arraigadas en la cultura popular y folklórica como herramienta pedagógica. Según Kodály (1974), el uso de canciones folklóricas además de facilitar el aprendizaje de conceptos musicales también establece una conexión auténtica con la cultura musical de una comunidad.

La importancia pedagógica y cultural de estas canciones además de en su estructura musical accesible se encuentra en su capacidad para

enriquecer la experiencia educativa al conectar la música con las tradiciones culturales arraigadas en la identidad de los estudiantes. Así, la integración de composiciones populares y folklóricas contribuye al desarrollo musical y fomenta un entendimiento más profundo y apreciativo de la diversidad cultural que la música encapsula.

En este capítulo, se presenta una breve investigación realizada en el contexto de los estudios de Grado en Educación Primaria en la universidad. El objetivo principal fue implementar una secuencia de actividades para participantes sin conocimientos musicales previos, con el fin de fomentar el análisis básico de una pieza musical específica. La elección de la composición "Estaba el Señor Don Gato" se alinea con la tradición de utilizar canciones folklóricas en la instrucción musical.

Esta canción, perteneciente al grupo de romances destacados por Montesdeoca (2005), ha encontrado su lugar en canciones y juegos infantiles, permitiendo su difusión y pervivencia como uno de los romances más populares en la tradición hispánica. Con elementos repetitivos, narrativos y familiares, se convierte en una herramienta pedagógica eficaz para introducir conceptos musicales fundamentales y fomentar la participación activa de los estudiantes en el aprendizaje musical.

1.1. ORIGEN DE LA CANCIÓN

"Estaba el señor don Gato" se configura como un romance del siglo XVIII, y dada su naturaleza inherente a la tradición oral, resulta arduo determinar su origen preciso. Tras una exhaustiva investigación, se constata la existencia de innumerables variantes diseminadas en diversos países, lo que complica la identificación de la procedencia genuina de la composición.

Versiones documentadas en Marruecos, específicamente en Tetuán, sugieren la práctica de entonar la canción durante el verano, particularmente en julio o agosto, en conmemoración de la destrucción del Templo de Jerusalén. Estas interpretaciones, denominadas "endechas", eran lamentaciones destinadas a recordar el trágico acontecimiento. En este contexto, los niños judíos de Tetuán empleaban la melodía de una de

estas "endechas" para interpretar la canción de don Gato con el propósito de evitar la risa al concluir.

Existen teorías que postulan el origen renacentista del romance "Estaba el señor don Gato". Durante dicho periodo, proliferaron relatos protagonizados por gatos, zorros o perros, emulando experiencias vividas por seres humanos. En algunas versiones de esta índole, Don Gato no sobrevive al desenlace.

Es notable la variabilidad en la denominación del romance en distintos países; por ejemplo, en Brasil se titula "La gathina parda", en Perú "El gato ron, ron", y en Venezuela recibe el nombre de "Rueda del gato".

En el intento por discernir la verdadera procedencia de la canción, destacan los planteamientos de Nattiez (1995), quien propone cinco hipótesis distintas:

1. Proveniencia cubana basada en el Areito de Anacaona.
2. Proveniencia francesa, contemporánea al Mambrú surgido a mediados del siglo XVIII, con similitudes en melodía y ritmo a canciones infantiles de la época (Carpentier, 1946).
3. Proveniencia basada en una parodia derivada de la portuguesa de doña Infanta y del modelo español del Cid, teoría defendida por Vicuña (1912).
4. Proveniencia judía sefardita, respaldada por Weich-Shahak (1997) a través de dos versiones del romance en su Romancero sefardí de Marruecos.
5. Proveniencia española coincidente con el final del dominio árabe, postulando que la canción tiene origen en la época final del dominio árabe en el siglo XIV. Se señala que la denominación de los madrileños como "gatos" se debe a la destreza demostrada por estos al asaltar las murallas vigiladas por las tropas musulmanas durante la conquista de Madrid.

Aunque las procedencias judía sefardita y española son las más difundidas y aceptadas por expertos, la certeza sobre este hecho sigue siendo

esquiva, como es común en la identificación del origen real de la mayoría de los romances.

1.2. ELECCIÓN DE LA CANCIÓN

Para la presente secuencia de actividades, se ha seleccionado la composición musical titulada "Estaba el señor Don Gato", considerándola idónea para ser abordada con estudiantes de Educación Primaria. La elección de esta canción, que consta de siete estrofas, se fundamenta en su destacada simplicidad y en el uso de la repetición del último verso al concluir cada estrofa, lo cual facilita el proceso de memoria. Cabe destacar que la memoria constituye un elemento de importancia fundamental en todo proceso de aprendizaje, con características particulares en el ámbito musical.

1.2.1. La memoria musical

La memoria inmediata o sensorial es una forma de memoria no consciente que está estrechamente vinculada al concepto de atención, específicamente al "filtro atencional". Por un lado, es necesario que nuestro cerebro procese brevemente ciertos estímulos externos para poder aprender y comprender el entorno que nos rodea. Por otro lado, es esencial que nuestro cerebro filtre de alguna manera la abrumadora información perceptiva constante que no nos resulta útil, ya que, de lo contrario, nuestra capacidad de atención se vería superada, llevándonos a un colapso perceptivo.

Gracias a este "filtro atencional" presente en nuestro cerebro, podemos distinguir, en condiciones normales y sin patologías, entre la información útil y la no útil, prestando una atención inicial consciente a la información relevante. Esta atención inicial, que dura menos de un segundo, se conoce como memoria inmediata y permite que el cerebro retenga una percepción el tiempo suficiente para determinar su relevancia.

En el contexto de los sonidos, lo cual es nuestro enfoque, este tipo de memoria se denomina memoria ecoica.

En el ámbito de la memoria a corto plazo, específicamente en la memoria ecoica, identifico una faceta que contribuye a un aprendizaje breve

y directamente asociado a los sonidos. Este aspecto se manifiesta en la repetición de las onomatopeyas "marramamiau, miau, miau" en la canción seleccionada. Dicha reproducción del sonido característico de los gatos se reitera en cada una de las ocho estrofas que componen la letra de la canción. Por ende, al preparar el entorno educativo y minimizar distracciones para iniciar el proceso de aprendizaje de la canción, es probable que la mayoría de los alumnos inicialmente aprendan y recuerden estos sonidos, los cuales integran la memoria ecoica.

Con relación a la memoria a corto plazo, una estrategia viable en esta composición es el "chunking". La memorización de las ocho estrofas puede lograrse mediante la agrupación de información. En este contexto, el "chunking" se refiere a la continuidad narrativa presente en la historia que relata la canción, que se desglosa de la siguiente manera:

1. El señor Don Gato se encuentra sentado en su tejado.
2. Recibe una carta preguntándole si desea contraer matrimonio con una gatita blanca.
3. Al recibir la noticia, cae del tejado y fallece.
4. Lo trasladan para ser enterrado por la calle del mercado, donde el aroma a sardinas es perceptible.
5. El señor Don Gato resucita.

***TABLA 1**. Desglose de la narrativa de la canción por estrofas*

Estaba el señor Don Gato sentadito en su tejado, marramamiau, miau, miau sentadito en su tejado...	¿Cómo estaba Don Gato? Sentadito en el tejado
Ha recibido una carta, que si quiere ser casado, marramamiau, miau, miau que si quere ser casado...	¿Qué le preguntan a Don Gato? Si quiere ser casado
Con una gatita blanca, sobrina de un gato pardo, marramamiau, miau, miau, sobrina de un gato pardo	¿Con quién quieren casar a Don Gato? Con la sobrina de un gato pardo

Al recibir la noticia, se ha caído del tejado, marramamiau, miau, miau, se ha caído del tejado..	¿Qué le pasa a Don Gato cuando recibe la noticia? Que se cae del tejado
Se ha roto siete costillas, el espinazo y el rabo, marramamiau, miau, miau, el espinazo y el rabo...	¿Qué se ha roto Don Gato? El espinazo, el rabo y siete costillas
Ya lo llevan a enterrar por la calle del mercado marramamiau, miau, miau, por la calle del mercado...	¿Por donde lo llevan a enterrar? Por la calle del mercado
Al olor de las sardinas Don Gato ha resucitado marramamiau, miau, miau, Don Gato ha resucitado...	¿Qué le pasa a Don Gato cuando huele a sardinas? Que Don Gato resucita
Por eso dice la gente: "siete vidas tiene un gato" marramamiau, miau, miau, "siete vidas tiene un gato"...	¿Cuántas vidas tienen los gatos? Siete vidas

Fuente: elaboración propia

La memoria a largo plazo constituye el fundamento esencial del proceso de aprendizaje. En este contexto, al hacer énfasis en los principios fundamentales de la psicología cognitiva, específicamente en las leyes de la Gestalt, se podría aplicar la siguiente:

- Ley de semejanza: Para la adquisición del primer compás de la canción, se propone revisar la composición "Este es el piquito" de Ercilla Galliotti de Calvo. Esta elección se fundamenta en el hecho de que dicha canción inicia con las mismas figuras y notas musicales que la pieza en estudio. Se presume que los estudiantes hayan tenido la oportunidad de familiarizarse con esta composición durante su etapa infantil, lo que facilitaría la asociación y recuerdo de las estructuras musicales similares presentes en ambas piezas

- Ley de proximidad: Se propone la aplicación de esta ley, por ejemplo, para la simultánea adquisición de la melodía y la letra de la canción. Una estrategia efectiva podría consistir en incorporar la audición de la canción en momentos específicos del día a lo largo de varias semanas. Este enfoque busca

familiarizar progresivamente a los estudiantes con la melodía y la letra, permitiendo que estos conceptos se integren de manera gradual en su conocimiento musical.

– Ley de Recencia y de frecuencia: Considerando la Ley de Recencia, que establece que lo último en memorizarse tiende a recordarse mejor, y la Ley de Frecuencia, que sostiene que aquello que se memoriza con mayor frecuencia se recuerda de manera más efectiva, se sugiere una estrategia de aprendizaje fraccionado. Inicialmente, el docente entonará los primeros cuatro compases de la canción, y los estudiantes repetirán esta sección en varias ocasiones. Este enfoque aprovecha la tendencia de retener mejor la información más reciente y aquella que se repite con mayor frecuencia, optimizando así el proceso de memorización.

1.2.2. La narrativa de la canción

La narrativa de la canción relata la historia de Don Gato, quien, al enterarse de su inminente unión con una gatita blanca, cae emocionado desde el tejado hasta el suelo, aparentemente falleciendo. No obstante, durante su cortejo fúnebre por el mercado, el aroma a sardinas lo revive, ofreciendo así una justificación al conocido dicho popular que sostiene que los gatos poseen siete vidas. La canción insinúa la posibilidad de abordar temas más trascendentales relacionados con la muerte y propone una interpretación que sugiere que aquellos atraídos por las experiencias terrenales conservan su esencia para continuar disfrutando de sus placeres, como ilustrado en el caso de Don Gato y su predilección por las sardinas.

La elección de esta canción como material se fundamenta en la presencia de un argumento narrativo sólido, el uso expresivo de onomatopeyas como "marra-mamiau", que modifican el sonido de manera significativa, y la posibilidad de incorporar elementos lúdicos, como juegos de manos o movimientos coordinados, para enriquecer la experiencia musical y captar la atención del público objetivo.

La secuencia de actividades se ha diseñado con el objetivo general de proporcionar a los estudiantes del Grado en Educación Primaria una comprensión integral de conceptos musicales fundamentales mediante la interacción con la canción "Estaba el Señor Don Gato". Se busca no solo fomentar la apreciación musical, sino también promover la participación y establecer una conexión significativa con la riqueza cultural de la música folklórica.

Cada actividad específica dentro de la secuencia ha sido diseñada con objetivos particulares para enfocarse en aspectos específicos del aprendizaje musical.

En la primera actividad, centrada en el compás, se pretende que los estudiantes comprendan e internalicen el pulso y el acento como elementos esenciales del compás. A través del desarrollo de la escucha activa y la exploración de la percusión corporal como medio de expresión artística, se busca fortalecer la atención sostenida y, finalmente, identificar el compás presente en la pieza musical seleccionada.

La segunda actividad se orienta a la interiorización del tempo, donde los estudiantes conocerán el funcionamiento del metrónomo y repasarán el concepto del pulso como fundamento del tiempo musical. Además, se busca que aprendan a identificar y distinguir los diferentes tipos de tempo presentes en la composición, promoviendo la escucha activa para percibir variaciones en el tempo de "Estaba el Señor Don Gato".

La tercera actividad tiene como objetivo la interiorización del concepto de estructura musical. Aquí, los estudiantes conocerán las diversas estructuras presentes en la canción y participarán en un aprendizaje grupal que fomente la interacción y colaboración. Se busca, además, propiciar un enfoque lúdico y participativo en relación con la estructura musical de la obra.

En la última actividad, centrada en las figuras musicales, se pretende que los estudiantes interioricen la duración de estas figuras como elementos fundamentales del ritmo. Reconocer y distinguir las diversas figuras musicales y sus valores temporales son objetivos específicos, junto con el desarrollo de la atención y la concentración en la

interpretación de figuras musicales, así como la expresión corporal para integrar la dimensión física en la comprensión y ejecución musical.

A través de esta secuencia de actividades, se busca lograr un aprendizaje musical integral que vaya más allá de la mera apreciación, proporcionando a los estudiantes las herramientas necesarias para una comprensión profunda de la música y su contexto cultural.

2. METODOLOGÍA

La metodología empleada se caracterizó por ser de aprendizaje vivencial y se centró en la implementación de una secuencia compuesta por cuatro actividades. El objetivo primordial de estas actividades fue fomentar la identificación de aspectos musicales específicos, entre los cuales se incluyen el compás, el tempo, la estructura de la canción y las figuras musicales.

Para abordar el aspecto del compás, se implementaron recursos didácticos que incluyeron un reproductor de audio y los audios de las composiciones "La marcha Radetzky", "La marcha Imperial" y "Estaba el Señor Don Gato". Además, se emplearon folios en blanco junto con bolígrafos o lápices como herramientas para la actividad planificada.

La actividad se llevó a cabo en varias etapas. Inicialmente, se proporcionó una explicación exhaustiva sobre el concepto de compás, destacando su estructura de dos tiempos y subrayando que el acento generalmente recae en el primer tiempo. Con el objetivo de fortalecer el aprendizaje mediante la práctica, se introdujo la audición de la composición "Marcha Radetzky" de Strauss.

Seguidamente, se instruyó a los participantes para que tomaran un folio en blanco y un lápiz, y que marcaran líneas en el papel cada vez que percibieran el acento fuerte durante la audición de la canción.

En una fase posterior, se llevó a cabo una actividad grupal en la que todos los participantes marcaron de manera conjunta el acento mediante palmadas, siguiendo el ritmo de la pieza musical.

Para evaluar la comprensión adquirida, se presentó otra audición: "La Marcha Imperial" de Star Wars, compuesta por John Williams. En esta ocasión, se realizó percusión en la mesa con ambas manos para indicar el acento fuerte, proporcionando una aplicación práctica de los conceptos aprendidos durante la actividad. Este enfoque integral permitió una comprensión más profunda del compás a través de la teoría, la práctica auditiva y la participación activa.

La segunda actividad se orienta hacia la internalización del tempo, empleando un conjunto de recursos didácticos que incluyen un metrónomo físico, un metrónomo en línea, un reproductor de audio, el audio correspondiente a la composición "La marcha Radetzky" y un ordenador.

El desarrollo de la actividad se estructura en las siguientes etapas:

En primera instancia, se presenta un metrónomo físico en el aula, seguido por el uso de un metrónomo en línea para iniciar la actividad. Durante el funcionamiento del metrónomo, se reproduce una de las canciones previamente abordadas, como "La Marcha Radetzky". En este momento, se invita a los estudiantes a reflexionar sobre la adecuación del metrónomo al marcado del pulso de la canción.

Posteriormente, se exhiben ejemplos visuales que ilustran diversos tipos de tempo, facilitando la observación y comprensión de las variaciones de velocidad en la música.

Como fase conclusiva, se organiza al alumnado en cuatro grupos, asignándoles la tarea de interpretar la canción "Estaba el señor Don Gato" en cuatro tempos distintos: Adagio, Andante, Allegro y Presto. En esta dinámica, se utiliza el metrónomo en línea como guía para mantener una medida temporal precisa y coordinada entre los grupos. Este enfoque práctico contribuye a la internalización efectiva de los diferentes tempos musicales.

La tercera actividad se ha concebido con el propósito de internalizar el concepto de estructura musical, haciendo uso de los siguientes materiales: el audio correspondiente a la canción "Estaba el señor Don Gato", un reproductor de audio y un aula con espacio amplio.

El desarrollo de la actividad se desglosa en los siguientes pasos:

Cada participante del grupo recibe la asignación de una estructura musical específica, ya sea un motivo, semifrase, frase o el tema correspondiente al primer verso de la canción "Estaba el señor Don Gato". Cada estudiante asume la responsabilidad de memorizar su parte designada.

Posteriormente, los participantes inician un recorrido por el espacio y, al encontrarse de frente con otro compañero, proceden a chocar las manos mientras entonan sus respectivas partes asignadas. Además, se les encomienda la tarea de identificar si la parte interpretada por el otro corresponde a un motivo, semifrase, frase o tema.

Después de este encuentro, los participantes se separan y continúan caminando hasta cruzarse nuevamente con otro compañero.

Como culminación de la actividad, se organizan en fila, distribuyendo los motivos al principio, seguidos por las semifrases, las frases y, al final, el tema o temas (dependiendo del número de estudiantes). A continuación, entonan la estrofa trabajada por partes, luego la interpretan en conjunto y finalizan la actividad entonando la canción completa. Este enfoque pedagógico, centrado en la experiencia práctica y la interacción entre los estudiantes, busca fortalecer la comprensión de la estructura musical de manera participativa.

Para abordar el concepto de figuras musicales, se propone una actividad que incorpora el uso de un dado musical creado por el docente.

El desarrollo de la actividad se realizaría de la siguiente forma:

Todos los participantes se organizan en un círculo, estableciendo un contexto propicio para la participación activa y la observación mutua. Un estudiante se encarga de lanzar un dado musical, asegurándose de que el resultado permanezca oculto para el resto del grupo. La figura rítmica revelada en el dado guiará el desplazamiento del estudiante lanzador hacia otro compañero, limitándose a ejecutar únicamente los pasos correspondientes a la figura indicada. Por ejemplo, si el dado muestra una figura de blanca, el estudiante realizará tan solo dos pasos para representarla. Posteriormente, el resto del grupo se enfrenta al desafío de adivinar la figura musical representada, observando el

desplazamiento realizado por el participante y asociándolo con la figura rítmica correspondiente.

Se implementó una herramienta metodológica en forma de tabla de observación con el propósito de llevar a cabo la evaluación de la internalización de los aspectos abordados durante las actividades. Esta herramienta se diseñó con la finalidad de proporcionar una estructura organizada y sistemática que facilitara la valoración detallada de los resultados obtenidos por los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje específicos. La tabla de observación se configuró para desglosar y analizar criterios específicos vinculados a cada actividad musical, permitiendo así una evaluación más precisa y detallada de la comprensión y ejecución de los conceptos enseñados. Además, esta herramienta proporcionó un marco para la recopilación de comentarios específicos, fomentando la retroalimentación constructiva y la identificación de áreas de mejora en el desempeño de los estudiantes.

***TABLA 2**. Tabla de observación de las actividades*

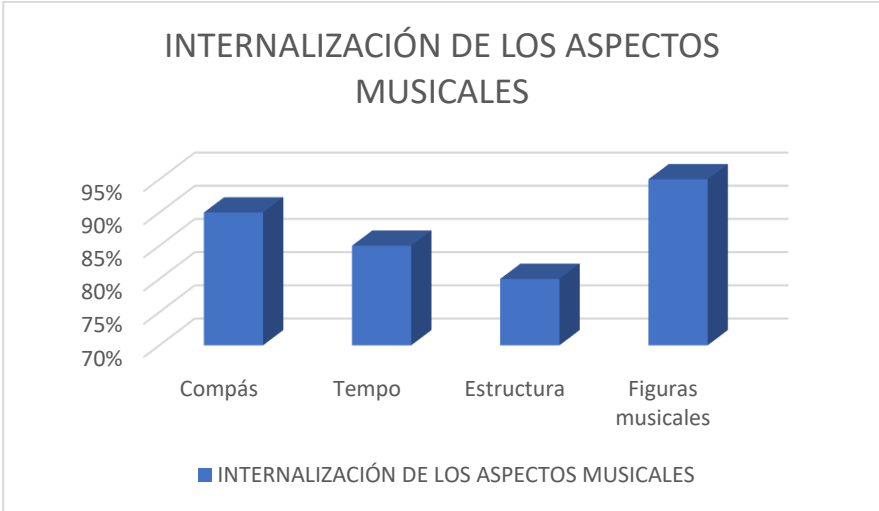
El compás	El tempo	Estructura de la canción	Figuras musicales
Identificación precisa del pulso y acento. Participación activa en la percusión corporal. Nivel de atención sostenida durante la actividad. Correcta marcación del acento en la audición de diferentes piezas musicales	Comprensión del uso del metrónomo. Habilidad para identificar diferentes tipos de tempo. Participación en la entonación de la canción en diferentes tempos. Precisión en la adaptación al tempo indicado.	Reconocimiento de las diferentes estructuras de la canción. Colaboración y participación en la representación de partes específicas. Memoria y capacidad para organizar las partes de la canción en orden. Comprensión del concepto de estructura musical.	Habilidad para interpretar y ejecutar movimientos según las figuras musicales. Identificación correcta de las figuras musicales representadas en el dado. Participación activa en la actividad, mostrando comprensión de las duraciones de las figuras. Colaboración y comunicación durante la actividad.

Fuente: elaboración propia

3. RESULTADOS

Los resultados alcanzados se presentan en el gráfico que sigue a continuación.

GRÁFICO 1. *Resultados obtenidos de los ejercicios realizados*



Fuente: elaboración propia

La interpretación académica de estos resultados se realiza mediante un análisis del diagrama de barras, que representa la internalización de las actividades musicales por parte de los estudiantes. En este contexto, el eje X del gráfico identifica las diversas actividades evaluadas, a saber, Compás, Tempo, Estructura y Figuras Musicales, mientras que el eje Y refleja el porcentaje de alumnos que han internalizado cada actividad, proporcionando así una medida cuantitativa de su comprensión.

La Barra 1, asociada con la internalización del Compás, alcanza una altura del 90%, indicando un nivel apreciable de comprensión y aplicación de los conceptos vinculados a esta actividad musical específica. La Barra 2, que representa el Tempo, exhibe una altura del 85%, señalando un nivel ligeramente inferior de comprensión y asimilación de este elemento musical en particular.

La Barra 3, correspondiente a la Estructura, presenta una altura del 80%, sugiriendo que un porcentaje significativo de estudiantes ha logrado internalizar los conceptos relativos a la organización y disposición de los elementos musicales en la canción. Por último, la Barra 4, relacionada con las Figuras Musicales, alcanza una altura del 95%, indicando un nivel destacado de comprensión y aplicación de estos elementos específicos en el contexto musical.

En resumen, la lectura académica de estos resultados sugiere un éxito variable en la internalización de las actividades musicales evaluadas, con porcentajes que indican un nivel general de comprensión de los conceptos enseñados en cada categoría, a pesar de algunas variaciones en el rendimiento entre las diferentes actividades

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos de las actividades musicales evaluadas proporcionan una visión integral de la comprensión de los estudiantes en relación con los conceptos enseñados. En términos generales, se observa una internalización satisfactoria, con porcentajes que oscilan entre el 80% y el 95%. Este rango de logros sugiere un nivel global de éxito en la asimilación de las actividades musicales abordadas durante el proceso de enseñanza.

Sin embargo, es evidente la presencia de diferencias en el rendimiento entre las distintas actividades evaluadas. La internalización del Compás y las Figuras Musicales exhibe niveles más elevados, aproximándose al 90% y al 95%, respectivamente. Por otro lado, la Estructura y el Tempo presentan porcentajes ligeramente inferiores, alrededor del 80% y 85%, respectivamente. Estas variaciones indican que algunos elementos específicos han sido internalizados de manera más eficiente que otros.

El análisis detallado de los resultados permite identificar áreas de fortaleza, como la alta internalización de las Figuras Musicales, así como oportunidades de mejora, particularmente en la comprensión de la Estructura y el Tempo. Este discernimiento proporciona información valiosa para la adaptación y mejora de estrategias pedagógicas futuras,

con el objetivo de abordar de manera específica aquellas áreas que presentan desafíos adicionales para los estudiantes.

En resumen, la metodología analizada, aunque describe cuatro actividades principales, revela una limitada diversidad en los métodos de instrucción empleados, lo que podría no satisfacer completamente las diversas preferencias de aprendizaje de los estudiantes. Este fenómeno se atribuye a la fuerte dependencia de la percepción auditiva, el movimiento físico y la participación en grupo. Además, su fundamento en observaciones subjetivas podría sesgar la evaluación y dificultar la medición precisa del progreso estudiantil. La ausencia de un grupo de control dificulta aún más la atribución exclusiva de mejoras a las actividades implementadas, mientras que la falta de una conexión clara entre las actividades y los objetivos de aprendizaje dificulta la evaluación de su efectividad. Por último, la metodología parece tratar a todos los estudiantes de manera uniforme, sin considerar las diferencias individuales en conocimientos previos, habilidades o estilos de aprendizaje, lo que podría limitar su efectividad y el compromiso general de los estudiantes.

En consecuencia, las conclusiones extraídas sugieren una comprensión generalmente positiva, aunque resaltan la necesidad de una atención más específica en ciertos elementos musicales para optimizar la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque vivencial ha demostrado ser altamente beneficioso, ya que facilita la identificación y aplicación de los aspectos musicales por parte de los estudiantes, preparándolos para análisis más complejos en el futuro. La combinación de teoría y práctica activa crea una sólida base para la comprensión e interiorización de los elementos trabajados, subrayando así la importancia de una enseñanza musical dinámica y centrada en el estudiante.

6. REFERENCIAS

Barbacci, R. (2018). Educación de la memoria musical. Ed. Melos.

Carpentier, A. (1946). La música en Cuba. Fondo de Cultura Económica

De Moya, M.; López, N. (2016): El romance de «El señor don gato»: versiones y variantes en los cancioneros de Castilla-La Mancha. Actas del Congreso Músicas y Etnomusicología en La Mancha (pp. 324-344). Centro de Estudios del Campo de Montiel. Recuperado de https://doi.org/10.30823/recm.0201895

Hemsy de Gainza, V. (1964). La iniciación musical del niño. Ricordi Americana.

Kodály, Z. (1974). Let Us Sing Correctly. Boosey & Hawkes.

Martenot, M. (1993). Principios fundamentales de formación musical y su aplicación. Rialp.

Menéndez, R. (1948): Los romances de América y otros estudios. Espasa-Calpe.

Montesdeoca, R. (2005): Datos de la pervivencia en la tradición oral de Santa Lucía de Tirajana del romancero infantil. Vector plus: Miscelánea Científico-Cultural (25), 47-54.

Nattiez, J. (1995). El pasado anterior. Tiempo, estructuras y creación musical colectiva a propósito de Levi-Strauss y el etnomusicólogo Brailoiu. TRANS- Revista Transcultural de Música, 1 (1).

Scholes, P. (1964). Diccionario Oxford de la música. Bartolome U. Chiesino

Vicuña, J. (1912): Romances populares y vulgares recogidos de la tradición oral chilena. Imprenta Barcelona

Weich-Shahak, S. (1997): Romancero sefardí de Marruecos. Alpuerto

THE ANALYSIS IN MUSIC INDUSTRY: THE MUSIC COPYRIGHT

JIE DONG
Universidad Politecnica de Valencia

1. INTRODUCTION

The concept of copyright can be traced back to the Statute of Anne, enacted in England in 1710. In France, music copyright is primarily governed by intellectual property laws. The key legislation related to copyright in France is the French Intellectual Property Code (Code de la propriété intellectuelle). Music copyright is a complex and multifaceted journey that spans centuries. First, the research paper will describe the music copyright process in France. Then, the research will find the research gap to analyze and optimize the outline of music copyright in France. Finally, the author will conclude the paper by giving suggestions on avoiding infringement and improving the development of music copyright.

1.1. BACKGROUND

As the background of copyright, it will be more popular from old age to the present. Currently, copyright is a widespread issue in every country, and it can be observed in every field of entertainment work. In the case of the educational field, art, literacy, and music failed to have a high range of copyright applications. Now, copyright is intellectual property for the owner of any creation. In this way, the owner has the right to copy and distribute the activities legally (Sturm et al., 2019). There is no international copyright law in any field; instead, copyright creates a law to copy from the original. Usually, European countries have more significant applications of copyright to make different creativity. On

the other hand, it is only sometimes to copy the original act and copy these to a new creative process.

Based on the stability of the copyright process, Europe has a fixed time range to use it. It is observed that legally copyright activities are legally right after seventy years after the author's death. Therefore, with the help of the legal process of the copyright, it can be prevented from the creation of any recording or composition related to the original copies (Schroff & Street, 2018). Every country has different pathways to access the copyright system to use it in various fields. Besides this, the copyright system grants creators the exclusive rights to reproduce, distribute, display, and perform their work, and they have the option to license or transfer these rights to others if they choose. Others generally need permission from the copyright owner to use the author’s work in ways covered by copyright.

2. OBJECTIVES

The research aims to procedure the significant solutions related to music copyright in France. It can be specified to know the background history of copyright; clarify the situation of copyright development in France for the over 5 years; analysis the data of music copyright gathering from the quantity research; optimize the copyright development and give the suggestions.

3. LITERATURE REVIEW

3.1. THE GENERAL SITUATION OF MUSIC COPYRIGHT IN FRANCE

Music copyrighting stands for giving legal protection to various kinds of developed works regarding musical compositions, songs, records, and lyrics. For a creative work to be considered copyrighted in France, first, the work has to be original, which indicates it is not imitated from any different source. Secondly, "Fixed in a tangible medium of expression" indicates that it exists in some form of stable or reasonably permanent state so that one can perceive it. Thirdly it has to have a certain degree of creativity (Ginsburg, 1988). As far as musicians are

concerned, copyrights can safeguard recordings such as CDs, cassettes, mp3s, and songs comprising lyrics and melody. A permanent requirement to copyright a piece is that the song cannot just be in the creator's head. It has to be at least written down or recorded in some way. In France, once an original piece of music is made in a tangible medium, the developer automatically gets protection. Although registering the work at the office regarding copyright is desirable, it is optional to get copyright protection as an ID for the content created (Bridy, 2019).

Music is created with the help of cultural backgrounds and languages to express the feelings and expressions of the creators. It is mandatory to create various types of music which will be authentic and unique. To some extent, copyright will be a better solution in the music field (Towse, 2020). On the other hand, there are many examples of fraud cases during the music copyright in Europe such as 'Playola' and fraud on digital music platforms (Christine, 2021). Plagiarism is a significant problem of copyright. Besides this, difficulties may come from ownership style and creative process. Therefore, this research process will be a smoother process to give a smooth environment in case of creation and copyright process. The challenging task related to music copyright is overloading the case of pieces of information (Ceribašić, 2019). It may be challenging to maintain the exact content and monitoring system. In this situation, the results from this research work will be helpful in giving correct solutions to avoid overloading.

3.2. The rights of the copyright owner

The copyright owner possesses exclusive rights regarding their music, such as reproducing the work. The creator can make copies as he enjoys the right to manufacture discs with his music. In addition, the creator has the right to sell and distribute copies of their work to the public. Furthermore, the owners of music copyrights control the prerogative of performing their piece of music publicly. The performance can be at any public place that plays music. In addition, derivative works from the original work can be produced. It means a remix of the already-made song or a lyric from a parody of a well-known song. Another right that has recently been added for the music copyright owner by the

government of France involves performing an owned work through digital audio transmission. Examples of audio transmission through digital media include satellite radio stations or the internet. Another right that the music owners have is the right to display the musical notation of their song in a karaoke machine. Over the years, it has been observed that songwriters and musicians are grabbing attention toward the revenue system of the music industry and copyrighting helps with that (Chandler, 2019).

3.3. Issues regarding the music copyright in France

The arrival of the internet has affected the cost and demand of music in France differently. The use of intellectual work on the internet caused an open door regarding piracy (Dusollier, 2020). Piracy has increased exponentially, and its actual effect on music sales is tough to assess. The analysis regarding piracy can show the maximum willingness they have to pay for recorded music. Before the internet invasion, CDs used to be sold and people had no choice but to buy hard copies. These CDs had to be sold by monopolists that are single-priced as well. However, after the invasion of the internet, people tend to download songs illegally, which violates the music owners' copyright issues, and the profit margin from the music declines as well (Ku, 2002).

3.4. Steps to reduce copyright issues

In order to address the piracy issue, France has implemented laws such as Hadopi and it has been observed that it has an affirmative impact on music sales and piracy has been reduced from 5.1 million to 3.3 million from 2012 to 2014 (Danaher,2014). Moreover, the law of Hadopi refers to a gradual response system where the internet user is faced with fines for music piracy. Even criminal convictions can be charged against the offender for repeated piracy. Although several times it has been observed that Hadopi has shown conflicting results (Roncevic, 2019). It has been observed that the legislation regarding this law was not very effective at the very beginning. However, it has been found that due to the implementation of the Hadopi law, digital music sales have gone

high. However, the impact of this law on touring revenue and live performances is still unclear.

3.5. Relevant theories and models

3.5.1. Triple bottom line theory

The triple bottom line theory contains the Environment (Planet), the Economic (Profit) and the Social (People). Moreover, sustainability is the main aim of the theory regarding corporate social responsibility. Companies should deploy the triple bottom theory in order to achieve constant profit and environmental and social projects for the long term.

In addition to the financial performance, it can be broken down into the planet, people, and profit. The theory not only inherently value environmental and societal impact through financial profitability (Shim et al., 2021). Instead, it has been observed that many firms have been able to reap financial benefits by applying this theory.

3.5.2. The stakeholder theory

The stakeholder theory emphasizes the interconnected relationships between a company and its customers, suppliers, employees, investors, communities, and other parties invested in the organization (Freeman,2010). It contends that a firm should generate value for all stakeholders, not solely shareholders. This theory also tells that companies must do right for all the stakeholders and only through doing so can the companies have sustainable success. This theory infers that all parties must be invested in a specific project in order to achieve sustainable success (Valentinov. and Hajdu, 2019).

3.5.3. The shareholder theory

The shareholder theory analyses the clear view regarding business in society that promotes the idea that it is the manager's responsibility alone to do their best to serve the interest of shareholders (Pfarrer, 2013). In order to achieve this, the corporation's resources get used within borders to increase the latter's wealth through the process of seeking profit. As per this theory, such an attitude, if done in a particular

framework, would be fruitful for the whole society (Rodriguez-Gomez et al., 2020).

3.6. The literature gap

In order to research this topic, secondary data has been obtained. Plenty of journals mentioned above related to this topic were gathered, although some of the information was outdated because music copyright law is updating. Furthermore, some articles could not be used as they had to be bought, and more monetary funding was needed. Primary research methods could be applied to improve the accuracy of the findings. However, that could not be done due to the lack of money. In addition, because of the language barrier, reading the French article would be more complex, and it needs to be translated from French to English.

4. METHODOLOGY

To give a successful research work, the secondary data collection process is selected to collect relevant data. Here, in order to collect data, relevant sources, including articles and journals, online websites, and books, are used. To get significant data, the last five years are selected to collect data, and in this research process, English is the mandatory language for discussing and collecting various data (Martins et al., 2018). In this aspect, Google Scholar, Pubmed, and other relevant websites are the selected sites to collect information. Based on the exclusion and inclusion process, the whole resources are selected based on the copyright process in the music field. Usually, the data are collected based on the European countries' related copyright information (Savage, 2019). Here, in the case of article selection, except for standard and perfect English language, the rest of the resources are canceled to make it a successful research process. Besides this, paid-payment resources are rejected, as these are not acceptable for everyone quickly. Duplicate and unnecessary journals have been rejected to avoid the biased form of research work.

In order to complete the whole research process, the selection of data and analysis process is a necessary process for preparing the research

paper. Besides this, the legal activities, laws, and actions are encountered in the research to make sorting out the legal issues more beneficial. Based on the research topic, "copyright system in the music field in French," the fundamental research is designed to perfectly mitigate the probable difficulties of the research topic (Cave and von Stumm, 2021). Through the collection of various data, there is a chance to evaluate different copyright-related problems, which will be helpful for the creation of new rules. Throughout the research process, the governmental rules and regulations are carried out properly, so there is no issue of unethical activities. Using statistical and historical data gives a correct direction to make it more vital to get a successful one.

In this research process, the positivist research philosophy is selected to proceed further, as it can be easily aligned with the secondary data collection process. Positivism gives truthful and scientific calculations and results to complete the entire research process. In order to get a clear representation and reliable data collection and analysis, positivism is the ideal research philosophy. Therefore, the secondary data collection process can be allowed to calculate the mathematical and statistical approaches (STOBAUGH et al., 2019). A descriptive research design has been used here because it is useful to explain the research topic and give exact solutions related to the copyright system of music. In order to get in-depth information and analysis, it is necessary to use the descriptive design in case of research on music copyright in French. In this aspect, any situation, phenomenon, and population can be described thoroughly with the help of a descriptive research design. Besides this, with the development of a reasonable timeline of activities, this research will get a chance to complete the task correctly and on time. During the whole research process, researchers are concerned about the ethical corners.

There is a policy for the "health and safety" process for the researchers, which helps complete the research work smoothly. The activities related to the research work are not harmful to society or any type of environmental pollution, indicating ethical considerations in the research process. The collected data are conserved with strongly protected files and folders, which researchers only access. With the help of thematic

analysis, the findings and analysis of this research process are described. Data is not used for any personal activity, so after the research process, it is destroyed (Ruggiano and Perry, 2019). The language and method to express the whole activities of research are widespread and accessible so that everyone can understand the meaning of the research work. In this aspect, researchers had a duty to complete the research work at the proper time to minimize the cost range and save time. In this way, through the application of secondary data collection and ethical considerations, there is a perfect description of successful research work.

5. RESULTS

It has found over 3000 references about music copyright in France. The author has read around 100 references and selected 40 more relevant references for the thesis. 10 pieces about the law development of music copyright in France, 10 pieces about music infringement, 3 pieces about comparing tradition and modern technology to store music, and the rest pieces about the theory of music copyright and its history. This part will specifically describe the results.

5.1. Challenges of music streaming services and copyright issues

In France, music streaming services have had steady but slow growth over the years. The subscription-based music facility came into being from the internet invasion of France. In streaming services, artists usually release their singles as opposed to the earlier album version of music, where 10-12 songs used to be released in one go (Blanc and Huault, 2019). Due to this reason, the price of music has exponentially increased and the tendency of people to buy music in order to listen to it has decreased. Major music stores in France had to be shut down due to downloading music illegally and unethically through various websites. These websites are easy to access as well. Therefore, not just the artists but the musicians and everyone else who depends upon the music industry suffer from the terrible loss. The situation worsened during the time of COVID-19 as the medium and smaller artists used to earn mainly from live shows. The live shows were stopped for the global

pandemic and songs released even during the pandemic did not do well in piracy issues. In addition, it has been observed that the data operators give out the least friendly bundles or data packages for music, which can also be referred to as a cause for copyright infringement (Bellégo and De Nijs, 2020).

5.2. Hadopi law and its effects

As per the Hadopi law, the copyright owners get access to the IP addresses of suspected infringers of copyright through the usage of peer-to-peer networks. After that, the evidence regarding the infringer gets transmitted to the regulatory authority of Hadopi. Moreover, Hadopi sends a cautionary email to the relevant subscribers warning them that the internet is no place for unethical and illegal conduct. So far, it has been observed that the tendency regarding music copyright infringement issues has significantly dropped after sending this mail. If the infringer makes the same mistake again, the Hadopi authority then sends a letter to the infringer again. It states that the information obtained has to now be sent to the public prosecutor. Lakhs of such letters have so far been sent in France. So far, not a single infringer has been given any suspension regarding access to the internet. Hadopi's implementation has made France the first state to take such action for copyright issues (Aronov, 2011). It has been observed that after the implementation of the Hadopi law, the occurrence of piracy or infringement of copyright law in France has reduced. However, the sales of music, including purchased downloads, have been greatly reduced, and arguments are being made regarding the removal of this law. The shreds of evidence suggest that Hadopi primarily works on the behaviors of younger individuals and has done an excellent job regarding this (Bellégo and De Nijs, 2020).

5.3. Traditional and modern technology to store, share and sales of music

Recently, it has been analyzed that with the development of technology and communication, music files are easier to store and share than traditional methods. The issue of music copyright ownership has been

increasing recently in the current scenario. Analyzing the traditional modes of restoration and sharing of music files, hard drives such as "Disks" and "Floppy Disks" are used to store and share files (Lozic, 2019). During the 80s and earlier, the music organization used these hard drives to store music albums and songs into it and sell them in the market. Only the producer can develop the music and share or sell it to the market (Simon, 2019). The process was quite complex for people to misuse the music files.

The situation and scenario have recently changed with the development of technology. Now the music album and songs are available on multiple sources, such as hard drives and intern sources. Due to digitalization and the development of communication technologies worldwide, especially in European countries such as France, make the process of copying and pasting easier (Sullivan, 2019). Apart from that, people can share files in the most accessible methods with the help of multiple digital communication applications and platforms. The critical challenge for the owner of the music is to earn revenue from their music album or songs (Loren and Reese, 2019). The problem arises due to the reason for the ability of technology and communication to communicate the music file and other people who might not produce the file gain the advantages.

5.4. Establish the ownership issues of music copyright and infringment

Consumers intend to listen to music from free and unauthorized sources that do not require any payments or extra charges to listen to music. It hampers the profitability of the owner of the music. Free and unauthorized availability of music apart from the owner's sources hamper the owner's copyright. Additionally, in this concern, "unresisted tort of consumers" and "tragedy of the commons" are observed throughout the market (Chen et al. 2019). From the economic perspective of copyright, it has been identified that the owner of the music has the sole power to earn economic benefit from the music production. Concerning the infringement of copyright in France, the perspective of the owner of the music, it has been studied that the copyrighted music or other files are

"reproduced, shared, distributed or displayed publicly" apart from the owner or without the permission of the owner, if present, it contradicts the ownership of the copyright (Loren and Reese, 2019). Additionally, in case of re-recording music without using the master copy is also considered under interpolation (Hergueux and Jemielniak, 2019). Apart from that, infringement also refers to the alternatives without the permission of the authors or owner when developed for an option of emergency use.

6. DISCUSSION

The music copyright industry in France has a long and complex history, shaped by a combination of legal frameworks, technological advancements, and cultural policies. France has long been recognized as a global center for arts and culture areas, and its approach to music copyright reflects a balance between protecting the rights of creators and fostering a vibrant cultural ecosystem.

The legal foundation for music copyright in France is established through national and international laws. French copyright law complies with the principles outlined in international agreements such as the Berne Convention, ensuring that the rights of creators are protected across borders. The Société des Auteurs, Compositeurs et éditeurs de Musique (SACEM) plays a pivotal role in the management of music copyrights in the country. SACEM is a collective management organization responsible for collecting and distributing royalties to composers, songwriters, and publishers.

One distinctive aspect of the French music copyright landscape is the emphasis on supporting cultural diversity. The French government has implemented policies to promote and preserve its cultural heritage, including music. This commitment is reflected in the promotion of French-language music and the support for local artists. Government initiatives provide funding and resources to foster the creation and dissemination of French music both domestically and internationally.

The advent of digital technology has significantly impacted the music copyright industry in France, as it has globally. The rise of streaming

services, online platforms, and digital distribution has presented new challenges and opportunities. SACEM has adapted to these changes by negotiating licensing agreements with digital platforms to ensure that creators receive fair compensation for the use of their music in the digital realm. This proactive approach has contributed to a more sustainable ecosystem for musicians and composers in the digital age.

In recent years, debates around copyright reform, particularly in the context of the European Union's Digital Single Market initiative, have sparked discussions within the French music industry. Balancing the interests of creators, consumers, and digital platforms remains a key challenge. Striking the right balance involves addressing issues such as fair remuneration for creators, the regulation of online platforms, and ensuring that copyright frameworks remain adaptable to evolving technologies.

Despite these challenges, the French music copyright industry continues to thrive. France's commitment to cultural diversity, coupled with robust legal frameworks and the proactive role of organizations like SACEM, positions the country as a key player in the global music landscape. The ongoing dialogue between stakeholders, including artists, policymakers, and industry representatives, will be crucial in navigating the evolving dynamics of the music copyright industry in France.

7. CONCLUSIONS

It can be summarized from the above research study that the copyright issue is emerging popularly in the recent digitalized world. With the development of technology and communication means, copying and sharing files have become easy. To check these issues, copyright plays a vital role in forbidding the unauthorized publication of music on the Internet as well as in traditional sources. Apart from that, the music has been produced in France in a tangible medium in such a way that the owner of the music gains the protection of music produced by them. Music transmission through radio stations and internet sources has also been protected through copyright. Apart from that, the “Karaoke

Machine" has been used to display music notions and has the right to be protracted (Osiebe, 2021).

To recommend copyright in music, it has been analyzed that the producer or owner of music must be registered for copyright giving adequate information. Complete the copyright application form the owner must pay the relevant fee and register for their work. Apart from that, the owners are suggested to apply for global copyright to protect their work all over the world (Labetubun, 2021). Additionally, complaining about any unauthorized copyright issue to the relevant authority is another approach to protecting the files.

Concluding with the issues of copyright, it has been identified that copyright plays an important role in protecting the rights of owners and restricting unauthorized bodies to copy and share music. Apart from protecting music, copyright is also analyzed to be an effective tool in protecting the values of the authors from being unlicensed or un-credited. Additionally, once the music gets copyrighted, other people or organizations cannot use it without the permission of the owner of the authors. Concerning the role of France in order to protect the rights, values, and work of music owners, it has effectively worked on implementing the "Hadopi law" to restrict unauthorized sales of music and provide privacy (Bellégo and De Nijs, 2020). The stakeholder theory is discussed in the consideration of stakeholders associated with the music industry to get the copyright to protect their work. Apart from that, the triple bottom line suggests the importance of continuous profitability in the case when their files are protected and secured from other unauthorized users.

This research paper has analyzed the different situations and implications of copyright, especially in the case of France analyzing infringement and privacy problems. Apart from that, this research work has displayed a detailed background of copyright issues in France considering the music album and works. Considering the concepts and studies discussed in this research work, it has the potential to be used in future work concerning related issues. Apart from that, this research project has addressed music copyright in France. On the other hand, considering the implications and limitations of this research work, it mainly

includes secondary journals and other sources. The information used in secondary sources can be outdated and irrelevant. In this concern, this research work might analyze and interpret false information and data.

8. REFERENCES

Aronov, A. (2021). Copyright protection in the Internet age: Whether copyright can combat against Peer-to-peer technology.

Bellégo, C. and De Nijs, R. (2020). The Unintended Consequences of Antipiracy Laws on Markets with Asymmetric Piracy: The Case of the French Movie Industry. *Information Systems Research*, 31(4), pp.1064-1086.

Blanc, A. and Huault, I. (2019). The maintenance of macro-vocabularies in an industry: The case of the France's recorded music industry. *Industrial Marketing Management*, 80, pp.280-295. Available at: https://bit.ly/3QS63pI

Bridy, A. (2019). The Price of Closing the Value Gap: How the Music Industry Hacked EU Copyright Reform. *Vand. J. Ent. & Tech. L.*, 22, p.323.

Cave, S. N., and von Stumm, S. (2021). Secondary data analysis of British population cohort studies: A practical guide for education researchers. *British Journal of Educational Psychology*, 91(2), pp.531-546. Available at: https://bit.ly/3sJcl4o

Ceribašić, N. (2019). Rights, Resources, Affect, and Music: Comparing the Programmes of Intangible Cultural Heritage in Croatia, Southeast Europe, China, and Elsewhere. *TheMA–Open Access Research Journal for Theatre, Music, Arts*, 8(1-2). Available at: https://bit.ly/3G8EwLS

Chandler, K. (2019). The Times They Are a Changin': The Music Modernization Act and the Future of Music Copyright Law. *Tul. J. Tech. & Intell. Prop.*, 21, p.53.

Chen, L.M., Guan, S.P. and Du, R.R. (2019). May. Study on copyright protection path of music from the perspective of blockchain technology. *In Proceedings of the 6th International Conference on Management Science and Management Innovation* (MSMI 2019), Changsha, China (pp. 17-18).

Danaher, B., Smith, M. D., Telang, R., & Chen, S. (2014). The effect of gradu ated response anti-piracy laws on music sales: evidence from an event study in France. *The Journal of Industrial Economics*, 62(3), 541-553.

Dusollier, S. (2020). The 2019 Directive on Copyright in the Digital Single Market: Some progress, a few bad choices, and an overall failed ambition. *Common Market Law Review*, 57(4). Available at: https://bit.ly/3SXERc5

Ginsburg, J. C. (1988). French copyright law: a comparative overview. *J. Copyright Soc'y USA*, 36, 269.

Hergueux, J. and Jemielniak, D. (2019). Should digital files be considered a commons copyright infringement in the eyes of lawyers. *The Information Society*, 35(4), pp.198-215.

Kato, K., Kato, H. and Akagi, R. (2020). Climate and music (Toward development of the interdisciplinary climate and cultural understanding education of ESD with special attention to the seasonal cycle and seasonal feeling around Japan and Europe). *Geoscience Communication Discussions*, pp.1-30.

Ku, R. S. R. (2002). The creative destruction of copyright: Napster and the new economics of digital technology. *The University of Chicago Law Review,* 263-324.

Labetubun, M.A. (2021). A Legal Awareness of Copyright on Regional Song Creators. *International Journal of Law Reconstruction*, 5(1), pp.49-61.

Loren, L.P. and Reese, A. (2019). Proving Infringement: Burdens of Proof in Copyright Infringement Litigation. *Lewis & Clark L. Rev*., 23, p.621.

Lozic, J. (2019). Digitalization creates a new paradigm of the global music industry: The traditional music industry is under pressure of the streaming platforms. *Economic and Social Development: Book of Proceedings*, pp.179-190.

Martins, F. S., da Cunha, J. A. C., and Serra, F. A. R. (2018). Secondary data in research–uses and opportunities. *PODIUM sport, leisure and tourism review*, 7(3). Available at: https://bit.ly/3Gbtyp2

Osiebe, G. (2021). "Avoiding the consequences of being famous": An interview with the Queen of Rwandan Karaoke, Jane Uwimana. *Rwanda Journal of Social Sciences, Humanities and Business*, 2(2), pp.25-45.

Pelić, B. (2022). Is Music the Barometer of Society? Exploring How Music Mirrored Society from the Ancient World, China to Central Europe in the 21st Century. *Comparative Civilizations Review*, 86(86), p.5.

Rodriguez-Gomez, S., Arco-Castro, M.L., Lopez-Perez, M.V. and Rodríguez-Ariza, L. (2020). Where does CSR come from and where does it go? A review of the state of the art. *Administrative Sciences*, 10(3), p.60.

Roncevic, M. (2019). DRM and the Law. Library Technology Reports, 56(1), pp.10-12. Available at: https://bit.ly/3utXoT1

Ruggiano, N., and Perry, T. E. (2019). Conducting secondary analysis of qualitative data: Should we, can we, and how. *Qualitative Social Work*, 18(1), 81-97.

Savage, P.E. (2019). Cultural evolution of music. *Palgrave Communications*, 5(1), pp.1-12. Available at: https://www.nature.com/articles/s41599-019-0221-1

Schroff, S. and Street, J. (2018). The politics of the Digital Single Market: culture vs. competition vs. copyright. *Information, Communication & Society*, 21(10), pp.1305-1321.

Shim, J., Moon, J., Lee, W.S. and Chung, N. (2021). The impact of CSR on corporate value of restaurant businesses using triple bottom line theory. *Sustainability*, 13(4), p.2131.

Simon, J.P. (2019). New players in the music industry: lifeboats or killer whales? The role of streaming platforms. *Digital Policy, Regulation and Governance.*

Street, J., Laing, D. and Schroff, S. (2018). Regulating for creativity and cultural diversity: the case of collective management organisations and the music industry. *International Journal of Cultural Policy*, 24(3), pp.368-386.

Sturm, B.L., Iglesias, M., Ben-Tal, O., Miron, M. and Gómez, E. (2019). September. Artificial intelligence and music: open questions of copyright law and engineering praxis. In Arts (Vol. 8, No. 3, p. 115). *Multidisciplinary Digital Publishing Institute*.

Towse, R. (2020). Figuring it out: Applying economics to copyright royalty rates for streamed music. *Review of Economic Research on Copyright Issues*, 17(2), pp.1-22.

Valentinov, V. and Hajdu, A. (2019). Integrating instrumental and normative stakeholder theories: a systems theory approach. *Journal of Organizational Change Management*.

ARMONIZANDO LA EDUCACIÓN: EL IMPACTO DE PROYECTO LUNA EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

PEDRO VAZQUEZ-MARIN
ISABEL LOPEZ-COBO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

1.1. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

La estructura del sistema educativo en España, tal y como está marcada por sus diversas Leyes Orgánicas, revela un desequilibrio que se manifiesta en la triangulación entre el estudiante como entidad individual, la infraestructura escolar y el contexto sociocultural en el que ambos están inmersos (Kromydas, 2017). Santín et al. (2015) argumentan que este fenómeno es atribuible a una predisposición por parte de las autoridades legislativas a favorecer las operaciones institucionales en detrimento de la integración efectiva de los factores socioculturales y familiares en la política educativa. A menudo, estos últimos son legislados de manera superficial, sin reconocer plenamente su contribución esencial al éxito educativo.

Una comparación con modelos educativos europeos de reconocida eficacia ilustra un consenso entre los cuerpos gubernamentales y la sociedad en un sistema educativo edificado sobre tres pilares: la institución escolar, el entorno familiar y el contexto sociocultural del estudiante (Melgarejo, 2013). Sin embargo, la falta de integración y la ausencia de una coordinación competente entre estos pilares y las diversas facetas del sistema educativo, incluyendo los departamentos de orientación educativa, han resultado en una disminución de la eficacia educativa,

afectando adversamente las competencias académicas, personales y sociales de los alumnos de Educación Primaria (Noguera et al., 2015).

Nuestro objetivo es analizar el impacto del Proyecto LUNA en la comunidad educativa, centrándose específicamente en cómo la inclusión y la participación comunitaria fomentadas por este proyecto se reflejan en la satisfacción de las dimensiones académicas, personales y sociales de los estudiantes de primero de Educación Secundaria que participan en el proyecto.

1.2. El Proyecto LUNA

El Proyecto LUNA[142] es un emprendimiento multidisciplinario creado en 2013 y diseñado para fomentar la inclusión y transmitir valores a través de la música, la lectura, la expresión corporal y las artes plásticas. En él, alumnos de colegios y escuelas de música de diversas edades, orígenes y entornos trabajan durante todo el curso escolar una misma cantata que interpretan de forma colectiva antes de las vacaciones estivales.

Este proyecto busca resolver los desequilibrios en el sistema educativo español, donde a menudo se descuida la relación entre el alumno, su entorno social y la escuela. Proyecto LUNA intenta establecer conexiones más estrechas entre estos elementos por lo que no solo se enfoca en aumentar la competencia musical, sino también en fomentar el pensamiento divergente y eliminar barreras educativas. Cada cantata anual, creada específicamente para el proyecto, busca transmitir valores de convivencia e igualdad social. Y como proyecto trabaja desde la práctica para una mejor comprensión y adquisición de los contenidos curriculares.

En la edición de Proyecto LUNA en la que se desarrolló la investigación que se presenta en este capítulo, se trabajó el cuento de *El Principito* de Antoine de Saint-Exupéry, este se leyó y reflexionó en clase. Se promovió su lectura, reflexión y el trabajo profundo de valores y contenidos transversales.

Los principios teóricos y pedagógicos de LUNA se basan en la integración de las artes en la educación, enfocándose en el pensamiento

[142] Para más información sobre Proyecto LUNA: www.proyectoluna.es

sistémico, la atención a la diversidad y la educación en valores. Los principios metodológicos incluyen la flexibilidad, la contextualización, la funcionalidad y la colaboración.

1.3. MARCO TEÓRICO

Las principales variables psicoeducativas en las que se desarrolla Proyecto LUNA destacan por su relevancia y por la sinergia que generan entre sí: la autoeficacia, el trabajo colaborativo y la satisfacción. Es por todo ello que, no solo cumple con las expectativas educativas de los estudiantes, sino que también fortalece las dinámicas familiares, al involucrar a los hogares en el proceso educativo. De igual forma mejora la integración social, al reflejar los valores aprendidos en las interacciones dentro y fuera de la comunidad escolar.

Veamos ahora cómo cada una de las variables psicoeducativas nombradas producen efectos beneficiosos en el alumnado en diferentes dimensiones de su vida.

1.3.1. Autoeficacia

En el ámbito de la psicología social contemporánea, la autoeficacia, definida por Albert Bandura (1997), se refiere a las evaluaciones personales de efectividad, competencia y actividad causal.

Estudios como los de McPherson & McCormick (2006) y Zimmerman (2000) han subrayado la relación entre autoeficacia y rendimiento en áreas como la música, señalando la importancia de estas percepciones de capacidad en una sociedad donde la competencia es primordial.

Un rendimiento adecuado depende tanto de poseer habilidades como de la creencia en la eficacia para usarlas, y la falta de creencias de autoeficacia puede resultar en un rendimiento subóptimo (Rozalen, 2009). La autoeficacia, siendo específica y dinámica, ha sido un área clave de investigación psicopedagógica. Actúa como un filtro mediador entre habilidades, logros previos y comportamiento subsiguiente, influyendo profundamente en cómo las personas sienten, piensan y se comportan, determinando en gran medida el éxito de sus acciones (Carbonero & Merino, 2008).

La autoeficacia en educación por tanto se refiere a las percepciones de los estudiantes sobre su habilidad para realizar tareas académicas con éxito (Yazici et al., 2011).

1.3.2. Trabajo colaborativo

Los beneficios del trabajo colaborativo en el aprendizaje son ampliamente reconocidos, abarcando dimensiones académicas, psicológicas y sociales. Investigaciones como las de Larraz et al. (2017), Hernández et al. (2014) y Rodríguez-Illera (2001) han evidenciado que el aprendizaje colaborativo no solo mejora las habilidades cognitivas y sociales de los estudiantes sino que también fomenta una mayor responsabilidad en su proceso educativo. En este modelo, el rol del docente es el de un facilitador que guía a los alumnos hacia una mayor autonomía, permitiéndoles así desarrollar competencias de orden superior y destrezas esenciales para la vida en sociedad.

En la misma línea, Badía et al. (2010) argumentan que el "aprender haciendo" es un principio clave del aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes se enfrentan al currículo de manera significativa, gestando productos que son reflejo tanto de sus logros personales como curriculares. Este enfoque pedagógico, como lo sugiere el estudio de Xu et al. (2023), es crucial para el desarrollo del pensamiento crítico. En este proceso, los estudiantes no solo adquieren conocimiento, sino que también aprenden a aplicarlo de manera crítica y reflexiva, preparándose para los desafíos del mundo real.

Es por lo que la UNESCO ha destacado que uno de los cuatro pilares fundamentales de la educación para el siglo XXI es aprender a vivir juntos, aprender a convivir con los demás (Tobergte & Curtis, 2013).

1.3.3. Satisfacción

El análisis multidisciplinario del concepto de "satisfacción" ha permitido a investigadores como Bebetsos y Goilimaris (2014) explorar cómo las normas personales preestablecidas, que incluyen deseos, emociones, percepciones de justicia y experiencias previas, configuran las expectativas y, por consiguiente, la satisfacción del individuo. Este conjunto de

factores personales se entreteje con las experiencias vividas para impactar en el "rendimiento personal", que ha sido un foco particular de nuestro estudio.

Vidić (2021) amplía esta comprensión al vincular la satisfacción con elementos clave del bienestar estudiantil, destacando su correlación con la calidad de vida de los estudiantes dentro del contexto educativo. La satisfacción escolar emerge como un elemento integral que se asocia no solo con el rendimiento académico, sino también con la motivación y los intereses de los estudiantes, creando así un ecosistema en el que la autoeficacia desempeña un papel central. Este vínculo se cimenta en la teoría de Bandura, que previamente hemos delineado, ilustrando cómo la creencia en las propias capacidades puede fomentar un sentido de satisfacción que refuerza el rendimiento y el compromiso con la educación.

La autoeficacia, como catalizador del compromiso estudiantil, es un área que ha recibido considerable atención en la literatura de la psicología educativa. Li & Lerner (2013) identificaron una correlación directa entre la autoeficacia y el compromiso de los estudiantes con su trabajo escolar, destacando que la competencia percibida y los logros académicos fortalecen su compromiso con las actividades educativas. Este compromiso, entendido como la implicación, conexión y devoción de los estudiantes hacia las actividades académicas y sociales, se manifiesta cuando los individuos aplican conscientemente los conocimientos y habilidades cultivados durante su educación (Elmore, 2009; Fredricks et al., 2004). Fredricks y colaboradores describen el compromiso como un constructo multidimensional, que integra aspectos cognitivos, emocionales y conductuales.

En consonancia con estas ideas, Yim (2023) resalta cómo la autoeficacia, tanto académica como social, es fundamental en la formación de docentes, enfatizando que las experiencias prácticas son determinantes en la configuración de estas creencias. La relevancia de la autoeficacia se extiende más allá del desempeño individual y se adentra en el ámbito de la pedagogía, donde la preparación del educador se traduce en un impacto directo en la dinámica del aula.

En este ecosistema de aprendizaje, Barksdale et al. (2021) demuestran que el aprendizaje estudiantil está intrínsecamente ligado a la construcción de relaciones significativas y a la creación de un entorno de aula que brinde seguridad y calidez. Los recursos disponibles, la organización del aula y las normas establecidas contribuyen a este ambiente propicio. Gaspard & Lauermann (2021) corroboran estos hallazgos, señalando la influencia significativa que la percepción del entusiasmo docente y el compromiso estudiantil ejercen en el clima del aula. La intersección de estos elementos —autoeficacia, compromiso del estudiante y el ambiente educativo— destaca la interdependencia entre la experiencia individual y colectiva en la educación, conformando un ciclo de influencia mutua que realza tanto el proceso como el resultado del aprendizaje.

2. OBJETIVOS

Con nuestro estudio pretendemos analizar el impacto que propicia Proyecto LUNA en la participación de los sistemas académicos, familiares y socioculturales del alumnado objeto de estudio. Por ello, nuestros objetivos son:

- Evaluar el impacto de la participación en el Proyecto LUNA sobre la satisfacción global en los estudiantes con relación a su autoeficacia y las relaciones que se han generado con los sistemas familiar, escolar y social.
- Examinar cómo el entorno social, familiar y académico disponible influyen en las percepciones de autoeficacia y satisfacción de los estudiantes.

3. METODOLOGÍA

Se aplica un diseño de investigación cualitativo (entrevistas estructuradas de 26 preguntas y observación) con los que hemos podido apreciar y estudiar las reacciones de los estudiantes en el Proyecto LUNA, abarcando su percepción de autoeficacia del aprendizaje, desarrollo de habilidades y competencias, satisfacción personal del alumno, transferencia

de conocimiento, influencia del entorno familiar, influencia del entorno social y relación con el profesor y ambiente de instrucción.

3.1. Sujetos de la investigación

Los sujetos de nuestra investigación son una muestra de 114 estudiantes de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria de un colegio de Sevilla que completaron la formación de Proyecto LUNA. La muestra seleccionada se tomó de forma aleatoria y de manera que fuera representativa con respecto a la población general estudiada, considerándose factores tales como la representatividad equitativa de ambos sexos y la proporción en edad respecto al resto de participantes en el Proyecto LUNA. Los alumnos estuvieron preparando las canciones con su profesor en las clases y los últimos cuatro meses de curso asistimos a las clases de Música como observadores e hicimos las entrevistas a los alumnos. De estos 114 alumnos, 67 llegaron a dar el concierto final y fue a los que se hicieron las entrevistas estructuradas.

3.2. Instrumentos de investigación

Los instrumentos utilizados fueron:

- Entrevistas estructuradas con 26 preguntas donde se abordaron las siguientes variables: autoeficacia de aprendizaje del alumno (preguntas P4, P6 y P9); desarrollo de habilidades y competencias (P5, P7, P8 y P15); satisfacción personal del alumno (P10, P14 y P25); transferencia de conocimiento (P12 y P21); influencia del entorno familiar (P13); influencia del entorno social (P23 y P24) y relación con el profesor y ambiente de instrucción (P17, P18, P19, P20 y P22).

- Registros narrativos: se utilizó la observación directa y se hicieron los registros en un diario de campo y en un anecdotario. Todo ello nos permitió documentar detalladamente cada aspecto de las variables observadas. La combinación de estas técnicas proporcionó una comprensión rica y matizada durante las clases en el aula, en los ensayos fuera del colegio y el concierto final de Proyecto LUNA.

Las respuestas de las entrevistas fueron transcritas y luego codificadas para identificar factores recurrentes en las respuestas relacionadas con cada variable. La combinación de estas técnicas de análisis permitió una triangulación de datos, donde la consistencia de los hallazgos pudo ser evaluada desde múltiples fuentes y métodos, fortaleciendo la validez de los resultados obtenidos.

3.3. Consideraciones éticas

La selección de la muestra se realizó por participación voluntaria de los alumnos, previo consentimiento de los representantes legales que firmaron consentimientos informados según los cánones aprobados por el Comité de Ética de la Universidad Loyola Andalucía. La información y la documentación del estudio se canalizó a través de la dirección de los centros educativos y del equipo docente que participó de la recogida de datos.

4. RESULTADOS

Desarrollamos los resultados en función de los objetivos expuestos:

4.1. Objetivo 1: Evaluar el impacto de la participación en el Proyecto LUNA sobre la satisfacción global en los estudiantes con relación a su autoeficacia y las relaciones que se han generado con los sistemas familiar, escolar y social

En el contexto del Proyecto LUNA, se examinó la autoeficacia de los estudiantes en relación con su experiencia de aprendizaje y las interacciones con los sistemas familiar, escolar y social.

En este sentido, un 61,41% de los alumnos sintieron que no tuvieron tiempo suficiente para aprender las canciones (P4), lo que puede interpretarse como una señal de autoeficacia comprometida. En contraste, el 63.16% de los estudiantes expresaron que el esfuerzo invertido fue efectivo (P6), indicando una sensación de capacidad y logro. A la pregunta sobre si Proyecto LUNA supuso un desafío para los estudiantes (P9) reveló que el 57,9% de los estudiantes vieron el proyecto como un desafío, sugiriendo que las exigencias del proyecto podrían estar

alineadas con las habilidades actuales de los estudiantes, reflejando una autoeficacia adecuada.

En cuanto al desarrollo de habilidades, un 64,91% de los estudiantes percibieron que el proyecto les enseñó a apreciar mejor la música y las artes (P5). Además, un 52,63 % notó un aumento en sus conocimientos y habilidades (P7), y un 35,09% sintió que el proyecto ayudó en su desarrollo y crecimiento personal fuera del colegio (P15), lo que indica un impacto positivo en su desarrollo de habilidades.

La satisfacción personal fue alta, con un 83,33% de los alumnos satisfechos de haber participado en el proyecto (P10). Además, un 60,52% encontraron un ambiente positivo en los encuentros relacionados con el proyecto (P14), y un alto porcentaje (80,71%) recomendaría la experiencia a otros alumnos (P25).

Las respuestas sobre las impresiones del alumnado sobre la transferencia de conocimientos a otras áreas y situaciones de sus vidas reflejaron una percepción variada. Mientras que el 63,16% encontró las clases interesantes y posiblemente propicias para la transferencia de conocimiento (P21), solo un 31,58% percibió que el proyecto ayudó a mejorar su trabajo general (P12).

Desde la observación hemos sido testigos de una serie de desarrollos y cambios significativos:

Uno de los aspectos más notables ha sido la evolución de la autoeficacia en los estudiantes. Al principio, muchos mostraban cierta incertidumbre o dudas sobre sus habilidades musicales y de interpretación. Sin embargo, a medida que el proyecto avanzaba, observamos un incremento notable en su confianza y en la percepción de sus propias capacidades. Este cambio se reflejó no solo en su desempeño artístico, sino también en su actitud general hacia el aprendizaje y la colaboración con sus compañeros.

En cuanto a la satisfacción de los estudiantes con el proyecto, notamos una respuesta generalmente positiva. La gran mayoría expresaron un gran entusiasmo y orgullo por lo que habían logrado. Además, observamos una transferencia de habilidades adquiridas en el proyecto a

otras áreas académicas y personales tales como la capacidad para hablar en público o exponer trabajos en clase con mayor libertad y seguridad, lo que sugiere que los beneficios de su participación en el proyecto artístico trascendieron el ámbito puramente musical.

Los alumnos han sabido corregir y solucionar problemas en la organización y preparación de un concierto frente a un público de 4.000 personas y junto a otros centros educativos. Hemos apreciado una primera fase de incorporación de actitudes y competencias que luego podrán transferir a su vida académica.

4.2. Objetivo 2: Examinar cómo el entorno social, familiar y académico disponibles influyen en las percepciones de autoeficacia y satisfacción de los estudiantes al concluir el proyecto LUNA.

Con relación a la influencia del entorno familiar (P13), el 35,09% de los estudiantes sintieron que podían cantar las canciones de Proyecto LUNA en casa, lo que sugiere una integración del aprendizaje en el entorno familiar. Un 24.56% estuvo muy de acuerdo con esta afirmación, indicando un apoyo significativo del entorno familiar en sus esfuerzos musicales.

Además, hubo una respuesta muy positiva con respecto al papel del profesor en el proyecto. Un 85,97% estuvo muy de acuerdo en que el profesor de música fomentó la participación en el Proyecto LUNA (P17), y un 77,19% reconoció la ayuda del profesor en aprender las canciones (P18). Las respuestas de los estudiantes indican una percepción muy positiva del rol del profesor como facilitador y motivador en el Proyecto LUNA. Una gran mayoría de los estudiantes sintió que el profesor fomentaba activamente su participación, lo que sugiere que los métodos pedagógicos utilizados eran eficaces para involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Este hallazgo resalta la importancia de un profesor dinámico y comprometido en el éxito de proyectos educativos interdisciplinarios y colaborativos. Las valoraciones altamente positivas en las respuestas reflejan que los estudiantes encontraron la instrucción del profesor clara y accesible, lo que facilitó el aprendizaje de las canciones y el contenido del proyecto. La capacidad del

profesor para simplificar y transmitir conceptos complejos de una manera que es tanto comprensible como retentiva es un factor crucial en el desarrollo de habilidades musicales y cognitivas de los estudiantes.

No obstante, las percepciones de la influencia social fueron más diversas. Un 28,07% de los estudiantes observaron que su profesor entendía mejor sus situaciones personales gracias a Proyecto LUNA (P23), mientras que un 57,9% valoró los valores transmitidos a través del proyecto (P24), subrayando la importancia del entorno social en la educación. El 14,04% no estuvo de acuerdo con que el lugar para las clases y ensayos fuera el adecuado (P16), lo que puede reflejar la importancia del entorno físico en la experiencia de aprendizaje.

Al finalizar el proyecto y después del concierto, un 82,45% de los estudiantes afirmó sentirse más inspirado para participar en actividades similares en el futuro (P26), lo que demuestra una satisfacción positiva y un impacto duradero del proyecto en su disposición hacia el aprendizaje.

A través del registro observacional relativo a esta variable, se aprecia que Proyecto LUNA ha mejorado la colaboración y participación de los distintos agentes integrantes de la comunidad educativa posibilitando una mayor transversalidad de ámbitos educativos. Familias y profesores colaboraron en varias ocasiones gracias a LUNA. Dentro del claustro de profesores se ha sabido unir al profesor de Artística, de Educación Física y de Música en varias actividades, clarificando y precisando sus funciones en esta interrelación.

El trabajo colaborativo fue otro elemento clave que observamos. Los alumnos aprendieron a trabajar juntos de manera más efectiva, apoyándose y motivándose mutuamente. Esta dinámica de grupo contribuyó no solo a mejorar la calidad de sus presentaciones artísticas, sino también a fomentar un sentido de comunidad y pertenencia entre ellos. La interacción y el apoyo entre compañeros y maestros crearon un entorno propicio para el aprendizaje, donde los estudiantes se sentían seguros para expresarse y experimentar.

La mayoría de los estudiantes entendieron bien las explicaciones de términos y conceptos nuevos, lo que sugiere que el profesor proporcionó una base sólida para el aprendizaje y la comprensión. Este

entendimiento es esencial para la autoeficacia de los estudiantes, ya que fortalece su confianza para abordar nuevos retos y contribuye a su satisfacción general con el proyecto. Así mismo, los estudiantes valoraron altamente el apoyo del profesor durante los ensayos y el concierto. Este apoyo directo y tangible durante eventos críticos puede haber sido un factor determinante en la seguridad y el desempeño de los estudiantes. La presencia activa del profesor en momentos clave parece ser un componente esencial para una experiencia educativa exitosa. Las valoraciones altamente positivas en cuanto a la actitud del profesor demuestran que un enfoque paciente y amable es efectivo para fomentar un entorno de aprendizaje positivo. La actitud del profesor tiene un impacto directo en el clima del aula y, por extensión, en la motivación y el bienestar emocional de los estudiantes.

5. DISCUSIÓN

La discusión del presente estudio se ancla firmemente en el análisis comparativo de nuestras observaciones con el corpus existente de literatura educativa.

5.1. IMPACTO DE LA PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO LUNA SOBRE LA SATISFACCIÓN GLOBAL CON RELACIÓN A SU AUTOEFICACIA Y LAS RELACIONES QUE SE HAN GENERADO CON LOS SISTEMAS FAMILIAR, ESCOLAR Y SOCIAL

Los resultados obtenidos sugieren que, aunque hay áreas de mejora, el Proyecto LUNA ha tenido un impacto generalmente positivo en los estudiantes. La autoeficacia se vio reforzada en muchos casos por la percepción de esfuerzo efectivo y logro, y el desarrollo de habilidades fue notablemente influenciado por las actividades del proyecto. La satisfacción personal y la transferencia de conocimiento también fueron áreas destacadas, aunque esta última con una respuesta más matizada.

Estos resultados subrayan la importancia de la adaptación de proyectos educativos para satisfacer las necesidades y habilidades de los estudiantes, y la relevancia de la autoeficacia y satisfacción en el aprendizaje y desarrollo estudiantil. La evidencia recabada en este estudio ofrece una base

sólida para futuras intervenciones educativas y reformas curriculares que busquen fomentar la participación estudiantil y el éxito académico.

Los resultados del Proyecto LUNA sugieren que, en general, los alumnos se sintieron capaces en su aprendizaje, aunque con variabilidad en la percepción del tiempo y el desafío. Además fue una experiencia positiva en el desarrollo de habilidades y competencias, aunque con variaciones en la percepción de este crecimiento entre los estudiantes. Es crucial adoptar un enfoque inclusivo y adaptativo que reconozca las necesidades y niveles de habilidad individuales. Al fomentar un ambiente de aprendizaje enriquecedor y diverso, el Proyecto LUNA puede continuar siendo un espacio valioso para el desarrollo de habilidades musicales y competencias clave para el futuro académico y personal de los estudiantes. La finalidad es asegurar que cada estudiante no solo adquiera conocimientos técnicos, sino también habilidades vitales para su desarrollo integral.

La alta satisfacción personal expresada por los alumnos del Proyecto LUNA es un claro indicativo del éxito del programa en términos de ofrecer una experiencia educativa valiosa y gratificante. Continuar enfocándose en los factores que contribuyen a esta satisfacción asegurará que el proyecto siga siendo una experiencia enriquecedora y positiva para los estudiantes en el futuro.

Por último, incidir en que la transferencia de conocimiento en el Proyecto LUNA presenta un panorama variado, con algunos estudiantes percibiendo que aplican con éxito lo aprendido en otras áreas, hay otro grupo de estudiantes que no perciben una conexión tan clara. Consideramos que debe haber un enfoque más conciso hacia la transferencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje para conseguir los resultados deseados.

La esencia de Proyecto LUNA se entrelaza con los principios de autoeficacia, colaboración y satisfacción, pilares que, según la evidencia académica, son fundamentales para el éxito educativo.

El concepto de autoeficacia, esencial en la teoría social cognitiva de Bandura (1997), resuena a través de nuestras observaciones, donde la participación en el Proyecto LUNA ha reforzado la creencia de los estudiantes en sus capacidades. Este hallazgo se alinea con la investigación de Couto Guerreiro Casanova & Gurgel Azzi (2023), Schunk y Pajares (2002) y Zimmerman (2000), quienes han demostrado la influencia de la autoeficacia en el rendimiento y la motivación. La participación activa en el aprendizaje musical y artístico parece haber actuado como un catalizador para el desarrollo de la autoeficacia de los estudiantes, una inferencia que destaca la importancia de experiencias educativas prácticas y comprometidas.

El trabajo colaborativo, como lo propugnan Filgueira Arias & Gherab Martin (2020), Johnson & Johnson (1989) y Slavin (1996), se observó en las dinámicas grupales y la sinergia entre pares dentro del Proyecto LUNA. Nuestros resultados reflejan que estas interacciones no solo mejoraron el desempeño académico sino que también fomentaron el crecimiento socioemocional.

Respecto a la satisfacción, los estudiantes expresaron un alto grado de gratificación con su participación en el proyecto. Este aspecto se refleja en estudios como los de Gokuladas & Baby Sam (2022) y Ho & Au (2006), donde la satisfacción estudiantil es un indicador clave de la calidad de la experiencia educativa. En el Proyecto LUNA, la satisfacción se manifestó no solo en la respuesta emocional al proyecto sino también en la disposición a continuar con actividades similares, sugiriendo que la experiencia educativa ha sido integral y significativa.

Además, con relación a la influencia del entorno social, familiar y académico, como se describe en nuestro estudio, desempeñaron roles críticos en la formación de la experiencia educativa de los estudiantes. Se observó una notable conexión entre el apoyo recibido dentro y fuera del aula y la mejora de la autoeficacia y la satisfacción de los estudiantes, apuntando a la necesidad de prácticas pedagógicas que fomenten una educación holística.

5.2. Influencia del entorno social, familiar y académico en las percepciones de autoeficacia y satisfacción de los estudiantes al concluir el proyecto LUNA

Los resultados de nuestro estudio sugieren que el Proyecto LUNA ha tenido un impacto multifacético en los estudiantes, con una influencia significativa de los entornos familiar, social y académico en su experiencia educativa. La satisfacción general con el proyecto y el reconocimiento del papel de los profesores indican un entorno de aprendizaje enriquecedor. Sin embargo, las áreas de mejora incluyen la adecuación de los espacios físicos y la necesidad de una mayor comprensión de las situaciones personales de los estudiantes. Estos hallazgos son cruciales para informar prácticas pedagógicas futuras y resaltar la necesidad de enfoques holísticos en la educación musical que integren todos los aspectos del entorno del estudiante.

El entorno familiar ha tenido un impacto significativo en la experiencia de los estudiantes en el Proyecto LUNA, aunque los alumnos no han valorado que sus familias se hayan implicado lo deseado en el Proyecto. Proyecto LUNA ha resaltado la necesidad de fomentar un entorno de apoyo en casa, involucrar a las familias en el proceso de aprendizaje y mantener una comunicación fluida entre la escuela y el hogar como aspectos clave para maximizar los beneficios del proyecto. Al implementar estas estrategias, se puede potenciar la experiencia educativa de los estudiantes, permitiéndoles aprovechar al máximo las oportunidades de aprendizaje que ofrece el Proyecto LUNA.

Por otro lado, el entorno social también juega un papel crucial en la experiencia de los estudiantes en el Proyecto LUNA. Al fomentar un entorno social positivo y de apoyo, tanto dentro como fuera del aula, demuestra que se puede mejorar significativamente la participación y el aprendizaje de los estudiantes. Las estrategias que promueven la colaboración, la participación comunitaria y el liderazgo estudiantil son fundamentales para maximizar los beneficios educativos y personales del proyecto. Estas iniciativas no solo enriquecen la experiencia educativa, sino que también preparan a los estudiantes para ser miembros activos y comprometidos de su comunidad.

Cabe destacar el papel de la relación positiva entre los estudiantes y los profesores, junto con un ambiente de instrucción acogedor y efectivo que ha jugado en el éxito del Proyecto LUNA. Estos aspectos son esenciales para crear una experiencia de aprendizaje enriquecedora y motivadora. Al continuar enfocándose en el fortalecimiento de estas áreas, el Proyecto LUNA puede asegurar un impacto positivo y duradero en el desarrollo educativo y personal de los estudiantes. Mantener y mejorar estos aspectos del ambiente educativo es fundamental para fomentar un aprendizaje efectivo y significativo.

Por el contrario, se ha observado una notable mejora en la atención a la diversidad y su integración en el aula. La totalidad de los estudiantes involucrados lograron adaptarse y llevar a cabo las actividades propuestas, reflejando una efectiva globalización y normalización de las necesidades específicas de apoyo educativo.

Así mismo, la educación en valores, ejemplificada a través de la lectura y análisis del cuento musical de LUNA, ha promovido un diálogo reflexivo y un compromiso con valores éticos y sociales, extendiendo su influencia más allá del aula.

El proyecto ha demostrado la efectividad de aprender desde la práctica, fomentando una comprensión más profunda y una adquisición práctica de conocimientos curriculares. Los estudiantes han exhibido la capacidad de aplicar competencias profesionales y experiencia contextual, gestionando con éxito la preparación y realización de un concierto con una audiencia considerable.

Aunque LUNA es inherentemente un proyecto cooperativo, la individualización ha jugado un papel crucial, exigiendo a los estudiantes aprender y valorar las contribuciones individuales dentro del contexto colectivo. A pesar de los desafíos impuestos por la estructura del sistema educativo español, LUNA ha inducido un modelo más flexible y dinámico, aunque su implementación total se ha visto limitada por restricciones en la mezcla de grupos y edades. Por tanto, podemos expresar que el proyecto ha facilitado la autonomía y la resolución de problemas dentro de un marco pedagógico sistemático y contextualizado, mejorando notablemente la colaboración y la participación entre los distintos

miembros de la comunidad educativa, logrando una mayor interdisciplinariedad y sinergia entre profesores, familias y estudiantes.

En última instancia, los hallazgos sugieren que los beneficios del Proyecto LUNA son aplicables a todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades educativas. Este enfoque ha sentado las bases para la prevención y la reducción de dichas necesidades a través de una educación más inclusiva y equitativa.

Los resultados de nuestro estudio indican, al igual que señalaban en estudios similares Bebetsos & Goulimaris (2014) que el nivel de satisfacción del estudiante, influenciado por expectativas personales y experiencias previas, es un indicador prioritario y revelador del éxito del Proyecto LUNA. Los estudiantes con experiencia previa en la música demostraron un rendimiento personal significativamente mayor, lo que refuerza la importancia de la experiencia directa y el compromiso activo en el aprendizaje musical y su impacto en la educación general.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, los hallazgos sugieren que el proyecto ha proporcionado un entorno en el que la autoeficacia, el aprendizaje colaborativo y la satisfacción no solo coexisten sino que se potencian mutuamente. Estos resultados respaldan y expanden la literatura existente al proporcionar un ejemplo concreto de cómo las intervenciones educativas pueden diseñarse para fomentar el bienestar y el desarrollo integral del estudiante, y no solo el rendimiento académico. Este estudio resalta la importancia de considerar la influencia de los entornos social, familiar y académico en el diseño de prácticas educativas y políticas, y demuestra el valor de incorporar la música y las artes como medios para alcanzar una educación más enriquecedora y equitativa.

Con perspectiva de futuro, nos gustaría indicar algunas debilidades y fortalezas que hemos apreciado en el proyecto LUNA que consideramos como conclusiones adicionales:

Ampliar la muestra de participantes para incluir una diversidad más representativa de sujetos, específicamente profesores, mayor número de

alumnos, familias y representantes políticos de distintos niveles gubernamentales implicados en la educación y la cultura.

- Desarrollar y validar un nuevo conjunto de instrumentos de evaluación, incluyendo cuestionarios que puedan capturar de manera cuantitativa y quizás más eficaz los efectos del Proyecto LUNA en la experiencia educativa de los participantes.
- Profundizar en la investigación cualitativa para explorar con mayor intensidad los efectos del proyecto en la vinculación del nivel escolar con el artístico y la transmisión de valores a la sociedad. Esto podría proporcionar una comprensión más holística y rica de los impactos educativos y culturales del Proyecto LUNA.
- Aunque no se presentaban como objetivo de la investigación, consideramos relevante indicar respecto a la implementación de un proyecto artístico en el contexto escolar que existen muchos obstáculos ocasionados por la rigidez de las materias troncales y la falta de adaptabilidad del currículo vigente.

Además de las variables analizadas, queremos destacar otras observaciones que consideramos necesarias exponer. En primer lugar, independientemente de que LUNA sea un proyecto cooperativo, el trabajo individual ha sido importante. Se le ha exigido al alumno que sepa individualmente (y de memoria) las canciones y sea consciente del valor de la individualidad dentro del colectivo. Esta es otra actitud positiva del alumnado que le hace protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje gracias a LUNA. Según estos resultados, ellos son conscientes de que van a completar su formación.

Las actividades han sido realizadas con éxito por el 100% de los alumnos participantes. Han sabido adaptar el aprendizaje de las canciones y las actividades a su criterio y posibilidades, demostrando que LUNA es un perfecto ejemplo de globalización y normalización de las necesidades específicas de apoyo educativo. Podemos concluir que ha demostrado ser una herramienta óptima para la apertura y contextualización plena.

Si bien ha sido posible, consideramos que no se han conseguido todos los resultados esperados posiblemente por la impermeabilidad del resto de materias llamadas troncales y porque el currículum ha adolecido de la flexibilidad necesaria para su total implementación, como ya se ha expuesto. Hemos observado que no todos los alumnos se ven atraídos exclusivamente por el plano musical sino que consideran la Música como un elemento más dentro de las diferentes expresiones artísticas que propicia Proyecto LUNA.

En consecuencia, la implementación de LUNA ha demostrado ser un microcosmos de potencial educativo, subrayando la necesidad de adaptaciones curriculares que permitan una mayor flexibilidad y la incorporación de enfoques pedagógicos que abracen el arte, la diversidad y los valores como elementos centrales de un sistema educativo transformador.

7. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

En el estudio sobre el Proyecto LUNA, hemos identificado varias limitaciones que deben ser abordadas para mejorar nuestra comprensión de su impacto. La muestra de investigación actual es limitada en tamaño y alcance, lo que podría restringir la generalización de los hallazgos. Las herramientas de evaluación utilizadas, aunque útiles, requieren validación adicional para asegurar su fiabilidad y validez en diversos contextos. Además, la investigación ha estado predominantemente centrada en la cuantificación de variables, posiblemente omitiendo aspectos cualitativos ricos en matices que merecen una exploración más profunda.

Para superar estas limitaciones y fortalecer la investigación futura, recomendamos ampliar la muestra de participantes para incluir una diversidad más representativa de sujetos, como profesores, un mayor número de alumnos, familias y representantes políticos de diferentes niveles gubernamentales implicados en educación y cultura. Es esencial desarrollar y validar un nuevo conjunto de instrumentos de evaluación, incluyendo encuestas y entrevistas, que puedan capturar más eficazmente los efectos del Proyecto LUNA en la experiencia educativa de los participantes. También es importante profundizar en la investigación cualitativa para explorar con mayor detalle los efectos del proyecto en la

integración del nivel escolar con el artístico y la transmisión de valores a la sociedad.

Estos cambios metodológicos y de enfoque son cruciales para proporcionar una evaluación más rigurosa y detallada de los principios fundamentales del Proyecto LUNA, como la conexión del arte con la educación, la atención a la diversidad y la educación en valores. Además, permitirán una mejor comprensión de cómo el Proyecto LUNA facilita el desarrollo de competencias profesionales y la individualización dentro del colectivo. A través de estas recomendaciones, aspiramos a mejorar la capacidad del Proyecto LUNA para prevenir y reducir las necesidades de apoyo educativo, promoviendo una educación más inclusiva y equitativa para todos los estudiantes.

8. REFERENCIAS

Badía, A., Becerril, L., & Romero, M. (2010). La construcción colaborativa de conocimiento en las redes de comunicación asíncrona y escrita (RCAE): una revisión de los instrumentos analíticos. Cultura y Educación, 22, 455–474.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Barksdale, C., Peters, M. L., & Corrales, A. (2021). Middle school students' perceptions of classroom climate and its relationship to achievement. Educational Studies, 47(1), 84–107. https://doi.org/gnpw7b

Bebetsos, E., & Goulimaris, D. (2014). Personal Outcome And Leadership As Defining Factors Of Satisfaction In The Context Of The Course "Arts II: Overview Of Greek Music And Dance" Of The Hellenic Open University. Turkish Online Journal of Distance Education, 15(2), 12–24. https://doi.org/10.17718/tojde.85619

Carbonero, M. A., & Merino, E. (2008). Autoeficacia y madurez vocacional. Psicothema, 16(2), 229–234.

Couto Guerreiro Casanova, D., & Gurgel Azzi, R. (2023). Percepciones de Estudiantes del Sexto Año sobre su Autoeficacia para Autorregular el Aprendizaje. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 17(1), 77-92. https://doi.org/mb8r

Filgueira Arias, C., & Gherab Martin, K. (2020). Learning in Collaborative Work: Co-Evaluation through Collaborative Review. EDU REVIEW. International Education and Learning Review / Revista Internacional De Educación Y Aprendizaje, 8(3), pp. 135–141. https://doi.org/mb8s

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. Review of Educational Research, 74(1), 59–109. https://doi.org/btdzg6

Gaspard, H., & Lauermann, F. (2021). Emotionally and motivationally supportive classrooms: A state-trait analysis of lesson- and classroom-specific variation in teacher- and student-reported teacher enthusiasm and student engagement. Learning and Instruction, 75, 101494. https://doi.org/gkgngf

Gokuladas, V. K., & Baby Sam, S. K. (2022). Student Satisfaction In Secondary Education: An Empirical Study Of Indian Expatriate Students. Journal of Research in International Education, 21 (1), 73-93. https://doi.org/mb8t

Hernández, N., González, M., & Muñoz, P. (2014). La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. Comunicar, 42, 25–33. https://doi.org/tmp

Ho, C.-L., & Au, W.-T. (2006). Teaching Satisfaction Scale. Educational and Psychological Measurement, 66(1), 172–185. https://doi.org/b4q4fc

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). Cooperation and competition: Theory and research. Edina, MN: Interaction Book Company.

Kromydas, T. (2017). Rethinking higher education and its relationship with social inequalities: past knowledge, present state and future potential. Palgrave Communications, 3(1), 1. https://doi.org/ghwrcj

Larraz, N., Vázquez, S., & Liesa, M. (2017). Transversal skills development through cooperative learning. Training teachers for the future. On the Horizon, 25(2), 85–95. https://doi.org/gg4g7k

Li, Y., & Lerner, R. M. (2013). Interrelations of Behavioral, Emotional, and Cognitive School Engagement in High School Students. Journal of Youth and Adolescence, 42(1), 20–32. https://doi.org/gfxhcx

McPherson, G. E., & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. Psychology of Music, 34(3), 322–336. https://doi.org/brhgwr

Melgarejo, X. (2013). Gracias, Finlandia. Madrid: Plataforma actual.

Noguera, P., Pierce, J., & Ahram, R. (2015). Race, Equity and Education: The Pursuit of Equality in Education 60 Years After Brown. Springer Press.

Rodriguez-Illera, J. L. (2001). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. Anuario de Psicología, 32(2), 63–75.

Rozalen, M. (2009). Creencias de autoeficacia y coaching. Cómo mejorar la productividad de las personas. JIMCUE'09. IV Jornadas Internacionales Mentoring & Coaching, 22-45

Santín, D., Balart, P., Cabrales, A., Calero, J., De la Fuente, Á., Escardíbul, J. O., Felgueroso, F., & Sicilia, G. (2015). Reflexiones sobre el sistema educativo espanol. EXtoikos, ISSN-e 2173-2035, No. 4, 2011, Págs. 31-33, 4, 314.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), Development of achievement motivation (pp. 15–31). San Diego, CA: Academic Press.

Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. Contemporary Educational Psychology, 21, 43-69. https://doi.org/bj79xw

Tobergte, D. R., & Curtis, S. (2013). La educación encierra un tesoro. In Journal of Chemical Information and Modeling (Vol. 53, Issue 9). https://doi.org/bwnm

Vidić, T. (2021). Students' school satisfaction: The role of classroom climate, self-efficacy, and engagement. International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE), 9(3), 347–357. https://doi.org/mb8v

Xu, E., Wang, W., & Wang, Q. (2023). The effectiveness of collaborative problem solving in promoting students' critical thinking: A meta-analysis based on empirical literature. Humanities and Social Sciences Communications, 10(1), 16. https://doi.org/mb8w

Yazici, H., Seyis, S., & Altun, F. (2011). Emotional intelligence and self-efficacy beliefs as predictors of academic achievement among high school students. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15, 2319–2323. https://doi.org/d3228b

Yim, E. P. (2023). Self-efficacy for learning beliefs in collaborative contexts: relations to pre-service early childhood teachers' vicarious teaching self-efficacy. Frontiers in Education, 8. https://doi.org/mb8x

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 82–91. https://doi.org/fmxw7r

EL MECENAZGO MUSICAL FEMENINO EN LA EUROPA DEL XVIII: MARÍA ANTONIA DE BAVIERA Y EL TRATADO *DELL'ORIGINE E DELLE REGOLE DELLA MUSICA*, DE ANTONIO EXIMENO

ALBERTO HERNÁNDEZ MATEOS
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

El término "mecenazgo" sirve para definir un fenómeno complejo cuya realización varía en cada momento y en cada caso concreto. La complejidad de este fenómeno (que en definitiva consiste en el apoyo, económico o no, a una determinada actividad de índole cultural) se manifiesta en la existencia de diferentes conceptos (mecenazgo, patrocinio, protección, comisión, apoyo…) que describen realidades similares, pero no idénticas. La situación se complica, además, cuando a estos términos se les añaden una serie de adjetivos (humanístico, institucional) con los que se intenta describir de la manera más precisa posible la existencia de distintos modelos de "mecenazgo".

La mayoría de los estudios que han abordado el mecenazgo desde una perspectiva musicológica se han centrado en repertorios puramente musicales y, de manera más específica, en los aspectos performativos vinculados a estos repertorios. En este sentido, resulta revelador que Claudio Annibaldi, uno de los principales autores que han abordado esta cuestión, insista en limitar el mecenazgo musical a la promoción y gestión de "acontecimientos sonoros finalizados" (Annibaldi, 1993).

Frente a esta perspectiva, el estudio de un modelo de patronazgo ejercido sobre un tratado teórico-musical (y no sobre una composición musical, o sobre un acto performativo), debe basarse en parámetros distintos. En este sentido, será necesario tener en cuenta tanto el contenido

del texto (y sus implicaciones ideológicas) como, especialmente, los aspectos materiales de su presentación (Chartier, 1992, 1994). Uno y otros son portadores de valores simbólicos cuya representación atañe tanto al autor como al lector y, sobre todo, al/ a la promotor/a, cuyo estatus se ve representado/a a través del libro-objeto. A partir de estas premisas, en este trabajo se propone un análisis del mecenazgo ejercido sobre los textos teórico-musicales en un contexto histórico concreto (el tercio final del siglo XVIII) a partir de un caso de estudio concreto.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es estudiar el mecenazgo femenino en el ámbito musical a finales del siglo XVIII a través de una primera aproximación a un caso de estudio: la protección ejercida por la princesa María Antonia de Baviera sobre el tratado musical *Dell'origine e delle regole della musica* (1774), de Antonio Eximeno.

De manera específica, en esta investigación se analizan los cuatro elementos contenidos en dicho tratado en los que se hace evidente la intervención de la mecenas: el propio tratado como objeto físico, el retrato María Antonia de Baviera, la dedicatoria del tratado y la inclusión de un ejemplo musical compuesto por María Antonia de Baviera.

Además, se propone interpretar este caso de mecenazgo dentro de un programa más amplio de autopromoción que la princesa venía impulsando desde tiempo atrás.

Consideramos que este caso escapa a las caracterizaciones tradicionales del mecenazgo musical (y, por ello, resulta novedoso) por los siguientes motivos:

- Porque no se circunscribe al ámbito de la producción musical, sino que se produce en el marco de la teoría musical, donde el objeto simbólico (en este caso el libro) no tiene un carácter sonoro sino físico e ideológico.

– Por la singularidad de Antonio Eximeno, jesuita expulso español que no se dedica profesionalmente a la música y cuyo interés por esta solo emerge tras su llegada a Italia, en 1767.

– Por la singularidad de la mecenas, una aristócrata que desarrolla un programa de autopromoción encaminado a enfatizar su imagen como artista.

– Por el contexto histórico en el que se produce, cuando las ideas de la fama y la relevancia comienzan a desvincularse de la posición social de cada persona como consecuencia de la aparición de la esfera pública.

3. A LA BUSCA DE UN MECENAS: ANTONIO EXIMENO Y MARÍA ANTONIA DE BAVIERA

El 5 de abril de 1767, Antonio Eximeno, jesuita y hasta entonces profesor de matemáticas en la Real Academia de Artillería de Segovia, se ve obligado a abandonar su puesto como consecuencia de la expulsión de los miembros de la Compañía de Jesús de los territorios de la Corona española. El 18 de octubre de 1767 llega a Roma, y unos días más tarde, el 26 de octubre, solicita su secularización, quizá con la esperanza de poder regresar a España. Pese a ello, y al igual que había sucedido con el resto de jesuitas expulsados de los dominios españoles, no será autorizado a regresar a su país natal.

En ese momento, Eximeno se enfrenta a un problema crucial: el de subsistir en un país cuya lengua desconocía y a cuyas instituciones era del todo ajeno. Es cierto que el gobierno español había establecido el pago de una pensión (consistente en 100 pesos mensuales) para cada uno de los jesuitas expulsos. Sin embargo, el pago de estas pensiones se vio sometido a numerosas dificultades, y la cantidad establecida, que ya era escasa al principio, acabó siendo insuficiente a consecuencia de la elevada inflación sufrida por los Estados Pontificios a finales del siglo XVIII. No sería hasta la segunda mitad de los años setenta cuando el gobierno español realizara una auténtica labor de propaganda, al

premiar con pensiones dobles a aquellos expulsos que escribieran obras defendiendo el "honor nacional" (Guasti, 2006, 2009).

La actividad desarrollada por Eximeno durante sus primeros años en Roma nos es completamente desconocida. En su autobiografía, manuscrita en un ejemplar de *Dell'origine* y publicada a mediados del siglo XX, Eximeno asegura escuetamente que se dedicó al estudio de la música "per non languire nell'ozio" (Eximeno, 1949). Sea como fuere, en 1771, es decir, apenas tres años después de su llegada a Roma, aparecía un prospecto titulado *Dell'Origine e delle regole della musica colla storia del suo progresso, decadenza e rinnovazione. Opera di D. Antonio Eximeno dedicata all'Augusta Real Principessa Maria Antonia Valpurga di Baviera eletrice vedova di Sassonia. Avviso a'letterati, ed a gli amatori della musica* (Eximeno, 1771), en el que anunciaba la inminente publicación de un tratado de música. Habría que esperar todavía otros 3 años, hasta 1774, para que Eximeno publicase el tratado *Dell'origine e delle regole della musica*.

Dejando de lado aspectos como la rapidez con la que Eximeno fue capaz de adquirir sus conocimientos musicales y lingüísticos, nos interesa aquí la "protección" o el "mecenazgo" brindado por María Antonia de Baviera, electriz viuda de Sajonia[143]. María Antonia Walburga Sinforosa von Wittelsbacher era hija de Carlos Alberto, príncipe elector de Baviera, que llegaría a ser emperador con el nombre de Carlos VII. En 1747 se casó en con Federico Cristián, príncipe elector de Sajonia, quien fue entronizado en octubre de 1763 y falleció en diciembre de ese mismo año. Por tanto, María Antonia fue princesa únicamente durante diez semanas, aunque mantuvo el título de "princesa viuda" toda su vida. Fue mecenas de las artes, pintora, poetisa y compositora. Fue alumna de Niccola Porpora, de Johann Adolph Hasse y de Pietro Metastasio, y hacia el final de su vida aún tuvo tiempo de escribir un tratado titulado *De la fortificación del alma contra los horrores de la muerte*. Escribió los libretos y la música de dos óperas: *Il trionfo della*

[143] La actividad musical de la princesa y su hábil manejo de la crítica musical en la construcción de su imagen pública han sido pormenorizadamente estudiados por Elisabeth Joubert (Joubert, 2013). Incomprensiblemente, el tratado de Eximeno no es mencionado por esta autora.

fedeltà (estrenada en Dresde en 1754 y publicada por Breitkopf dos años más tarde) y *Talestri, Regina delle amazzone* (estrenada en el palacio de Nymphenburg el 6 de febrero de 1760, con María Antonia interpretando el papel principal, y publicada por Breitkopf en 1765) (Allroggen, 2001).

Desde 1747, María Antonia formaba parte de la Academia dell'Arcadia con el nombre de Ermelinda Talea, y en 1772 visitó Roma, donde fue homenajeada con representaciones operísticas, conciertos, bailes y lecturas poéticas («Noticias de Italia. Roma», 1772). Tal vez fuera entonces cuando se produjo el primer contacto directo de la princesa y el exjesuita (si bien es preciso recordar que en el prospecto anunciando la publicación del tratado, publicado un año antes, la princesa ya aparecía como dedicataria de la obra).

En todo caso, ambos defendían una estética clasicista muy similar y el canon de autores que admiraban era idéntico. Es posible, por tanto, que María Antonia percibiera el tratado de Eximeno como una oportunidad de reivindicar su propia obra desde una perspectiva filosófica, estética e historiográfica; de tener un marco teórico con el que justificar sus creaciones y su programa de mecenazgo. En todo caso, la relación de Eximeno con María Antonia de Baviera parece haberse agotado tras la publicación de *Dell'Origine*.

Cuál fue el tipo de protección que la princesa ejerció sobre Eximeno y la princesa es, a día de hoy, una incógnita sobre la que únicamente cabe hipotizar. Las numerosas cartas escritas por el también expulso Juan Andrés revelan un panorama complejo. Por citar solo algunos ejemplos, el 23 de diciembre de 1776, Andrés escribe a Ramón Ximénez de Cenarbe y le dice:

> Me hará Usted favor de decirme si ahí algunos querrán la obra de Eximeno, porque un maestro de capilla de aquí me dice que en Cremona se pueden vender cinco o seis: yo me alegraría de poder ayudar al pobre Eximeno que se ha empeñado en 300 escudos, a más del dinero que había podido recoger sin interés, y ahora no puede despachar las copias: casi le he despachado tantas yo solo, como todos los libreros, pero con todo no puede con el dinero de estas pocas copias, sino pagar su fruto y [sic] ir tapando agujeros. Tengo también algunas copias del *Dubbio*

> contra Martini, que está muy bueno: si Usted quiere alguna copia, la servirò [sic] cuanto antes tenga ocasión. (Andrés, 2006)

Andrés se sigue preocupando en los años siguientes por despachar ejemplares de las obras de su amigo, así como otros textos de autores jesuitas y productos como pescados, gusanos de seda o vinos valencianos. Tanto es así, que en 1777 llega a afirmar:

> Mi aposento está lleno de paquetes de libros, que de una y otra parte me envían para vender aquí: sin duda que Mantua tendrá una gran fama de literata, o yo de traficante, cuando me remiten tanto libro de vender, y en verdad que Mantua está tan lejos de ser literata como yo de tener habilidad de traficar. (Andrés, 2006)

Dejando de lado los asuntos comerciales de Andrés, la cita refleja que Eximeno había tenido que endeudarse para publicar su tratado (Andrés, 2006). El mecenazgo de María Antonia no había cubierto todos los costes de la publicación, por lo que tendría un carácter más simbólico que material: frente al patrocinio económico que cabría esperar, la princesa le habría ofrecido una protección basada en su prestigio público (un prestigio que no tendría que ver con su estatus social como con su actividad creativa).

De cualquier modo, y como sucede en toda relación de mecenazgo, se establece una relación simbiótica entre el cliente y el artista que, en este caso, adquiere connotaciones originales: la mecenas no solo se beneficiaría de la fama de Eximeno (inexistente en aquel momento), sino que se serviría de *Dell'origine* para dar a conocer su propia labor creativa.

4. LAS HUELLAS DEL MECENAZGO Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IMAGEN PÚBLICA

Una de las cuestiones clave al estudiar las relaciones de mecenazgo es la influencia ejercida por el mecenas en el resultado final de la obra. O, dicho de otra manera, el reflejo de la personalidad del mecenas que pueda adivinarse en dicha obra.

En el caso de *Dell'origine e delle regole de la musica,* existen cuatro elementos que reflejan, de manera directa, la influencia ejercida por la mecenas, revelándose como un "tributo" que el escritor tiene que

"pagar" a su protectora, y convirtiendo al tratado como una herramienta que define la imagen pública de la mecenas de un modo positivo. Estos cuatro elementos son: (1) los aspectos materiales de la edición italiana del tratado; (2) el retrato de la princesa; (3) la dedicatoria, y (4) un ejemplo musical extraído de la ópera *Talestri,* compuesta por María Antonia de Baviera.

4.1. Los aspectos materiales del tratado

Al publicarse, el tratado se presentó en una edición muy lujosa, en cuarto menor y con once grabados, más láminas con ejemplos musicales. Esta presentación contrasta con las de otros tratados de la época, mucho más austeros al estar concebidos con un carácter práctico y destinados a los profesionales de la música. Frente a ellos, el tratado de Eximeno se posicionaría como un objeto de lujo, cuyo lector potencial sería un aficionado con altas posibilidades adquisitivas. De este modo, el libro se convierte en un objeto simbólico que representa el estatus de la dedicataria mediante su aspecto físico, pero que también apela a un tipo de lector concreto. De este modo, su texto queda investido de una significación y una categoría determinada, distanciándose de otros de su entorno (Chartier, 1994).

El carácter exclusivo de la edición italiana queda de manifiesto al compararse con el formato de la traducción al castellano. Esta última vio la luz en 1796 y fue publicada por la Imprenta Real gracias al apoyo de Manuel Godoy. En esta ocasión, el tratado apareció dividido en tres volúmenes, en formato octavo, con un papel de calidad claramente inferior al de la edición italiana y con un menor número de grabados y ejemplos musicales. Pese a ello, surgieron voces de algunos profesionales que lamentaban el excesivo coste del tratado, haciendo patente que existía un desalineamiento entre el lector potencial buscado por Eximeno y el público real que podía encontrar la obra en el contexto español (Hernández Mateos, 2013).

4.2. El retrato

A lo largo de su vida, princesa se había hecho acreedora de poesías, descripciones y retratos que enfatizaban sus capacidades artísticas. Como era habitual, la princesa fue objeto de diversos retratos de aparato, como el realizado por Anton Rafael Mengs en 1752, que se conserva en la Staatliche Kunstsammlungen de Dresde. Pero, además, en la década de los setenta se representaría a sí misma en un autorretrato (conservado en la Galería de los Uffizi) en el que aparece portando unos pinceles y una paleta de pintor. De este modo, la princesa incidía en sus capacidades artísticas sin renunciar a su dignidad aristocrática (en este sentido, cabe destacar enorme dignidad de su pose).

Las capacidades artísticas de la princesa, en este caso vinculadas a la música, serán enfatizadas en otros retratos como el que se incluyó, en 1761, en el frontispicio del *Allgemeines historisches Verzeichniss gelehrter Frauenzimmer* de Peter P. Finauer. En esta representación, el retrato ovalado de María Antonia aparece dentro de un obelisco, acompañado por las alegorías de la poesía y la armonía. El monumento se emplaza en el Monte Helicón de la Arcadia (alusión a su cualidad de miembro de la Accademia della Arcadia), y muestra a una serie de putti que transcriben las partituras y libretos de sus operas *Il trionfo della fedeltà* y *Talestri.* La inscripción MONIMENTUM AERE PERENNIUS, tomado de la Oda 3 de Horacio, alude al carácter duradero de sus creaciones. Por su parte, el frontispicio de la edición de *Talestri* publicada por Breitkopf también la muestra en un óvalo, mientras es coronada por la Armonía con un ramo de laurel y acompañada por la Poesía. A su lado aparecen, de nuevo, querubines ocupados en tocar instrumentos musicales y en transcribir sus creaciones.

Finalmente, el grabado con el retrato de María Antonia de Baviera que aparece en *Dell'origine e delle regole della musica* se insertaría en esta tradición iconográfica y ocuparía un lugar privilegiado dentro del volumen eximeniano. Basado en un dibujo del pintor catalán Francisco Arnaudies, y grabado por el calcógrafo Giovanni Brunetti, este retrato muestra a la princesa dentro de un óvalo, sentada en un sillón y vestida con ricas galas, sujetando un ejemplar de *Dell'Origine.* Tras ella

pueden verse una columna y una cortina (que la sitúan en un ambiente áulico) y a su izquierda una corona y un reloj (símbolos de su estatus principesco y del buen gobierno, respectivamente). Mientras, a su derecha aparecen una paleta de pintor y un compás (símbolo de su protección a artistas como Mengs y de su afición a la pintura).

En la parte superior dos ángeles trompeteros sostienen los escudos de María Antonia y de la Arcadia. En la parte inferior izquierda aparecen una trompa, un sacabuche y un timbal, y una partitura en la que puede leerse *"[Il trionfo] della fedeltà",* mientras que en la parte inferior derecha se ven un laúd y un violín, unos libros apilados y un tintero y la partitura de *Talestri.* Por si cabía alguna duda, en una cartela inferior puede leerse el nombre de la princesa y su nombre arcádico.

En la simbología manejada por el retratista confluyen tanto los tópicos del retrato áulico como los elementos artísticos que habíamos visto asociados a María Antonia en otros retratos. Por todo ello, puede concluirse que el grabado presentado en el tratado de Eximeno constituye la representación más compleja y acabada de los valores aristocráticos y artísticos asociados a María Antonia de Baviera. La dedicataria se presenta, así, como una princesa ilustrada, pero también como una compositora admirada, como una libretista de relieve, como una pintora talentosa y como una mecenas generosa.

4.3. La dedicatoria

Como han señalado algunas autoras, la dedicatoria del tratado dista de ser un mero texto de circunstancias (Ramos López, 2002). El escrito se abre con una declaración de intenciones por parte del autor: Eximeno no pretende implorar la protección del mecenas para ocultar los defectos de su creación, rasgo típico de las dedicatorias barrocas (Annibaldi, 1993). Al contrario, se dedicará a realizar una serie de alabanzas a la princesa que constituyen, en abstracto, una firme defensa de las capacidades intelectuales de la mujer.

Eximeno comienza señalando lo injusto de las críticas de Aristóteles hacia las mujeres para sostener luego una atrevida tesis: no hay nada en la naturaleza que permita sostener la inferioridad de los individuos de

sexo femenino. En sus propias palabras: "La debolezza di spirito, di cui vien quello comunemente incolpato, non è già un effetto fisico del sesso, ma solo una conseguenza morale dell'educazione" (Eximeno, 1774). El exjesuita manifiesta así una postura plenamente ilustrada, que no distingue entre géneros y anhela que la educación se extienda a todos los individuos, con independencia de su sexo. Alineándose con estas ideas, llegará a comparar a María Antonia de Sajonia con Cristina de Suecia, fundadora d la Arcadia y modelo de monarca católica. Pero aún irá más lejos, al señalar:

> Il gran Metastasio à avuto l'immortal gloria di stimolari co'suoi drammi il genio de'professori di musica; ma Voi non avete sofferto, che altro genio esprimesse colla musica i nobili sentimenti de'vostri drammi; Voi stessa gli avete vestiti della musica; Voi stessa gli avete cantati colle vostre cognate nel privato teatro della vostra corte; Voi stessa ne avete più volte accompagnate le arie sul cembalo (...)" (Eximeno, 1774)

Al realizar esta afirmación, Eximeno sitúa a María Antonia en un estatus superior al del propio Pietro Metastasio: mientras este era reconocido únicamente como literato, aquella era a la vez libretista, compositora e intérprete. De este modo, era verdaderamente libre, pues, al llevar a cabo su acción como operista, no tenía que someterse a los caprichos de otro creador.

Así, nuevamente, el texto contribuye a potenciar los rasgos intelectuales de la princesa frente a su estatus social, otorgando mayor importancia a su trabajo artístico que a su posición social.

4.4. El ejemplo musical y su análisis

Por último, merece la pena detenerse en el hecho de que Eximeno decidiera reproducir en su tratado la partitura del aria "Io di quel sangue ò sete" de la ópera *Talestri, Regina delle amazone,* de María Antonia de Sajonia, e incluir un análisis de la misma.

Como hemos adelantado, *Talestri* se había estrenado dentro de una celebración cortesana. La propia María Antonia interpretó el rol principal, y el resto de papeles fueron ejecutados por personajes de la aristocracia: la princesa Cunigunda interpretó el papel de Antiope, la princesa Isabel el de Tomiri, la condesa Mnischek interpretó el del príncipe Oronte y

el barón Von Rechenberg el de Learco (Joubert, 2013) (Fischer, 2006). La ópera no había circulado fuera del entorno palaciego, pero la partitura fue editada por Breitkopf y se publicaron diversas reseñas que contribuyeron a potenciar la imagen de la princesa.

La inserción de este fragmento en *Dell'origine* constituye un hecho inédito: hasta ese momento nunca se había incluido un fragmento compuesto por una mujer en un tratado musical. Al tratarse del único ejemplo musical que aparece completo, el único que lo hace en un grabado desplegable, y el único de naturaleza operística, el extracto de *Talestri* adquiere una jerarquía simbólica superior a la del resto de fragmentos musicales incluidos en el tratado. Su posición dentro del tratado es, asimismo, significativa, al situarse como culminación del conjunto de composiciones reproducidas por Eximeno con el objetivo de "probar" su teoría musical. De este modo, la creación musical de la princesa se posiciona, implícitamente, como el cénit de un discurso histórico-musical que se desvanece en la versión española del tratado, donde fue suprimida toda referencia a la princesa.

5. CONCLUSIÓN

En conjunto, todos estos elementos simbólicos forman parte de una cuidada campaña de autopromoción que María Antonia venía desarrollando en un momento en que la fama comenzaba a no depender exclusivamente del estatus aristocrático sino de los méritos personales.

La incorporación del retrato de la dedicataria en el tratado de Eximeno no resultaba demasiado extraña en la tradición bibliográfica. No obstante, la riqueza simbólica del grabado y su inserción en una línea iconográfica que desde décadas atrás venía articulándose en torno a María Antonia de Sajonia contribuyen a afirmar la naturaleza simbólica de *Dell'origine* y a reforzar su contribución al programa desplegado por la princesa.

Por otra parte, las composiciones de María Antonia se interpretaban en espacios privados con un público reducido, lo que impedía su difusión fuera de los muros palaciegos. Sin embargo, la princesa supo aprovechar las posibilidades técnicas que ofrecían los nuevos métodos de

impresión y los medios de comunicación, hasta el punto de que *Il trionfo de la fedeltà* fue la primera partitura impresa con el sistema de tipos móviles rediseñado por Breitkopf (Joubert, 2013).

A su vez, la princesa hizo que la prensa publicase numerosos análisis de las partituras de sus óperas, incidiendo en las virtudes intelectuales que la adornaban a la aristócrata. En estos análisis se reproducirán, además, fragmentos de las composiciones. Este hecho resultaba novedoso, al alejarse de las críticas operísticas habituales hasta ese momento, que se centraban en el acto performativo y no en las partituras.

La inserción del ejemplo musical tomado de *Talestri* y su correspondiente análisis musical en el tratado de Eximeno representa una línea de continuidad con esta práctica, que establecía una novedosa separación entre la creación musical como "acontecimiento sonoro finalizado" (esto es, la producción operística como tal, destinada a un público selecto) y la creación musical como partitura (objeto destinado a perdurar en el tiempo y sujeto a análisis y debate).

En ete marco, el exjesuita español se incorporaría con éxito a las estrategias de autoafirmación artística que venían desarrollándose en torno a la aristócrata sajona; estrategias que pasaban por reforzar su actividad intelectual para dejar en un segundo plano su estatus social. La dedicatoria del tratado insistiría en esta dimensión, al reivindicar la capacidad creativa de las mujeres en general, y de la princesa María Antonia en particular, posicionándola sobre una de las figuras más admiradas de su tiempo: Pietro Metastasio. Esta imagen de María Antonia como artista será subrayada por Eximeno tanto en la dedicatoria como en el análisis del aria mencionada, y evidencia hasta qué punto las mujeres, como sujetos autónomos, comenzaban a ocupar nuevos lugares en el espacio público a finales del siglo XVIII.

El tratado de Eximeno se posiciona, pro tanto, como una pieza clave dentro del ambicioso programa de autopromoción que María Antonia llevaba tiempo protagonizando. Ciertamente, la dedicatoria, el retrato, el análisis de la partitura y la partitura misma no serían elementos novedosos en este programa de autopromoción. Sin embargo, su aparición en un único soporte simbólico otorga un carácter único al tratado de

Eximeno, publicado pocos años antes del fallecimiento de la mecenas. Que las cuatro "huellas" de la princesa desaparecieran en la traducción del tratado al castellano no hace sino incidir en la dimensión simbólica y coyuntural de este mecenazgo.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación deriva del Proyecto de Innovación Docente ID2023/009 "Clásicos desclasificados: la creación de listas de reproducción comentadas como herramienta educativa" de la USAL, del que es investigador principal el autor de este texto.

Además, forma parte del Proyecto I+D "Tratados musicales en español" (PID2019-107523GB-I00/AEI/10.13039/501100011033) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

8. REFERENCIAS

Allroggen, G. (2001). Maria Antonia Walpurgis, Electress of Saxony. En S. Sadie & J. Tyrrell (Eds.), The new Grove dictionary of music and musicians (Vol. 15, pp. 850-851). MacMillan.

Andrés, J. (2006). Epistolario de Juan Andrés y Morell (1740-1817) (L. Brunori, Ed.). Conselleria de Cultura, Educació i Esport.

Annibaldi, C. (1993). La musica e il mondo. Mecenatismo e committenza musicale in Italia tra Quattro e Settecento. Il Mulino. https://www.unilibro.it/libro/annibaldi-c-cur-/musica-mondo-mecenatismo-committenza-musicale-italia-quattro-settecento/9788815040800

Chartier, R. (1992). El mundo como representación: Estudios sobre historia cultural. Gedisa.

Chartier, R. (1994). El orden de los libros. Gedisa.

Eximeno, A. (1771). Dell'origine e delle regole della musica colla storia del suo progresso, decadenza e rinnovazione [...]. Avviso a'letterati, ed a gli amatori della musica. [Michel'Angelo Barbiellini].

Eximeno, A. (1774). Dell'origine e delle regole della musica: Colla storia del suo progresso, decadenza, e rinnovazione. Michel'Angelo Barbiellini.

Eximeno, A. (1949). Autobiografía inédita (D. J. Devoto, Ed.). Gulab y Aldabahor.

Fischer, C. (2006). Self-Stylization in a Ceremonial Context: Maria Antonia Walpurgis as Talestri, regina delle amazzoni. En M. Bucciarelli, N. Dubowy, & R. Strohm (Eds.), Italian Opera in Central Europe: Vol. I (pp. 203-220). Berliner Wissenschafts-Verl.

Guasti, N. (2006). L'esilio italiano dei gesuiti spagnoli: Identità, controllo sociale e pratiche culturali (1767-1798). Edizioni di storia e letteratura.

Guasti, N. (2009). Rasgos del exilio italiano de los jesuitas españoles. Hispania Sacra, 61(123), Article 123. https://doi.org/10.3989/hs.2009.v61.i123.87

Hernández Mateos, A. (2013). «Maestrazos de contrapunto, rutineros maquinales, chabacanos seguidilleros». La recepción polémica del pensamiento de Antonio Eximeno en el Diario de Madrid (1796-1804). Revista de Musicología, 36(1/2), 189. https://doi.org/10.2307/24245721

Joubert, E. (2013). Maria Antonia of Saxony and the Emergence of Music Analysis in Opera Criticism. Cambridge Opera Journal, 25(1), 37-73.

Noticias de Italia. Roma. (1772, mayo). Mercurio histórico y político, 17-18.

Ramos López, P. (2002). Antonio de Eximeno y la historia feminista de la música. En Campos interdisciplinares de la musicología: V Congreso de la Sociedad Española de Musicología (Barcelona, 25-28 de octubre de 2000) (pp. 1061-1076). Sociedad Española de Musicología.

PATRIMONIO CULTURAL, IDENTIDAD Y ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN: EL VALOR DEL PASADO EN GALES

MARÍA JESÚS PENA CASTRO
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

El análisis de los usos y representaciones del Patrimonio Cultural de la UNESCO y la variedad de bienes musealizados en el territorio está directamente involucrada en el proceso de construcción definición de los límites de la comunidad, es decir, en qué manera patrimonialmente se expresan los imaginarios políticos y culturales. Simultáneamente, los bienes patrimoniales también se articulan como un recurso para promover el bienestar y el desarrollo económico gracias a su activación turística. A través del análisis de la experiencia patrimonial y museal en Gales, en el Reino Unido, se aborda la comprensión y representación de un territorio y qué recursos identitarios se configuran en la dialéctica social de la práctica museográfica.

La exploración de los diferentes procesos de patrimonialización y las dinámicas sociales de participación sitúa el estudio del Patrimonio cultural y las prácticas museográficas como un recurso esencial para analizar la sociedad galesa. Asimismo, se engranan en la vertebración de la configuración activa de la comunidad a través de la actualización y la performatividad de la pertenencia en las dinámicas y praxis culturales. Por ello, el conjunto de museos y sitios del patrimonio declarados y reconocidos en la nación son la plasmación de la historia, la tradición y las identidades condensadas en la herencia galesa desde diferentes perspectivas.

Este planteamiento se formula de forma explícita en la Estrategia del Gobierno de Gales para Grandes Eventos, que destaca la relevancia del Patrimonio Cultural tanto para reforzar la identidad local y comunitaria como para desarrollar una estrategia económica para el futuro.

> (...) "It is important to be clear about the purpose and scope of this strategy. Its aim is the development and exploitation of a portfolio of events designed to achieve positive outcomes for Wales in improving the wellbeing of its people. Supported events should 'run with the grain' of our communities, making connections with the needs and aspirations of the people of Wales in the twenty first century. That will mean assimilating the best of our cultural heritage and traditions in a vibrant, contemporary outlook balanced with the need to support the innovative, the experimental and the quirky". (WGA, s.f.)

El valor del pasado, objetivado en los bienes musealizados y patrimonializados, representa la performatividad de la comunidad en la ordenación del presente y se conjuga con el futuro al articular la identidad y las estrategias de promoción y desarrollo social.

En este sentido el objetivo de este trabajo es analizar los usos y representaciones del Patrimonio Cultural de la UNESCO en el territorio galés. Y se concreta en los siguientes aspectos:

- Presentar la configuración de Gales como territorio diferenciado en la ordenación de las cuatro naciones constitutivas del Reino Unido
- Examinar la combinación de historia, tradición e identidad condensada en la herencia galesa desde diferentes perspectivas a través de la variedad de bienes musealizados.
- Explorar cómo los recursos patrimoniales son un vector imprescindible para la inclusión social, contribuyendo a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030

2. METODOLOGÍA

Del amplio conjunto del patrimonio salvaguardado en Gales se aborda el estudio de los espacios incluidos en la Lista de Patrimonio Mundial

de la UNESCO, que engloba desde castillos medievales hasta paisajes industriales así como el patrimonio natural. Las reservas protegidas son muy amplias, de manera que además de protecciones regionales y locales una gran parte de la costa del sur de la región ha sido reconocida como Patrimonio Natural de la Humanidad. Por último, se propone el estudio de uno de los museos al aire libre más importantes del mundo se encuentra en Cardiff, el Museo Nacional de Historia de St Fagans.

Esta exploración se plantea desde la inclusión de múltiples perspectivas puesto que no existe una lectura uniforme ni unidimensional sino que se debe atender a las intersecciones de categorías sociales como clase, género o edad. La sociedad galesa no es única y debemos atender a la contextualización de su segmentación.

Todo ello sumado al estudio del proceso contemporáneo de territorialización y desterritorialización en tiempos de globalización, donde los recursos patrimoniales son un vector imprescindible para la promoción social, sobre todo, a raíz de las consecuencias en la sociedad galesa de la deslocalización industrial del pasado siglo.

Además del trabajo de campo in situ llevado a cabo durante cuatro semanas, es especialmente relevante la revisión bibliográfica de los distintos modelos teóricos y propuestas analíticas sobre el patrimonio cultural. Asimismo se ha abordado el estudio de la documentación relativa a los ámbitos patrimonializados, particularmente, la documentación oficial de los distintos organismos gubernamentales, como informes, publicaciones estadísticas, planes y políticas, o las propias páginas web de los casos estudiados.

3. GALES: TERRITORIO, HISTORIA, IDENTIDAD

Gales es una de las cuatro naciones constitutivas del Reino Unido, ubicada en la parte oeste de la isla de Gran Bretaña. Los resultados del censo de 2021 mostraron una población de 3.107.500 (United Kingdom Census, 2021). La mayoría de ellos, más del 75% de las personas, nacieron en la región, y según una encuesta del gobierno (2010), el 76.4 % se consideraban totalmente galeses. Sin embargo, poco más de un veinte por ciento puede hablar galés, aunque las proporciones crecen al

35% para los estudiantes escolares. Territorialmente, la mayoría de los hablantes de gaélico viven en el oeste y, especialmente, en los distritos del noroeste. Según diferentes encuestas (de los gobiernos argentino, australiano, británico, canadiense y estadounidense), casi otros tres millones de personas se consideran de ascendencia galesa en Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, Australia e incluso Argentina, donde se estableció una comunidad galesa en la Patagonia en 1865, promoviendo la preservación de la lengua y la cultura galesa que consideraban en peligro en el territorio británico (Perez & Sippola, 2021).

Históricamente se reivindica que Gales fue el territorio donde los romano-britanos se refugiaron después del colapso de la dominación romana en el Reino Unido. En este sentido, tanto los mitos celtas como los artúricos están efectivamente relacionados con Gales. La región se dividió en diferentes reinos hasta que los normandos tomaron el control de toda la isla de Gran Bretaña en el siglo XII cuando Eduardo I sometió militarmente a los galeses en 1283. Finalmente, en 1535 la unión política y administrativa de Inglaterra y Gales se completó cuando el Acta de Gales anexó Gales a Inglaterra y extendió la ley inglesa a todo el territorio, aboliendo los Señoríos de la Marca e incluyendo la región en el Parlamento de Westminster (Davies, 2007). También se promovió el inglés como el único idioma permitido para fines oficiales, dejando el gaélico para la mayoría de la población rural. En consecuencia, se creó una clase dominante de habla inglesa y una división cultural del trabajo a partir del dominio de nuevas élites foráneas, exacerbada en los últimos dos siglos.

Después de ser principalmente una economía rural, en el siglo XIX Gales entró de lleno en la Revolución Industrial cuando las fábricas y la minería florecieron en toda la región. Las canteras de pizarra, el carbón y la minería del cobre marcaron el camino hacia las industrias del hierro. Gales se convirtió en el principal proveedor británico de hierro y carbón. "En la década de 1820, solo el sur de Gales representaba el 40% de todo el arrabio fabricado en Gran Bretaña" (Davis, 2007, p.393). Esta fortaleza económica atrajo a muchos trabajadores ingleses e irlandeses, contribuyendo a la creación de una nación mucho más diversa culturalmente, al menos en el sur. (Prieto, 2006)

Durante el siglo XX la economía industrial declinó en Gales debido a la deslocalización de las industrias pesadas de Europa occidental. Las industrias siderúrgicas y mineras galesas ya no eran competitivas, por lo que la región sufrió una recesión comercial e industrial muy larga. Simultáneamente a esta recesión económica, una creciente desafección con el gobierno de Londres e Inglaterra aumentó entre los galeses. En consecuencia, un renacimiento del nacionalismo galés ha puesto de relieve la identidad específica y única. En este contexto, el patrimonio cultural se define como un recurso esencial en la configuración de sus funciones simbólico-identitaria, política y económica (Prats, 1997).

El elemento principal de esta identidad específica y la *pièce de résistance* del sentimiento nacionalista es el idioma gaélico, un vínculo innegable con el pasado político autónomo y con los relatos celtas. Como Prieto (2004) escribió

> La política lingüística de Gran Bretaña en el siglo XIX ciertamente no le hizo ningún bien a Gales. Sin embargo, e independientemente de esto, las condiciones generales de la vida contemporánea tampoco son ideales para desarrollar culturas minoritarias. Gales sufrió mucho durante la transición de Gran Bretaña a una era postindustrial, lo que resultó en altas tasas de desempleo, la despoblación de las áreas rurales (de habla galesa) y la migración generalizada fuera de Gales. De hecho, las cifras se explican por sí mismas. En 1911, el 43% de la población galesa hablaba galés. En 1981, el número de hablantes de galés se había reducido al 19%. Y en 1988 sólo el 7,6% de los niños en edad escolar primaria hablaban galés como lengua materna. (p. 235).

Gales encaja en el modelo de "colonia interna" (Davis, 2007). Pitchford (1995) caracteriza este legado colonial por la explotación económica de la región periférica, sumada a la dominación política de la capital al acumular la riqueza generada por el aprovechamiento de las materias primas. Se suma la justificación de la dependencia de la periferia por su pretendido atraso cultural, presentado como inferioridad y fracaso económico que justifica la división cultural del trabajo. La reivindicación frente a la colonia es un poderoso punto de partida para la reafirmación cultural en la disputa por la hegemonía.

Así pues, la batalla por el idioma es una expresión del desafío de un estatus periférico y una lucha contra la homogeneización cultural. En 1962 se creó una nueva organización nacionalista, la Welsh Language

Society, para llamar la atención sobre la falta de apoyo sufrida la lengua galesa y a la nación galesa desde el estado inglés (Jones & Merriman, 2009). Más tarde, en 1967 se aprobó la Ley del idioma galés, reconociendo el estatus del galés como idioma oficial, reforzado por el establecimiento de la Junta del Idioma Galés en 1988 para garantizar la promoción y el renacimiento del mismo. La educación se imparte ahora en escuelas bilingües en gaélico e inglés, así como en otras con docencia exclusivamente en galés. También se ofrecen cursos de galés para adultos. La literatura, el teatro, los programas de televisión o incluso las señales de tráfico bilingües son parte de los esfuerzos para promover el idioma gaélico.

Subsiguientemente, la promoción de la lengua es uno de los argumentos más relevantes en la configuración de una identidad propia desde el legado cultural. Y simultáneamente, los esfuerzos por la promoción de los bienes patrimoniales amplían las dinámicas de la preservación cultural al desarrollo económico.

> La sostenibilidad del turismo, por lo tanto, adquiere un significado adicional en Gales, donde el turismo se considera una herramienta no solo para la preservación sino también para el crecimiento de la cultura y el idioma galeses. Tal enfoque parece estar respaldado por la mayoría del pueblo galés, que considera que el turismo ayudará a la nación no solo a dejar atrás la crisis, sino también a impulsar un renacimiento galés (Prieto, 2006, p. 235).

La preservación cultural y el turismo se han convertido en la respuesta tanto a la identidad como a las preocupaciones económicas en Gales, ya que el patrimonio representa y conmemora el pasado cultural relevante y contribuye al futuro económico, convirtiéndose en uno de los principales activos del PIB galés.

4. PATRIMONIO, MUSEOS Y NACIÓN

La Junta de Turismo de Gales (WTB) se creó en 1969 en virtud de la Ley de Desarrollo del Turismo para coordinar la planificación, el desarrollo y la comercialización del turismo galés (WTB). Pitchford (1995) recoge la declaración inaugural de la política oficial:

> The Board seeks to develop and market tourism in ways which will yield the optimum economic and social benefit to the people of Wales. Implicit within this objective is the need: to sustain and promote the culture of Wales and the Welsh language and to safeguard the natural and built environment (40).

En 2016 se proclamó la Ley de Medio Ambiente Histórico de Gales que amplía la definición de la consideración de monumento de manera que el gobierno gales tenga la capacidad y pueda proteger cualquier sitio que proporcione evidencias de la actividad humana pasada.

Entre la amplia variedad de patrimonio, seleccioné centrarme en los sitios del Patrimonio Mundial de la UNESCO en Gales (castillos del rey Eduardo I en Gwynedd y Blaenavon Landscape) y el Museo Nacional de Historia de St. Fagans para dibujar una imagen de la oferta patrimonial galesa y los intereses dispersos involucrados. Cada ejemplo representa un lado diferente del pasado histórico y una propuesta de preservación diferente. Paradójicamente, cada uno de ellos podría leerse como un rasgo específico galés, así como la puerta de entrada a lo inglés en la región.

> Together, these attractions create an image of a noble but conquered people, and one whose marginal status is largely the result of illegitimate English aggression going back many centuries." (Pitchford, S., 1995, p. 50)

En primer lugar, los castillos del rey Eduardo I en Gwynedd fueron declarados colectivamente Patrimonio de la Humanidad en 1986. Los cuatro castillos de Beaumaris, Conwy, Caernarfon y Harlech, junto con las fortificaciones que rodean las ciudades de Conwy y Caernarfon, ubicadas en el Norte de Gales, son ejemplos excepcionales de fortificaciones y arquitectura militar construidas en el siglo XIII. El paisaje urbano y costero que los rodea también está muy bien conservado, presentando la relación de los castillos con las comunidades, su gran escala, poder defensivo y la presencia intimidante en las fortalezas de los ejércitos. Construidas por el rey inglés Eduardo I para reafirmar su poder frente a las actividades rebeldes galesas, las fortificaciones dan cuerpo a la historia y simultáneamente a los mitos medievales, dando cuenta del pasado conflictivo. Aunque representaban el poder inglés en el principio de la ocupación, se construyeron en lugares asociados con los

antiguos príncipes galeses y, además, se relacionaron con los sitios romanos para contribuir a la alusión de la legitimidad artúrica para el rey. La Agencia de Patrimonio Galés (CADW), que es responsable de su aprovechamiento como atracciones turísticas, juega con este mensaje misceláneo en su página web:

> Some of the most magnificent castles of Wales are reminders of a turbulent time, when English kings and Welsh princes vied for power. The four spectacular castles along the north-west coast, which together make up the Castles and Town Walls of King Edward in Gwynedd World Heritage Site, are no exceptions. The tale of King Edward I divides opinion. Some see it as the story of a medieval English king who used mighty castles to subdue the princes and peoples of a neighbouring land. Others see his formidable fortresses as testaments to Welsh resilience: physical evidence of the sheer amount of effort that Edward I needed to exert in order to gain control over the region during the late-13th and early-14th century. Whatever your view, each castle is a compelling story in stone. Strong and solid, built to the highest standards of the day and able to withstand attacks from hostile elements and centuries of war. Visitors to Caernarfon, Conwy, Harlech and Beaumaris should have no difficulty recognising why these captivating castles now form part of a UNESCO World Heritage Site. (CADW, s.f.)

La autenticidad de los cuatro castillos medievales proporciona legitimidad a un pasado diferente, nutriendo tanto la identidad independiente como la historia común. Pero, en todos los casos, estos edificios simbolizan la historia de los ricos y poderosos, un glorioso legado noble.

De manera opuesta, el segundo sitio inscrito como Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en 2000 es un ejemplo del paisaje creado por la minería y la fabricación de hierro. Blaenavon Industrial Landscape fue promulgado "in recognition of the exceptional testimony to the dynamic forces that drove the Industrial Revolution " (VisitBlaenavon, s.f.). Esta zona del valle del sur de Gales – el paisaje, los sistemas de transporte, los asentamientos, la ciudad, las minas y los principales sitios Blaenavon Ironworks y Big Pit National Coal Museum – representa la historia de la Revolución Industrial en los siglos XIX y XX, la historia de las industrias del carbón y el hierro. Big Pit fue una mina de carbón que permaneció en funcionamiento hasta 1980, convirtiéndose en un museo en 1983. Los visitantes pueden caminar por los edificios y los túneles en un recorrido subterráneo, guiado por ex mineros que

demuestran sus antiguas condiciones de trabajo. Blaenavon Ironworks funcionó desde 1789 hasta 1902. Junto con la evolución tecnológica de la industria, los visitantes pueden explorar las viviendas de los trabajadores que formaron Stack Square. El conjunto ha sido renovado y adaptado para mostrar cómo vivían las personas en diferentes momentos históricos a lo largo de esos casi doscientos años. Este sitio histórico simboliza la revolución industrial y la decadencia económica, significa el pasado de una sociedad jerarquizada y representa el futuro de una región cuya principal esperanza es el turismo.

> A Strategic Development Plan stated its confidence that Big Pit was capable of attracting a minimum annual throughput of 250,000 visitors within the medium term. This plan concluded that tourism could play a vital supporting role in helping to revitalize the industrial areas of South Wales and that the creation of a mining museum at Big Pit should provide an appropriate and significant focus for the growth of tourism. (Edwards & Llurdés, 1996, p. 355)

Y por último, el Museo Nacional de Historia de St Fagans fue fundado en 1946 después de la donación del Castillo de St. Fagans y las tierras, cerca de Cardiff. Es un museo al aire libre, compuesto por más de cuarenta edificios donados de todo Gales reconstruidos en un gran parque para retratar la vida de los galeses a lo largo de la historia.

> Central to its development was the emphasis placed on rescuing, reconstructing and displaying the houses and workplaces of ordinary people from different social backgrounds and from different periods (National Museum Wales, s.f.)

Como un ecomuseo, la función de St. Fagans es preservar y mostrar estructuras y costumbres del pasado para desarrollar la conciencia del rico patrimonio y la cultura de Gales. Desde la iglesia de San Teilo del siglo XII hasta el bungalow prefabricado ensamblado después de la Segunda Guerra Mundial, desde el castillo hasta humildes cabañas de pastores, incluidos molinos de agua, granjas, tiendas u hoteles, el museo ofrece una amplia visión de diferentes clases sociales, entornos de trabajo, vida rural y urbana para presentar la variedad de la vida galesa. Hay ganadería en los campos y todos los días se recrean las actividades de la vida laboral agrícola e industrial, simultaneadas con talleres donde los artesanos elaboran piezas tradicionales.

> St Fagans explores all aspects of how people in Wales have lived, worked and spent their leisure time. Like generations of visitors, you will be inspired by its celebration of Welsh traditions and lifestyles" (MuseumWales, s.f.)

El Museo exhibe y pone en valor toda la variedad y riqueza de la historia de la gente común.

El recorrido por estos patrimonios galeses pone de manifiesto la conjugación de identidad y futuro en la ordenación de las prácticas de musealización. La intencionalidad de esta propuesta es descrita por el servicio de Patrimonio del gobierno.

> Cadw is a Welsh word meaning 'to keep' or 'to protect'. And that's exactly what we do. We are working for an accessible and well-protected historic environment for Wales. Our Mission. Caring for our historic places, inspiring current and future generations. Our work serves a greater purpose — protecting our historic places so they can continue to inspire generations to come. We look back in order that we can see ahead. Our Vision A Wales where our historic places are cared for, understood and shared by everyone. Our historic places continue to play a vital role in shaping modern Wales. They provide a living link to our diverse histories and help us make sense our place in a changing world. (CADW, s.f.)

La protección del pasado es un bien para el presente y el futuro, vinculando generaciones a través de un ejercicio inclusivo tanto en los bienes protegidos como en sus destinatarios, generando comunidad.

5. CONCLUSIONES

La visión de conjunto del patrimonio de Gales facilita el análisis de la relación entre las condiciones sociales de formación de la identidad y la producción de pasados culturalmente viables. Estos tres ejemplos representan un conjunto significativo de acontecimientos y narraciones para el pasado colectivo. Del mismo modo, conjugan los rasgos específicos de la identidad galesa y el discurso de la revitalización desde la reafirmación del componente etnicitario contra la colonia.

Los recursos patrimoniales se plantean como un vector imprescindible para la promoción social también al activarse como recurso económico relevante a través del turismo. Por todo ello, la patrimonialización y la

musealización son un ejercicio que contribuye a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 30: 3. Salud y Bienestar, 4. Educación y Calidad, 5. Igualdad de Género, 8. Crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente y 11.4 Proteger y salvaguardar el patrimonio cultural.

Así pues, los tres escenarios estudiados son ejemplos de cómo sacar partido de un pasado decadente, aprovechando su potencial como atracción turística. La historia de la lucha medieval por la libertad, el auge y la decadencia de la pujanza industrial y el imaginario de la vida en común se articulan como una afirmación del orgullo, la dignidad y el sentimiento nacional galeses, así como una estrategia para el desarrollo.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este capítulo ha sido realizado gracias al apoyo del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) "Intangible Heritage, Music and Gender International Network" (IHMAGINE) de la Universidad de Salamanca y de su comisión "Antropología, Patrimonios y Culturas Expresivas". Concretamente, esta investigación se encuadra dentro del proyecto competitivo I B1 "Estudios culturales, circulación del patrimonio musical español y análisis de los roles de género" (referencia 18 KBHC/463AC0) de la Universidad de Salamanca, para los y las integrantes del Grupo de Investigación Reconocido IHMAGINE.

7. REFERENCIAS

Anderson, B. (1991) Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism. Verso

Blaenavon Industrial Landscape (s.f.). https://bit.ly/48Nx4lE. Consultado 2024, 11 de enero

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2013). Symbolic capital and social classes. Journal of Classical Sociology, 13(2), 292-302. https://doi.org/10.1177/1468795X12468736

Cadw, Welsh Government's historic environment service (s.f.). http://cadw.gov.wales. Consultado 2024, 11 de enero

Coupland, B., & Coupland, N. (2014). The authenticating discourses of mining heritage tourism in Cornwall and Wales. Journal of Sociolinguistics, 18(4), 495–517.

Davies, John. (2007). A History of Wales. Penguin Books

Edwards, J. A., & Llurdés I Coit, J. C. (1996). Mines and quarries: Industrial Heritage Tourism. Annals of Tourism Research, 23(2), 341–363. https://doi.org/10.1016/0160-7383(95)00067-4

Friedman, J. (1992) "The Past in the Future: History and the Politics of Identity", American Anthropologist 94, p 837-859. https://www.jstor.org/stable/680224

Gellner, E. (1983) Nations and Nationalism. Blackwell,

Jones, R., & Merriman, P. (2009). Hot, banal and everyday nationalism: Bilingual road signs in Wales. Political Geography, 28(3), 164–173. https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2009.03.002

Hobsbawm, Eric, & Terence Ranger (eds.) (1983). The Invention of Tradition. University of Cambridge Press

National Museum Wales (s.f.). https://museum.wales/stfagans/ https://museum.wales/stfagans/ Consultado 2024, 11 de enero

Office for National Statistics (ONS), Census 2021. https://www.ons.gov.uk/census Consultado 2024, 11 de enero

Office for National Statistics (ONS), Welsh language, Wales: Census 2021. https://bit.ly/4aR7GgK. Consultado 2024, 11 de enero

Pena, M.J. (2008) Antropología y Patrimonio Cultural. La Ciudad Histórica. Aldine Editorial

Perez, D. & Sippola, E. (2021). Postcolonial Language Varieties in the Americas. De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110723977

Prats, LL. (1997) Antropología y Patrimonio. Ariel

Pitchford, S. R. (1995). Ethnic tourism and nationalism in Wales. Annals of Tourism Research, 22(1), 35–52. https://doi.org/10.1016/0160-7383(94)00068-4

Prieto Arranz, J. I. (2004). Unothering 'Wales. Domestication como estrategia de marketing turístico. PASOS Revista de Turismo y Patrimonio Cultural, 2(2), 233–241. https://doi.org/10.25145/j.pasos.2004.02.018

Prieto, J. I. (2006). Selling an/other Wales. A deconstructive approach. PASOS Revista de Turismo y Patrimonio Cultural, 4(1), 29–52. HTTPS://DOI.ORG/10.25145/J.PASOS.2006.04.003

Welsh Government (s.f) The National Events Strategy for Wales 2022 to 2030 bit.ly/3RXr9nf. Consultado 2024, 11 de enero

EL VÍDEO 360º PARA FORMAR EN COMPETENCIAS PROCEDIMENTALES E INSTRUMENTALES EN LA ARQUEOLOGÍA

BEGOÑA IVARS NICOLÁS
Universidad Miguel Hernández

1.1. EL VÍDEO 360º. LA RELEVANCIA DEL ESPACIO CIRCUNDANTE

Las narrativas inmersivas pretenden aproximar la información al usuario mucho más que cualquier otro formato tradicional. Lo hacen buscando "una experiencia sensorial de exploración del espacio" (Domínguez, 2015: 420) ya que el espacio esférico cobra relevancia como elemento principal del relato (Villa Montoya, 2018: 9). El vídeo 360º se caracteriza por mostrar el escenario esférico, rompiendo con el encuadre convencional. Representa un espacio más profundo en el que se toma una perspectiva en primera persona debido al plano subjetivo, en el que el espectador se sitúa en el centro de la imagen y tiene el control del punto de vista (Benítez de Gracia y Herrera Damas, 2020: 94).

Bailenson establece el uso del vídeo 360º en su narración para mostrar lugares a los que es difícil llegar, donde es poco probable que vayan las personas, o en los que estar en el espacio real profundiza la comprensión de una historia más allá de una narración escrita, fotos o video tradicional (Cummings y Bailenson, 2016). Además, permite observar la acción, las circunstancias y los personajes desde una perspectiva más completa (Benítez de Gracia y Herrera Damas, 2020: 83-85). También Ivars-Nicolás y Martínez-Cano (2020: 207) apuntan que una de las cualidades de estos escenarios esféricos es ofrecer más información audiovisual que permita contextualizar mejor lo que se narra. Y Sundar y sus colegas incluyen la finalidad de mostrar un espacio con un gran impacto emocional (Sundar et ál., 2017). En este sentido, como ya apuntaba Cebrián Herreros (1992: 153) décadas atrás, un objetivo en el audiovisual

es reducir la palabra del narrador hasta donde sea posible y dejar paso a la fuerza expresiva de sonidos e imágenes captados de la realidad.

Otro aspecto importante para remarcar la importancia del plano esférico es que se trate de espacios donde sea esencial cambiar el punto de vista, girar la cabeza de lado a lado, para acceder a más información. Esta invitación al cambio del punto de vista puede producirse por el entorno en sí o por la acción que se produce en el mismo.

1.2. El vídeo 360º como herramienta pedagógica

En los últimos años ha crecido el interés por el uso educativo de las tecnologías inmersivas (Pellas et ál., 2021). Tienen una influencia positiva en recordar y comprender las dimensiones visuales y espaciales (habilidades cognitivas), en el escaneo visual o habilidades de observación (habilidades psicomotoras) (Jensen y Konradsen, 2018).

En lo que se refiere al vídeo 360º, parte del profesorado lo incorpora en sus prácticas docentes en los diferentes niveles del sistema educativo, incluyendo primaria (Araiza-Alba et ál., 2020), secundaria (Barreda-Ángeles et ál., 2021; Ivars-Nicolás et ál., 2020) o educación superior (Kosko et ál., 2020). Aunque el uso pedagógico de este formato todavía está en sus inicios, a través de la revisión bibliográfica, se pone de manifiesto su potencial para fomentar la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje, la participación del estudiantado y la retención de información (Ranieri et ál., 2022: 110-118).

Este formato se utiliza para mostrar procedimientos o actividades concretas (2019; Frisby et ál., 2020; Gänsluckner et ál., 2017; Gilmartin et ál., 2019; Harrington et ál., 2018; Huber et ál., 2017; Kosko et ál., 2019; Lau et ál., 2018; Roche y Gal-Petitfaux, 2017; Theelen et ál., 2019; Theelen et ál., 2020; Walshe y Driver, 2019; Yoganathan et ál., 2018). Y, también, se emplea para trasladar al alumnado a otros escenarios con el objetivo de explorarlos y descubrir cosas (Abadía et ál., 2019; Berns et ál., 2018; Johnson, 2018; Repetto et ál., 2018; Rupp et ál., 2019; Rupp et ál., 2016; Tang y Fakourfar, 2017; Taylor y Layland, 2019; Violante et ál., 2019). Especialmente, destaca la producción de vídeos

demostrativos para Ciencias de la Salud y, en menor medida, para Ciencias Sociales (Ranieri et ál., 2022: 110-118).

En este sentido, se puede entender que el potencial educativo del vídeo 360º se relaciona con aprendizaje situado o cognición situada (Brown et ál., 1989; Leave y Wenger, 1991). Se trata de una perspectiva socioconstructivista que, por un lado, cuestiona la separación tradicional entre conocimiento y práctica y, por otro lado, enfatiza que los procesos de construcción del conocimiento están inherentemente relacionados con el contexto de la práctica donde tienen lugar. Esto es que el aprendizaje no ocurre en escenarios abstractos sino en contextos situacionales en los que el estudiantado desarrolla su conocimiento observando a otros y practicándose a sí mismos, convirtiéndose así en "aprendices cognitivos" dentro de la comunidad (Wenger, 1998).

Otro beneficio está ligado a la transferencia de conocimiento indirectamente. La "transferencia de conocimientos" es un proceso cognitivo mediante el cual el dominio del alumno de los conocimientos o las habilidades en un contexto le permite aplicarlos en otro contexto. Entre los estudios que destacan el valor del vídeo 360º en este sentido, se pueden mencionar los relacionados con el aprendizaje profesional como el de Kosko y sus colegas (Kosko et ál., 2019) y Walshe y Driver (2019).

1.3. Competencias procedimentales en los estudios de Arqueología

La arqueología es una materia que históricamente se ha asociado al ámbito universitario. Sin embargo, con la *Ley de Patrimonio Histórico* de 1985[144], que recoge la preocupación en torno al Patrimonio en el auge de la construcción dentro del marco económico español del momento, la arqueología se impulsa en los planes de estudio de las universidades debido a su profesionalización.

Posteriormente, en un contexto de convergencia europea, se implanta el *Espacio Europeo de Educación Superior, EEES*, que apuesta por la

[144] Se puede acceder al texto completo desde https://www.boe.es/eli/es/l/1985/06/25/16. Consultado en febrero de 2023.

determinación de los conocimientos según las demandas del ámbito profesional, es decir, por las competencias, que se convierten en uno de los pilares para diseñar los planes de estudio. El *Proyecto Tuning* define las competencias como la "combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final del proceso educativo". Según la legislación "los objetivos oficiales del nivel de grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permitan [sic.] a los titulados una integración en el mercado de trabajo. Estas titulaciones deberán diseñarse en función de unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea" (RD 1393/2007[145]).

En la universidad española, la arqueología se ha implantado en el segundo ciclo, predominando notablemente el número de másteres frente al de grados que apenas alcanza la decena. Esto es debido a que, en primer ciclo, se mantiene la vinculación de esta materia en muchas universidades a los Grados de Historia, o de Historia del Arte en menor medida, siguiendo un "modelo fragmentado", (Ruiz Zapatero, 2005: 257) a través del cual se configura la especialidad de Historia o de Arqueología. Principalmente, estos estudios se abordan como competencias integradas en el Grado de Historia y se recogen en el *Libro Blanco del Grado de Historia* (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA, 2004).

Para elaborar las competencias y perfiles profesionales de dicho documento, se ha tenido en cuenta la opinión de los titulados de cursos previos, del profesorado y de asociaciones relacionadas con la profesión. De los resultados obtenidos en este documento se extraen 3 conclusiones:

[145] Se puede acceder al texto completo desde https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393. Consultado en febrero de 2023.

– En opinión de los titulados, una de las principales deficiencias detectadas concluye que se ha de "mejorar la instrucción en el manejo de instrumentos de análisis, lo que afecta tanto a la formación conceptual como, claro está, a la capacidad de poner en práctica las técnicas y métodos aprendidos. Guarda relación con ello el empleo de nuevas tecnologías, carencia formativa principal en opinión de los titulados. Habida cuenta que ésta es una competencia instrumental de primer orden con vistas a la entrada en el mercado laboral y que, además, figura entre las mejor valoradas por el personal académico, parece necesario introducir este tipo de saberes y destrezas en nuestros currículos".

– También se determina que el segundo perfil profesional en el que terminan trabajando los titulados del grado de Historia es "Prospecciones, excavaciones y estudios arqueológicos", de los doce perfiles definidos y superado sólo por la enseñanza en Historia (ANECA, 2004: 68). Las perspectivas de crecimiento de esta profesión se ven favorecidas por la legislación ya expuesta en materia de protección y conservación del patrimonio histórico-artístico.

– Y, entre las competencias específicas mejor valoradas por el profesorado para el perfil de Arqueología, destaca la "Capacidad de leer, analizar e interpretar el registro arqueológico" (ANECA, 2004: 114).

Tras una lectura detenida de este Libro Blanco, la única competencia que alude de forma directa a la materia de arqueología es la "Capacidad de leer, analizar e interpretar el registro arqueológico". Esta se refiere al conocimiento general de la diversa expresión del pasado a través de su materialidad (estratigrafía y tafonomía, artefactos y ecofactos, objeto-yacimiento-territorio) así como de los procedimientos (excavación y prospección) y las disciplinas y técnicas auxiliares necesarias para obtener la información (ciencias de la tierra, paleoecología y paleoeconomia, analíticas aplicadas, datación) y de los sistemas de recogida y gestión de la documentación (sistemas de registro). Además, Teoría y

metodología de la Historia supone sólo el 15% de lo relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado, correspondiendo a 36 créditos ECTS, es decir, un total de 900 horas de trabajo por parte del estudiantado. Este 15% es una dedicación muy baja para adquirir competencias procedimentales e instrumentales que preparen para el desempeño de la profesión arqueológica.

Son pocas las titulaciones de Historia que contemplan prácticas obligatorias, por lo que el estudiantado puede recibir su título de grado o máster sin haber adquirido los conocimientos que implica el trabajo de campo. También supone un hándicap el modelo de gestión de estas prácticas de campo, puesto que depende de subvenciones o contratos con organismos oficiales y comunidades autónomas solicitados por el profesorado funcionario, siendo muy diferente el resultado en cada universidad. Esto supone limitaciones en cuanto al acceso a estas prácticas por capacidad y por tipo de intervención, entre otros aspectos.

La profesionalización de la Arqueología requiere, por un lado, proporcionar al estudiantado de Grado más experiencias formativas relacionadas con las prácticas de campo y, por otro lado, facilitar el paso a prácticas poco comunes o de difícil acceso por cuestiones de inaccesibilidad arquitectónica, de riesgo, de preservación del patrimonio de forma no invasiva, por la localización geográfica, por realizarse fuera de periodos docentes, por intervenciones de urgencia, por limitarse a grupos reducidos o a expertos, etc.

El contexto arqueológico es de gran importancia para posibilitar el estudio e interpretación de las actuaciones arqueológicas. La observación directa y la interacción con los objetos permite, a su vez, conectar aspectos del pasado con el presente, fomentando la empatía histórica, la valoración del pasado y posibles acciones para su protección (Ayán et ál., 2010). Por ello, el vídeo 360º se postula como un recurso que aporta considerables beneficios.

2. OBJETIVOS

Es evidente que el uso de la imagen captada por herramientas audiovisuales puede ser útil para cumplir con objetivos docentes y científicos

donde el proceso de registro se alimenta de mayor objetividad, al menos en la demostración o en la documentación, y es más accesible. Esta investigación parte de dos premisas:

- La relevancia que tiene el espacio circundante al hallazgo en la arqueología, en cuanto a su función contextualizadora de cualquier bien.
- El potencial del vídeo 360º como herramienta para formar en competencias procedimentales e instrumentales.

Este texto investiga la finalidad pedagógica del vídeo 360º. Se propone como objetivos:

- Conocer en el estado del vídeo 360º en la arqueología, concretamente aplicado a la formación en competencias procedimentales en los estudios superiores de arqueología.
- Recopilar contenidos inmersivos con esta finalidad para analizarlos y determinar los criterios que definen estas piezas como recursos docentes.
- Además, si cabe, proponer recomendaciones que contribuyan a mejorar la formación en competencias mediante este formato inmersivo.

3. METODOLOGÍA

Para conocer el estado de la cuestión, se realiza una revisión documental pormenorizada en Web of Science y Scopus sobre el uso del vídeo 360, por un lado como herramienta formativa y, por otro lado, en el ámbito de la arqueología. Se combinan los criterios: "360-degree video", "360 degree video", "360 video", " 360º video", “archeology”, “archaeology”, "higher education", “university” y/o "training". Esta búsuqeda no porporciona ningún resultado, por lo que se eliminan del criterio de búsqueda los términos “archeology” y “archaeology”. Resultan 68 documentos en WOS y 166 en SCOPUS. Tras la lectura de título y resumen, hay 3 documentos que, aunque no se relacionan con la arqueología, sirven de referencia para conocer cómo se trabaja el

vídeo 360º en la docencia o la capacitación de habilidades y destrezas. En estos documentos se ha apoyado el marco de esta investigación.

Seguidamente, se recopila la teoría desde la cual se interpretarán y analizarán los datos, vinculados específicamente a los ámbitos de la comunicación audiovisual y la formación superior en la arqueología. A partir de esta información se elabora la herramienta de análisis *Rasgos pedagógicos en contenidos inmersivos arqueológicos*. Este instrumento se organiza en 2 bloques de ítems que deben marcarse o no en función de si se cumplen las condiciones.

- El bloque 1 hace referencia a criterios específicos que determinan un enfoque formativo teórico o procedimental, dirigido a una especialización en competencias procedimentales o instrumentales en el ámbito arqueológico: 1) Figura o voz del narrador aporta explicaciones en profundidad ordenadas y claras sobre lo mostrado en la imagen; 2) Figura o voz del narrador explica y/o demuestra de manera ordenada y clara el proceso de trabajo y se muestra en la imagen; 3) Figura o voz del narrador explica de manera ordenada y clara el espacio (laboratorios, yacimientos) o equipamiento de trabajo y se muestran en la imagen; 4) Las escenas muestran información, objetos o espacios de acceso restringido; 5) Las escenas requieren de conocimientos especializados para comprenderlas; 7) Se usa un lenguaje especializado o un discurso dirigido a una especialización arqueológica de manera ordenada y clara.; 8) La disposición de los objetos mostrados y el tiempo de exposición invitan a la observación detenida; 9) Existen elementos gráficos que aportan información detallada o especializada sobre lo mostrado.

- El bloque 2 recoge criterios que avalan la eficacia del plano esférico inmersivo: 1) Hay presencia del bien arqueológico o relevancia del espacio circundante más allá de 120º que invita a explorar el espacio esférico; 2) Hay relevancia de la acción circundante más allá de 120º que invita a explorar el espacio esférico, a la vez o en intervalos de tiempo reducidos; 3) La

figura o voz del narrador se dirige explícitamente al espectador mediante el discurso o sus acciones, a la cámara, como si este fuera una persona más en la escena de trabajo.

Posteriormente, se lleva a cabo una búsqueda videográfica en *YouTube* usando los criterios: "Arqueología vídeo 360". Los contenidos audiovisuales resultantes se analizan cualitativamente empleando el método del estudio de casos (Neiman y Quaranta, 2006; Yin, 1994, 2003). Para ello, se aplica la herramienta *Rasgos pedagógicos en contenidos inmersivos arqueológicos*. Este análisis busca acciones o escenas en las que se cumplan los ítems expuestos y, a la vez, se buscan referentes audiovisuales.

4. RESULTADOS

Las literatura revisada recoge investigaciones centradas en diversas temáticas: visitas guiadas ligadas al ámbito turístico o de divulgación del patrimonio cultural; estudios que comparan los niveles de presencia, inmersividad o motivación dependiendo de la tecnología usada (RV, vídeo 360º o vídeo tradicional…), los dispositivos de consumo (pantalla plana, visores 3D, tableta…) o los formatos (texto, fotografía, vídeo, RV…). Es notoria la gran cantidad de documentación textual sobre la musealización de un bien con otras posibles aplicaciones del formato, es decir, el uso del vídeo 360º para la divulgación del patrimonio. No obstante, referente al ámbito pedagógico, no se han hallado investigaciones que aborden el uso del video 360º para la docencia en arqueología, en cualquiera de sus niveles formativos.

La revisión videográfica, si atendemos a la cantidad y a la fecha de publicación, indica una tendencia creciente en la producción de contenidos en vídeo 360º. Similar a la situación bibliográfica, destacan los contenidos audiovisuales del tipo de visita guiada, producidos principalmente por museos o yacimientos arqueológicos, particulares y empresas tecnológicas especializadas en la creación de contenidos para la promoción del turismo o del patrimonio cultural. Esto corrobora la intención divulgadora, a diferentes niveles, con este formato innovador.

La mayoría de los contenidos resultantes se pueden englobar en la categoría de visitas virtuales con finalidad divulgativa. El propósito es dar a conocer un espacio simulando un recorrido a yacimientos arqueológicos, espacios históricos o museos. En algunos casos, las piezas se componen de fotografías en 360 grados, primando el plano esférico estático, con una interfaz objetual que se percibe mediante unos símbolos de flechas, a modo de pulsadores, que permiten acceder a otra zona o estancia. En otros casos, son vídeos esféricos mostrando espacios con música de fondo. Y el montaje de los planos es por corte. Escasea la narración hablada o personajes que hagan de guía explicando y contextualizando lo que se muestra, y en pocas piezas hay otros elementos interactivos que ofrecen información complementaria. Algunas piezas combinan el vídeo 360º con realidad virtual de imagen generada por ordenador o realidad aumentada, por ejemplo *Viaje a la Gran pirámide de Giza*[146]. Y, también se pueden encontrar ejemplos de espacios arqueológicos que han sido objeto de representaciones teatrales o musicales, como es el caso de *Stonehenge 360, LondonSinfonietta*[147] (2020).

Apenas hay contenidos cuyo objetivo sea documentar o explicar un procedimiento o técnica arqueológica, apareciendo o no la figura del investigador o profesional, bien con finalidad docente o científica, y con un lenguaje especializado. Cabe matizar que la producción en vídeo tradicional es muy variada abordando cuestiones relacionadas con el método de excavación arqueológica o vídeos centrados en las fases de investigación que se ejecutan en un laboratorio con el material arqueológico procedente de una excavación.

A continuación se exponen cuatro ejemplos de contenidos en el formato inmersivo que, aunque sólo uno se puede clasificar como recurso docente, al menos se alejan de la simple visita guiada y se centran en la demostración o explicación de procesos. En los cuatro casos se muestra el bien arqueológico y tanto el espacio como la acción circundantes son

[146] Se puede acceder al sitio web desde https://bit.ly/3vp5koX. Consultado en febrero de 2023.

[147] Se puede acceder al sitio web desde https://bit.ly/3tRdJkF. Consultado en febrero de 2023.

relevantes. Existe la figura del narrador que aporta explicaciones en profundidad ordenadas y claras sobre lo mostrado en la imagen: procedimientos, laboratorios e instrumentos. Y lo mostrado es de acceso restringido al público en general.

– *Behind the escenes of the Natural History Museum*[148] (2018), realizado por The New York Times, muestra salas de trabajo y laboratorios con una narración en off que explica y contextualiza lo que se muestra. Lo mostrado es relevante en el plano esférico por las acciones, la novedad de lo que se muestra o el acceso restringido. La duración de los planos contribuye al buen ritmo de la pieza y a la observación relajada de lo que se muestra. Pero el espectador no tiene la sensación de que el entorno sea consciente de su presencia. Ni siquiera es mero observador porque la cámara se ubica en localizaciones imposibles para una persona, por ejemplo, a una altura de 4 metros, anclada a un carro o a una leja de estantería. La pieza es muy breve y el objetivo es acercar a la sociedad lo que sucede más allá de las salas de exposición. Sin embargo, ofrece información privilegiada sobre los espacios de trabajo y los procesos que se llevan a cabo en dependencias como los laboratorios de un museo o un yacimiento cuando no es accesible, por lo que podría dirigirse también a un público especializado como el estudiantado de arqueología que, además, comprende mejor lo que se narra por sus conocimientos previos.

– *360º Arqueología en el Delta del Paraná del Museo de la Plata*[149] es un vídeo en el que aparecen dos investigadoras explicando algunas piezas de cerámica halladas en las excavaciones arqueológicas en el Delta del Paraná. Posteriormente, muestran el proceso de trabajo para intervenir las piezas. En la primera secuencia, las investigadoras se sitúan en una mesa,

[148] Se puede acceder al sitio web desde https://www.youtube.com/watch?v=LdUxW8_59bA. Consultado en febrero de 2023.

[149] Se puede acceder al sitio web desde https://www.youtube.com/watch?v=mB2ER25_tt4. Consultado en febrero de 2023.

una frente a la otra dejando en medio a la cámara, asociada al espectador mediante un plano subjetivo. El entorno que rodea a las mujeres así como la disposición de materiales sobre las mesas de trabajo invitan a explorar pausadamente los objetos y el espacio. La intervención de cada una de ellas marca el orden de atención. La segunda secuencia se estructura del mismo modo. Durante sus explicaciones se dirigen con la mirada y su diálogo a la cámara haciendo al espectador partícipe de lo que acontece, aunque pasivo, y le muestran las piezas sobre las que hablan. Este vídeo, producido en 2018 por la División de arqueología de la Facultad de ciencias naturales y museo del Museo de la Plata, es un ejemplo, aunque mejorable, de un recurso docente.

– La lista *Arqueo Tours 360º*, producido por el Museu d'Arqueologia de Catalunya[150], tiene una variedad de 7 piezas que muestran los espacios a la vez que una voz narradora explica y contextualiza lo que se muestra. Se complementa con guías visuales para dirigir la atención a puntos concretos del plano. Aunque son ejemplos divulgativos, se centran en explicar en profundidad procedimientos. Con un guión más científico, se pueden convertir en piezas docentes para el ámbito especializado y podrían sumarse al punto de partida para extrapolar este tipo de vídeos al ámbito docente universitario.

– En el canal *Conjunto Arqueológico de Itálica*[151], hay una lista de reproducción de vídeo 360º que contienen piezas muy diversas. Una de las piezas explica, con una narradora arqueóloga, lo que la imagen muestra con lenguaje específico, claro y ordenado tratándose de un claro ejemplo didáctico[152]. Se muestra el proceso de trabajo, la disposición de la escena y los

[150] Se puede acceder al sitio web desde https://www.youtube.com/@MArqueologiaCat. Consultado en febrero de 2023.

[151] Se puede acceder al sitio web desde https://bit.ly/3NWhgVG. Consultado en febrero de 2023.

[152] Se puede acceder al sitio web desde https://bit.ly/3Hh1lO3. Consultado en febrero de 2023.

objetos, así como los tiempos de exposición invitan a la exploración y observación de todo el espacio.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta la variedad en cuanto a la finalidad y estructura de las piezas analizadas, es patente el gran interés por el vídeo 360º como herramienta para dar a conocer el patrimonio cultural con fines divulgativos y/o comerciales. Sin embargo, pocos son los contenidos que explican y contextualizan lo que la imagen muestra, dejando el bien arqueológico aislado y restando motivación por el contenido. La amplia bibliografía a la que se ha accedido corrobora que la divulgación del patrimonio es un campo sobre el que se está investigando y experimentando con modelos interesantes. Dado el volumen de producciones y documentos sobre la arqueología divulgativa con vídeo 360º, cabe focalizar la atención en estudiar otras áreas apenas exploradas como la docencia, objeto que se ha planteado esta investigación.

Tomando como objeto de estudio la producción audiovisual con finalidad pedagógica, se aprecia un acercamiento al uso de este formato como recurso docente en los estudios de arqueología. La literatura no hace referencia a esta vertiente, pero unos pocos ejemplos audiovisuales sí dan muestras de ello. Encontramos demostraciones de procesos de trabajo así como explicaciones sobre el uso de espacios e instrumentos, habitualmente en espacios poco accesibles al público como son los laboratorios o demostración del trabajo de campo arqueológico (intervenciones, excavaciones,…) in situ, capturando todo el espacio circundante. Estas experiencias docentes contribuyen a mejorar la formación en competencias procedimentales e instrumentales del estudiantado, siempre y cuando sean rigurosas, didácticas y resulten atractivas y enriquecedoras para su uso.

Se corroboran las premisas de las que parte esta investigación. En todas las piezas analizadas, cumplan la finalidad de recurso docente o divulgativo, es relevante el espacio circundante al hallazgo como contextualizador de cualquier bien arqueológico. Esto apoya la eficacia del uso del vídeo 360º, que también viene sustentada por los beneficios que

aporta este formato como recurso docente para formar en competencias procedimentales e instrumentales, por el acceso a los contenidos y la objetividad de la información. Es importante, para poder posibilitar esta comprensión global, que se produzcan experiencias didácticas basadas en la reproducción de procesos y el contacto sensorial con los mismos, ya sea de forma física o virtual. La construcción mental de dichos procesos, permite al estudiantado extraer conclusiones más firmes de lo que sucedió en el pasado, ya que pueden observarlo con sus ojos, recrearlo y, en según qué propuestas, tocarlo.

A partir del estudio de casos y de la herramienta de análisis *Rasgos pedagógicos en contenidos inmersivos arqueológicos*, a continuación se proponen algunas recomendaciones para la ideación y producción de estos contenidos:

- Debe primar la mostración-demostración visual y la explicación narrada.
- Dar a conocer un proceso o procedimiento perfectamente detallado, con intención de seguir los pasos.
- Ofrecer explicaciones de carácter científico y con lenguaje específico.
- Dirigir las piezas a estudiantes de máster o público específico.
- Explicar procesos y procedimientos complejos.
- En la mostración, jugar con planos cortos, detalle y primerísimo primer plano dejando tiempo suficiente para la exploración y observación.

El formato vídeo 360º ofrece, entre otras cualidades, poder registrar el plano en sus 360 grados. Este plano esférico, que recoge más información que el vídeo tradicional, permite que el usuario se halle en el centro de la escena y pueda dirigir su atención hacia el punto de vista que desee, favoreciendo una experiencia de exploración del entorno personalizada. El video inmersivo de 360° es una alternativa viable a la realidad virtual y al video regular, es rentable y los resultados del aprendizaje son prometedores.

8. REFERENCIAS

Abadia, R., Calvert, J., y Dasika, R. (2019). Effectiveness of using an immersive and interactive virtual reality learning environment to Balzaretti, N., Ciani, A., Cutting, C., O'Keeffe, L., y White, B. Unpacking the potential of 360 degree video to support pre-service teacher development 11. Research on Education and Media, 11(1), 63–69.

Araiza-Alba, P., Keane, T., Matthews, B., Simpson, K., Strugnell, G., Chen, W. S., y Kaufman, J. (2020). The potential of 360-degree virtual reality videos to teach water-safety skills to children. Computers & Education, 163, 104096.

ANECA (2006). Libro Blanco de Títulos de Grado en Comunicación. Madrid: ANECA. Disponible en https://bit.ly/3rnWuCZ

Ayán, X., Criado, F., González Veiga, M., y Otero, C. (2010). Cultura científica en arqueología y patrimonio: los valores educativos de lo invisible. V Congreso Internacional Musealización de yacimientos arqueológicos, Cartagena.

Barreda-Ángeles, M., Serra-Blasco, M., Trepat, E., Pereda-Bañosa, A., Pàmias, M., Palao, D., Goldberg, X., y Cardoner, N. (2021). Evelopment and experiment validation of a dataset of 360º videos for facilitating school-based bullying prevention programs. Computers & Education, 161(2), 104065. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104065

Benítez, M. J. y Herrera, S. (2020). Cómo producir reportajes inmersivos con vídeo en 360º. Barcelona: UOC.

Berns, A., Mota, J. M., Dodero, J. M., y Ruiz-Rube, I. (2018). Exploring the potential of a 360o video application for foreign language learning. In F. J. Garcia-Penalvo (Ed.), ACM international conference proceeding series. Presented at the 6th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality, TEEM 2018, 776–780. Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3284179.3284309

Brown, J. S., Collins, A., y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. Educational Researcher, 18(1), 32–42. https://doi.org/10.3102/0013189X018001032

Cebrián Herreros, M. (1992). Géneros informativos audiovisuales. Radio, televisión, periodismo gráfico, cine, video. Madrid: Ciencia 3.

Cummings, J. J., y Bailenson, J. N. (2016). How immersive is enough? A meta-analysis of the effect of immersive technology on user presence. Media psychology, 19(2), 272-309.

Domínguez-Martín, E. (2015). Periodismo inmersivo o cómo la realidad virtual y el videojuego influyen en la interfaz e interactividad del relato de actualidad. Profesional de la información, 24(4), 413-423.

Frisby, B. N., Kaufmann, R., Vallade, J. I., Frey, T. K., y Martin, J. C. (2020). Using virtual reality for speech rehearsals: An innovative instructor approach to enhance student public speaking efficacy. Basic Communication Course Annual, 32, 59–78.

Gänsluckner, M., Ebner, M., y Kamrat, I. (2017). 360 degree videos within a climbing MOOC. In J. M. Spector, D. Ifenthaler, D. Ifenthaler, D. G. Sampson, P. Isaias, y L. Rodrigues (Eds.), 14th international conference on cognition and exploratory learning in the digital age, CELDA 2017, 43–50. IADIS Press.

Gilmartin, T., Gal, D., y O'Connor, E. A. (2019). VR training videos: Using immersive technologies to support experiential learning methods in maritime education. In B. Svilicic, Y. Mori, y S. Matsuzaki (Eds.), 20th Commemorative Annual General Assembly, AGA 2019 - Proceedings of the International Association of Maritime Universities Conference, IAMUC 2019, 168–174. International Association of Maritime Universities.

Harrington, C. M., Kavanagh, D. O., Wright Ballester, G., Wright Ballester, A., Dicker, P., Traynor, O., Hill, A., y Tierney, S. (2018). 360º operative videos: A randomised cross-over study evaluating attentiveness and information retention. Journal of Surgical Education, 75, 993–1000. https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2017.10.010

Huber, T., Paschold, M., Hansen, C., Wunderling, T., Lang, H., y Kneist, W. (2017). New dimensions in surgical training: Immersive virtual reality laparoscopic simulation exhilarates surgical staff. Surgical Endoscopy, 31, 4472–4477. https://doi.org/10.1007/s00464-017-5500-6

Ivars-Nicolás, B., Martínez-Cano, F. J., y Cuadra-Martínez, J. (2020). Immersive experience in 360º video for social youth engagement. Catalan Journal j of Communication & Cultural Studies, 12(2), 225–237. https://doi.org/10.1386/cjcs_00029_1

Jensen, L., y Konradsen, F. (2018). A review of the use of virtual reality head-mounted displays in education and training. Education and Information Technologies, 23(4), 1515–1529. https://doi.org/10.1007/s10639-017-9676-0

Johnson, C. D. L. (2018). Using virtual reality and 360-degree video in the religious studies classroom: An experiment. Teaching Theology and Religion, 21, 228–241. https://doi.org/10.1111/teth.12446

Kosko, K.W. Ferdig, R.E. Zolfaghari, M. (2019). Preservice teachers' noticing in the context of 360 video. Conference Papers Psychology of Mathematics & Education of North America, 1167–1171.

Lau, K. W., Lee, P. Y., y He, M. Y. (2018). 360 degree immersive videos: A way to improve organizational learning practices. Development and Learning in Organizations, 32, 8–11. https://doi.org/10.1108/DLO-02-2018-0029

Leave, J., y Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.

Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino (Coord.), Estrategias de investigación cualitativa, 213-237. Gedisa.

Pellas, N., Mystakidis, S., y Kazanidis, I. (2021). Immersive virtual reality in K-12 and higher education: A systematic review of the last decade scientific literature. Virtual Reality, 25, 835–861. https://doi.org/10.1007/s10055-020-00489-9

Ranieri, M., Bruni, I., Luzzi, D. (2020, 22–24 June). Introducing 360 degree video in higher education: An overview of the literature. EDEN 2020 Annual Conference, Timisoara, European Distance and Elearning Network, 345–353.

Repetto, C., Germagnoli, S., Triberti, S., y Riva, G. (2018). Learning into the wild: A protocol for the use of 360º video for foreign language learning. In P. Cipresso, S. Serino, Y. Ostrovsky, y J. Baker (Eds.), Pervasive computing paradigms for mental health. MindCare 2018. Lecture notes of the institute for computer sciences, social informatics and telecommunications engineering (Vol. 253). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-01093-5_8

Roche, L., y Gal-Petitfaux, N. (2017). Using 360º video in physical education teacher education. In P. Resta y S. Smith (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & teacher education international, 3420–3425. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Ruiz Zapatero, G. (2005). ¿ Por qué necesitamos una titulación de arqueología en el siglo XXI?/Why do we need a degree in archaeology in the Twenty-First Century?. Complutum, 16, 255-269.

Rupp, M. A., Kozachuk, J., Michaelis, J. R., Odette, K. L., Smither, J. A., y McConnell, D. S. (2016). The effects of immersiveness and future VR expectations on subjective-experiences during an educational 360º video. In Proceedings of the human factors and ergonomics society, Vol. 60, 2101–2105. Human Factors an Ergonomics Society Inc. https://doi.org/10.1177/1541931213601477

Sundar, S. S., Kang, J., y Oprean, D. (2017). Being there in the midst of the story: How immersive journalism affects our perceptions and cognitions. Cyberpsychology, behavior, and social networking, 20(11), 672-682.

Tang, A., Fakourfar, O. (2017). Watching 360º videos together. Conference on human factors in computing systems - Proceedings. Presented at the 2017 ACM SIGCHI conference on human factors in computing systems, CHI 2017, Association for Computing Machinery, 4501–4506. https://doi.org/10.1145/3025453. 3025519

Taylor, N., y Layland, A. (2019). Comparison study of the use of 360-degree video and non-360-degree video simulation and cybersickness symptoms in undergraduate healthcare curricula. BMJ Simulation and Technology Enhanced Learning, 5, 170–173. https://doi. org/10.1136/bmjstel-2018-000356

Theelen, H., van den Beemt, A., y Brok, P. D. (2019). Using 360-degree videos in teacher education to improve preservice teachers' professional interpersonal vision. Journal of Computer Assisted Learning, 35, 582–594.

Theelen, H., van den Beemt, A., y Brok, P. D. (2020). Developing preservice teachers' interpersonal knowledge with 360-degree videos in teacher education. Teaching and Teacher Education, 89, 102992. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102992

Villa Montoya, M. I. (2018). Narrativas inmersivas para comunicadores. Realidad virtual, aumentada y mixta en propuestas audiovisuales de ficción y no ficción. Comunicación, (39), 7-12.

Violante, M. G., Vezzetti, E., y Piazzolla, P. (2019). Interactive virtual technologies in engineering education: Why not 360º videos? International Journal on Interactive Design and Manufacturing, 13, 729–742. https:// doi.org/10.1007/s12008-019-00553

Walshe, N., y Driver, P. (2019). Developing reflective trainee teacher practice with 360-degree video. Teaching and Teacher Education, 78, 97–105. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.00

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO97805 11803932

Yin, R. (1994). Case study research: Design and methods. Sage.

Yoganathan, S., Finch, D. A., Parkin, E., y Pollard, J. (2018). 360 virtual reality video for the acquisition of knot tying skills: A randomised controlled trial. International Journal of Surgery, 54, 24-27.

NUEVOS FONDOS, NUEVAS INTERACCIONES. LA COLECCIÓN DE CARTELES DEL MUSEO DE BELLAS ARTES DE BILBAO COMO CASO DE ESTUDIO[153]

MIKEL BILBAO SALSIDUA
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitaeta

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, muchos son los museos de arte que han intentado alejarse paulatinamente del halo de elitismo y erudición extrema que les había acompañado desde su fundación. La creación y el desarrollo de los departamentos de educación y acción cultural, la renovación de las prácticas expositivas y su adaptación a públicos variados, así como el impulso otorgado a las actividades de difusión cultural (Valdés, 1999), son algunas de las numerosas herramientas que entidades históricas, como el Museo de Bellas Artes de Bilbao, han utilizado para impulsar y afianzar el ansiado nexo entre la institución museística y la sociedad.

En gran medida, estas y otras muchas iniciativas, son un reflejo de las ideas planteadas por museólogos como Georges-Henri Rivière (1897-1985), cuya influencia en los museos de arte con cierto recorrido histórico comenzó a ser evidente en las últimas décadas del siglo XX (Rivière, 1993). Más allá del afán democratizador y transformador que repercutió notablemente en estas instituciones, los postulados de la nueva museología propiciaron otros modelos como el del ecomuseo, organización generalmente ligada a la identidad territorial y con una notable participación social. Si bien en España no se dieron las condiciones

[153] El presente trabajo se ha desarrollado en el marco de *GizaArtea. Diálogos críticos arte/sociedad,* grupo de investigación consolidado financiado por el Gobierno Vasco (GIC21/186)

óptimas para su pleno desarrollo, diversas iniciativas gestadas en el País Vasco, Galicia, Cataluña o Aragón, dan fe de su impacto (Navajas, 2020, 213-274).

Pese a que muchos de los planteamientos de la nueva museología fueron contestados por la llamada museología crítica, que cuestionaba el rol adoctrinador de los museos y el papel pasivo de sus visitantes (Lorente, 2022, 13-26), es evidente que la esencia de algunos de sus postulados sigue latente. Medio siglo después de que Rivière hiciera públicas sus ideas en los cursos de doctorado que impartió en la Universidad de París entre 1970 y 1982, su huella tal vez debamos buscarla en cierto afán aperturista presente tanto en las prácticas expositivas, como en la forma en las que los museos de nuestro entorno configuran sus fondos.

1.1. Colecciones y exposiciones de carteles en museos españoles. Un maridaje al alza

Desde la década de 1980, el número de exposiciones organizadas en España con el cartel como objeto y tema central ha aumentado de manera notable. Muchas de ellas han surgido desde instituciones de gran prestigio que, probablemente motivadas por la popularidad y cercanía del cartel, han visto en este medio un amplio campo para acercar al visitante a otras facetas de la producción de notables artistas. Estas y otras muchas actividades denotan que los museos no son ajenos a las nuevas presiones sociales, que demandan nuevos programas directores o cambios en sus concepciones expositivas (Rico, 2003).

Centros como el Museu Nacional d'Art de Catalunya, posee una excepcional colección de carteles cuyo origen se remonta a las primeras décadas del siglo XX (Quilez i Corrella, 2007). Otros importantes museos y centros de arte contemporáneo como el Reina Sofía de Madrid o el IVAM de Valencia, han visto aumentar exponencialmente su fondo de carteles en las últimas décadas, incorporando obras que frecuentemente interactúan en sus salas con otras piezas de su colección. Asimismo, instituciones como la Biblioteca Nacional y otras de índole provincial o incluso privada, custodian notables colecciones de carteles.

Retornando al ámbito expositivo, si bien sería excesivo el llevar a cabo una relación exhaustiva de las muestras programadas en museos y centros de variada índole en torno al cartel, merece la pena citar algunas de las más relevantes, como evidencia de una práctica cada vez más habitual. Estas son:

- Cien años del cartel español. Publicidad comercial (1875-1975), celebrada en 1985 el Centro Cultural Conde Duque de Madrid.
- El espectáculo está en la calle: el cartel moderno francés: Colin, Carlu, Loupot, Cassandre, exposición programada en el Reina Sofía en 2002.
- Memoria de la seducción. Carteles del siglo XIX en la Biblioteca Nacional organizada por la BNE en 2002.
- El cartel moderno en las colecciones del Museu Nacional d'Art de Catalunya de 2007.
- El espíritu futurista en la publicidad italiana, celebrada en el MuVIM de Valencia en 2010.
- *El cartel europeo, 1888-1938*, programada en el Museo Picasso de Málaga en 2012.
- *Carteles de artista: de Toulouse-Lautrec a Jeff Koons*, que pudo ser vista en el Museo Carmen Thyssen Málaga en 2015.

2. OBJETIVOS

El contenido del presente capítulo forma parte de un trabajo de investigación mucho más amplio cuyo objetivo principal era el estudio y documentación de una de las colecciones de carteles más relevantes del País Vasco: la del Museo de Bellas Artes de Bilbao. Dicha meta conllevaba el desarrollo de otros muchos objetivos secundarios relacionados con el estudio pormenorizado de las piezas que componen dicho fondo, sus creadores y creadoras o las imprentas en las que se

materializaron. De entre todos ellos, el presente texto se centra en los siguientes aspectos:

- Indagar en torno al origen y evolución de la colección de carteles del Museo de Bellas Artes de Bilbao.
- Analizar sucintamente algunas iniciativas de la institución destinadas a visibilizar este patrimonio.

Todo ello con el fin de llevar una puesta en valor de la colección objeto de estudio y evidenciar que los tradicionales fondos de nuestros museos de arte, generalmente relacionados con la creación pura, pueden verse enriquecidos mediante la adición de piezas o conjuntos de obras vinculadas con la creación aplicada o el diseño, tal y como ocurre con la colección de carteles del Museo de Bellas Artes de Bilbao.

3. METODOLOGÍA

Con el fin de desarrollar estos objetivos se han marcado dos líneas de trabajo fundamentales. Por un lado, se ha llevado a cabo una investigación documental en torno al origen y la evolución de este fondo, cuyo relato evidencia que su devenir histórico ha estado frecuentemente ligado a la improvisación y la aleatoriedad. Sin embargo, este hecho no ha sido óbice para que la colección, gestada a partir de la década de 1980, se haya convertido en un notable conjunto que sobrepasa el millar de piezas, muchas de ellas creadas por artistas y diseñadores gráficos nacionales e internacionales de renombre.

Por otro lado, a este ejercicio de contextualización y puesta en valor del citado fondo, hay que añadir un no menos importante segundo apartado, en el que se analizan varias exposiciones programadas por el museo en los últimos años. En algunas de ellas, los carteles han interactuado y generado diálogos con otras piezas de la colección de pintura, escultura o fotografía, mientras que en otras se han erigido en protagonistas de la muestra.

Tal y como se pondrá de manifiesto, estas iniciativas han demostrado que la colección de carteles del Museo de Bellas Artes de Bilbao posee un notable potencial como herramienta para generar nuevos discursos

y sinergias que, en última instancia, pueden beneficiar tanto a la propia institución como a su relación con el público.

4. RESULTADOS

4.1. UN MUSEO, UNA CIUDAD

En el año 2023, el Museo de Bellas Artes de Bilbao celebró el 115 aniversario de su fundación, acontecimiento este último que tuvo lugar en un periodo en el que confluyeron una serie de factores socioeconómicos que propiciaron el crecimiento de la ciudad, el auge de una potente burguesía mercantil, así como el nacimiento de diversas instituciones y asociaciones de índole cultural.

La efervescencia y bonanza económica del periodo quedó patente en el progresivo crecimiento y modernización de la ciudad, así como en el cambio de hábitos de consumo cultural ligados a la pujante burguesía bilbaína del momento. Todo ello en un Bilbao finisecular que, en poco más de tres décadas, pasó de tener 50.772 habitantes en 1887 a 112.819 en 1920. En este lapso temporal surgieron multitud de instituciones y colectivos culturales, se construyeron más de una decena de edificios de cierta envergadura de uso cultural, al tiempo que iba tomando forma un creciente mercado del arte que no siempre estuvo dispuesto a asimilar los nuevos aires de modernidad de algunos creadores. A este respecto, sobresalieron varias iniciativas orientadas a transformar el gusto dominante, como las Exposiciones de Arte Moderno de Bilbao, celebradas entre 1900 y 1910 (González de Durana, 2007), las numerosas muestras organizadas por la Asociación de Artistas Vascos entre 1912 y 1936 (Mur Pastor, 1985), o la emblemática Exposición Internacional de Pintura y Escultura de Bilbao de 1919, en la que se exhibieron junto a las obras de artistas nacionales, otras de creadores foráneos de la talla de Paul Cézanne (1838-1906), Vincent van Gogh (1853-1890) o Henri Matisse (1869-1954) (Manterola, Onandia, 2019).

Estas y otras iniciativas corrieron parejas al nacimiento y la evolución de una crítica de arte, cuyas voces más relevantes fueron las de Juan de la Encina (1883-1963), Estanislao María de Aguirre (1887-1949) y

Crisanto Lasterra (1899-1974) (Larrinaga, 2020). Todos ellos ejercieron su labor en diarios locales y notables revistas culturales como *Hermes,* publicada entre 1917 y 1922 (Manterola, 2006).

El interés por impulsar la formación artística, y por ende la creación, tuvo su reflejo en el nacimiento de la Escuela de Artes y Oficios en 1879, centro en el que se formó una extensa nómina de pintores y escultores, muchos de los cuales configuraron el núcleo de la escuela vasca de preguerra (Pacho Fernández, 1997). Por otro lado, la ampliación de la formación de algunos creadores se vio favorecida por las pensiones promovidas por la Diputación Provincial de Vizcaya desde 1889, apoyo que les permitió tomar contacto con la modernidad de focos como el parisino o viajar a Italia, entre otros destinos (Larrinaga, Novo, Bilbao, 2004).

En el ámbito museístico, además de la fundación del Museo de Bellas Artes de Bilbao en 1908, el ayuntamiento de la villa y la Diputación promovieron la creación de otros museos como el Arqueológico de Vizcaya y el Etnográfico Vasco, inaugurados en 1921 y fusionados en 1923, o el Museo de Reproducciones Artísticas, que abrió sus puertas en 1930. Asimismo, cabe mencionar que en este campo también hubo interesantes proyectos que no se llegaron a materializar, tales como la construcción del Museo Comercial cuyo anteproyecto llevaron a cabo los arquitectos Ricardo de Bastida (1878-1953) y Mario Camiña (1860-1925) en 1904, así como un Palacio de los Museos en 1920, del que se conservan los diseños realizados por Pedro Guimón (1878-1939) (Basurto, Rodríguez-Escudero y Velilla, 1999).

En este contexto, e impulsada por el Ayuntamiento de Bilbao y la Diputación Provincial de Vizcaya, se gestó la primera Junta del Patronato del Museo de Bellas Artes de Bilbao en 1908, si bien la institución dirigida por el pintor Manuel Losada (1865-1949) no abrió sus puertas al público hasta 1914. En origen, el museo estuvo emplazado en varias salas de la Escuela de Artes y Oficios de Atxuri, espacios que pronto se antojaron insuficientes. Sin embargo, el ansiado nuevo edificio no fue una realidad hasta los primeros años de la posguerra, por lo que el museo siguió ocupando los espacios asignados desde su apertura.

La colección de pintura y escultura, que en origen estuvo conformada por algo más de un centenar de obras donadas por las instituciones fundadoras y algunos particulares, fue aumentando progresivamente gracias a la política de compras del museo, así como a importantes cesiones realizadas por particulares. Algunas de las más relevantes fueron las efectuadas por el ingeniero de minas y filántropo Laureano Jado (1843-1926) en 1927, así como por María de Elorrieta y Mugaburu en 1936 y Mercedes Basabe y Cotoner, viuda de Taramona, entre 1942 y 1953 (Vélez, 2002 y Onandia, 2017).

Otro de los hitos que marcaron la configuración de los fondos del actual museo, fue la creación en 1924 del Museo de Arte Moderno de Bilbao, institución que dirigió el pintor Aurelio Arteta (1879-1940) hasta su dimisión en 1933. Ubicado en varias salas del edificio de la Biblioteca de la Diputación Foral de Bizkaia, durante sus primeros años de existencia este museo otorgó un gran impulso a la adquisición de obras realizadas por artistas vascos contemporáneos. Tras la dimisión de Arteta, Manuel Losada se hizo cargo de la dirección de las dos instituciones, Museo de Bellas Artes y Museo de Arte Moderno, hasta su unificación en los primeros años de la posguerra (Onandia, 2017).

El estallido de la Guerra Civil, impuso la perentoria obligación de preservar las colecciones de ambos museos. Una parte de su patrimonio fue custodiada en el depósito franco de Bilbao, ubicado en el solar del actual complejo Isozaki Atea, y otra evacuada a Francia por vía marítima en 1937. Ésta última fue parcialmente mostrada en diversas exposiciones, entre las que sobresale la emblemática Exposición Internacional de París de 1937. Entre 1938 y 1939, tanto el ejecutivo nacional como el Gobierno Vasco en el exilio, devolvieron las obras a los dos museos y, progresivamente, éstas volvieron a su ubicación original (Muñoz, 2017). La inauguración de un nuevo edificio en 1945, construido según el proyecto de los arquitectos Gonzalo de Cárdenas (1904-1954) y Fernando de Urrutia (1908-1960), dio el espaldarazo definitivo a la unificación de ambos museos que, para entonces, ya contaban con una única dirección, reglamento y junta de patronato.

Los años de la posguerra y de la dictadura no fueron muy propicios para el museo, que sufrió tanto las consecuencias del insuficiente apoyo

institucional, como las de una ciudadanía que profesaba una extraña mezcla de desinterés y aprecio por la institución. Con este panorama tan poco sugestivo, tras el fallecimiento de Manuel Losada en 1949, la dirección del museo recayó sobre el citado escritor y crítico Crisanto Lasterra, cuya gestión se prolongó hasta poco antes de su fallecimiento. Pese a que no corrían buenos tiempos para la cultura, el museo incrementó sus colecciones de arte medieval y contemporáneo, al tiempo que vio ampliadas sus instalaciones con el proyecto realizado por los arquitectos Ricardo Beascoa y Álvaro Líbano (1921-2010), obra que no concluyó hasta 1970.

Si bien los últimos años de la dictadura estuvieron marcados por el buen criterio y el entusiasmo de Lasterra al frente del museo, no fue hasta la llegada de una nueva dirección, en plena transición, cuando se dieron los primeros pasos hacia el nacimiento y configuración de la colección de carteles objeto de estudio.

4.2. Orígenes y evolución de la colección de carteles del Museo de Bellas Artes de Bilbao

El primer aspecto que conviene subrayar, es que la colección de carteles del Museo de Bellas Artes de Bilbao es un fondo de creación relativamente reciente. Sus orígenes se remontan al periodo en el que la institución estuvo dirigida por el poeta y crítico Javier de Bengoechea (1919-2009). Su gestión al frente del museo, entre 1976 y 1983, estuvo marcada por las estrecheces económicas y la falta de apoyo institucional, a pesar de lo cual se las ingenió para ampliar sus fondos e impulsó la adquisición de obra pictórica y escultórica de notables creadores como Robert Delaunay (1885-1941) o Eduardo Chillida (1924-2002), entre otros. También propició la compra de obra gráfica de artistas contemporáneos de la talla de Francis Bacon (1909-1992), David Hockney (1937) y Fernand Léger (1881-1955). Asimismo, en lo tocante al objeto de estudio de este trabajo, Bengoechea promovió la adquisición de un importante número de carteles, hecho que marcó el punto de partida de la colección.

En 1981 tuvo lugar una de las compras de carteles más importante realizada por el Museo de Bellas Artes de Bilbao hasta la fecha. La

institución adquirió algo más de un centenar de afiches pertenecientes a la colección personal del artista contemporáneo José Luis Zumeta (1939-2020), y el grueso de la compra estuvo conformado por obras impresas en Gráficas Laborde y Labayen de Tolosa. Esta empresa, fundamental en el devenir histórico de las artes gráficas en el País Vasco, había cesado su actividad en 1974, después de algo más de setenta años de funcionamiento bajo ese nombre comercial. Con esta compra, impulsada en parte por Leopoldo Zugaza (1932-2022), a la sazón vicepresidente de la junta del museo, se pusieron los cimientos de una colección que, en origen, estuvo conformada por algunos de los carteles más emblemáticos impresos en el País Vasco entre las décadas de 1920 y 1950. Asimismo, cabe señalar que la importancia de este hito no sólo radicó en lo significativo de su contenido, pues tanto la nómina de dibujantes como la calidad de los mismos son notables, sino que a nivel numérico dicha adquisición representa el 15% de la colección objeto de estudio.

Otro de los periodos fundamentales en la configuración de este fondo, coincidió con los años en los que estuvo al frente del museo Jorge de Barandiarán (-2019). En una entrevista concedida al periódico Bilbao en 2008, puso de manifiesto su especial querencia por el mundo del cartel con las siguientes palabras:

> […] Soy muy forofo de los carteles, porque me parecen un documento puntual extraordinario de una época… Siempre que tenía oportunidad de comprar uno lo hacía, pero andábamos mal de dinero; buscaba hacer una trampa e incluir el cartel como gasto de una exposición. Hasta que me calaron… Pero con ese sistema logré para el museo algunos grandes carteles […] (Oviedo, 2008)

Barandiarán, movido tanto por esta inclinación como por la existencia de un repertorio inicial bastante interesante, se propuso impulsar la colección y mantuvo una política de adquisiciones constante que fluctuó entre los 5 y los 12 carteles anuales, número al que debemos sumar las constantes donaciones que el museo recibió en el citado periodo. Así, entre 1983 y 1996, la institución compró más de medio centenar de carteles y recibió casi 150 en concepto de donación. A este periodo pertenece la adquisición del emblemático cartel de Antonio de Guezala titulado *Bilbao. Las playas del Abra* (1929), pieza creada para el Patronato

Nacional del Turismo que destaca tanto por su singularidad como por su modernidad dentro del panorama del cartel turístico español de finales de los años veinte.

Entre 1996 y 2001 la colección de carteles se mantuvo prácticamente estancada, a excepción de alguna donación puntual. Este hecho coincidió con el periodo de remodelación y ampliación del museo, según proyecto realizado por los arquitectos Borja Arana San Sebastián, José Ramón Foraster, Francisco Pagazartundua y Luis María Uriarte. No fue hasta 2006 cuando el museo retomó su política de compras destinada a ampliar este fondo, año en el que se adquirieron una quincena de carteles de creadores como el citado Guezala o Aníbal Tejada, entre otros. Este hecho coincidió con el inicio de la etapa como director de Javier Viar, bajo cuya gestión, entre 2002 y 2017, la colección aumentó en algo más de cien carteles. A este respecto resulta muy relevante la donación que en 2015 llevaron a cabo los nietos del pintor Alberto Arrúe (1878-1944), quienes aportaron varias decenas de carteles y bocetos del legado familiar que poseen enorme valor histórico y documental. También merece la pena citar otras compras estratégicas, como la del gouache que sirvió como base del cartel de 1937 *¡Ayuda a los niños vascos!* de Oskar Kokoschka, compra que el museo llevó a cabo en 1984 y complementó en 2012 mediante la adquisición del afiche litográfico. Ambas piezas aportaron a la colección el boceto original, el cartel y, por añadidura, dos interesantes documentos histórico-artísticos vinculados con la historia contemporánea del País Vasco.

A modo de breve análisis debemos mencionar que, durante sus algo más de cuatro décadas de existencia, la colección de carteles del Museo de Bellas Artes no ha crecido de una manera constante ni ininterrumpida. En lo tocante a la procedencia, las formas habituales de ingreso en la colección fueron la adquisición y la donación, siendo prácticamente nulas otras variantes más frecuentes en el resto de los fondos, como el depósito. Tal y como se aprecia en el gráfico de evolución de la colección [gráfico 1], son muchos los años en los que no hubo ni compras ni donaciones. Analizados los datos numéricos correspondientes a cada modo de ingreso, ambos se hallan bastante compensados, pues las compras conforman el 48% de la colección y las donaciones el

52%. No obstante, unas y otras fluctuaron constantemente y rara vez fueron coincidentes en el tiempo, tal y como se aprecia en el gráfico de evolución de la colección por forma de ingreso [gráfico 2].

GRÁFICO 1. *Evolución de la colección de carteles desde su origen, donde X corresponde a los años e Y al número de carteles ingresados por diferentes vías.*

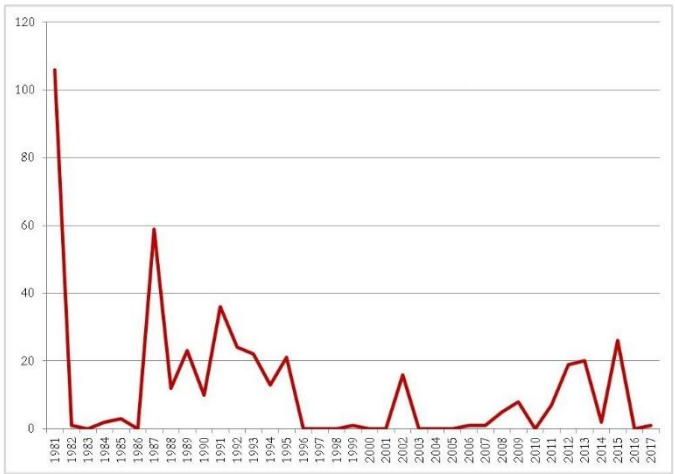
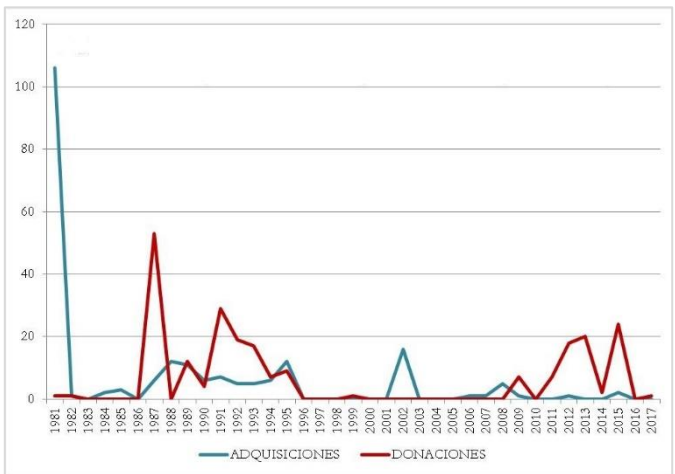


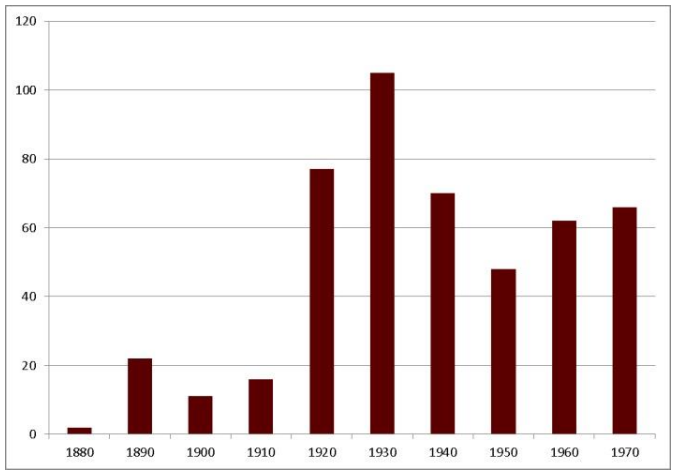
GRÁFICO 2. *Evolución de la colección de carteles desde su origen, según forma de ingreso de las piezas. Adquisiciones en azul, donaciones en rojo.*



Otro de los aspectos que merece la pena tratar es el del contenido de este fondo, que destaca por su enorme heterogeneidad, factor que puede radicar en el proceso y la forma en la que se ha ido construyendo la colección. Si bien las adquisiciones de obra en un museo pueden ir dirigidas a ampliar y configurar sus fondos con objetivos concretos y criterios racionales, las donaciones están supeditadas a la oferta de los dadores y al mayor o menor interés que el museo tenga por las piezas que estos ofrecen. Sin embargo, dentro de su diversidad, el fondo de carteles posee rasgos que no desentonan con la filosofía de la institución, como es la importante presencia de piezas vinculadas al País Vasco o realizadas por creadores vascos. Esta particularidad tiene su origen en algunas compras estratégicas llevadas a cabo por el museo, como la mencionada de 1981, pero también en las donaciones que recibe la institución. Dichas cesiones son llevadas a cabo por particulares mayoritariamente residentes en el País Vasco o provincias limítrofes, por lo que es lógico que los carteles que donan posean temáticas y autorías de proximidad. Sin embargo, un análisis global de la colección pone de manifiesto que más allá de esta particularidad, los carteles creados por artistas y diseñadores vascos comparten protagonismo con firmas como las de Rafael de Penagos (1889-1954), Josep Morell (1899-1949) y Manolo Prieto (1912-1991) u otros de proyección internacional de la talla Jules Chéret (1836-1932), Jean Carlu (1900-1997), Herbert Bayer (1900-1985), Saul Bass (1920-1996), Otl Aicher (1922-1991), Milton Glaser (1929-2020), April Greiman (1948) o Paula Scher (1948).

Por otra parte, no todos los periodos poseen el mismo grado de representación en la colección, cuyas debilidades y fortalezas en dicho ámbito son fáciles de constatar mediante un análisis por décadas. Tal y como se aprecia en el gráfico [gráfico 3], las décadas de 1920, 1930 y 1940 son las que más peso tienen en el conjunto, factor que no resulta extraño ya que constituyen un periodo dorado en la historia del cartel moderno. Por el contrario, la escasa presencia de ejemplos de las últimas décadas del siglo XIX y las dos primeras del XX, ofrecen un interesante campo de ampliación y mejora del fondo, con obras diseñadas por algunos pioneros del cartel moderno, así como con afiches modernistas.

GRÁFICO 3. *Gráfico en el que se muestra el número de carteles según la década en la que fueron creados.*



En otro orden de cosas, conviene mencionar -aunque sea someramente- cuál es el estado de conservación de la colección. La propia naturaleza del cartel es ajena, cuando no contraria, a conceptos como el de perdurabilidad o conservación, pues es concebido como una obra efímera que cumple una determinada función en un tiempo limitado. Por ello, es habitual su impresión en papeles de baja calidad, aspecto que puede propiciar la aparición de diversas patologías que dificulten su conservación y requieran de intervenciones puntuales. Sin embargo, en líneas generales, el estado de conservación de la colección de carteles del museo es óptimo, gracias al trabajo del personal del Área de conservación y restauración que, además de velar por su salvaguardia, ha acometido actuaciones ocasionales en aquellas piezas que así lo han necesitado.

4.3. Divulgar un patrimonio poco conocido

Durante las cuatro décadas de vida de la colección, se han desarrollado diversas iniciativas con las que se ha intentado impulsar y dar visibilidad de la colección de carteles del Museo de Bellas Artes de Bilbao. Las exposiciones temporales organizadas por la propia institución, así como las muestras impulsadas por otras para las que se ha prestado

piezas pertenecientes a este fondo, han jugado un papel esencial. Algunas de las más relevantes son:

- 1986*: Arte y artistas vascos de los años 30* Muestra programada en el Museo de San Telmo de Donostia-San Sebastián. Se exhibieron proyectos arquitectónicos, obra pictórica y escultórica de diversos artistas, así como carteles, sección esta última para la que el Museo de Bellas Artes de Bilbao prestó varias piezas (Sanz Esquide, 1986).

- 1987: *Carteles en el Museo de Bellas Artes de Bilbao*. Exposición organizada por la institución y programada entre el 15/07/1987 y el 05/10/1987. Se mostraron más de cincuenta carteles pertenecientes mayoritariamente a la adquisición llevada a cabo en 1981.

- 1989: *Arte grafikoak Euskadin eta Kataluinan = Las artes gráficas en Euskadi y Cataluña: 1888-1936*. Exhibición comisariada por Pilar Mur y Francesc Fontbona, programada en el Museo de Bellas Artes de Bilbao entre 18/01/1989 y el 28/02/1989, en la que se pudieron ver algunos carteles de la colección (Mur y Fontbona, 1988).

- 1991: *The Art of Spanish Posters. An Exhibiton of Traditional, political and Artistic Publicity*. Exposición itinerante organizada por el diario *The Mainichi* y el Otani Memorial Art Museum, celebrada en Japón en las ciudades de Tokio, Nishinomiya, Kanazawa y Nagoya entre 1991 y 1992. En ella se mostraron una veintena de carteles de la colección (Shimada, 1991).

- 1992-1993: *Carteles. Adquisiciones de carteles antiguos (1987-1992)*. Exposición organizada por el museo en la que se exhibieron 56 carteles que ingresaron por compra y donación en la colección entre 1987 y 1992. Se programó desde el 20/11/1992 hasta el 30/01/1993.

- 1995: *Los Nacionalistas*. Exposición itinerante programada en Bilbao, Donostia-San Sebastián, Pamplona y Vitoria-Gasteiz. Se pudieron ver una decena de carteles vinculados a la

temática de la exposición que el museo cedió en préstamo (De Pablo, 1995).

– 2001: *Carteles entre las olas. Euskal itsas kartelgintza (1920-1950)*. Exhibición organizada por la Sociedad de Oceanografía de Gipuzkoa y programada en el Aquarium de Donostia-San Sebastián entre el 02/07/2001 y el 03/09/2001. El museo prestó varias obras del fondo relacionadas con la temática de la exposición (Espel, 2001).

– 2005-2007: *La ciudad placentera*. Muestra itinerante comisariada por Francisco Javier Pérez Rojas que se pudo ver en Valencia en 2003, en Sevilla en 2005, así como en A Coruña 2006 y 2007. La muestra abarcaba diversos ámbitos como la pintura, la ilustración y el cartel. En este último estuvieron presentes una decena de afiches de la colección (Pérez Rojas, 2005).

– 2007-2008: *Adquisiciones 02/07*. Exposición programada por el museo entre el 10/12/2007 y el 10/02/2008. En ella se dieron a conocer cerca de una veintena de carteles adquiridos por el museo entre 2002 y 2007..

– 2009: *Novecentismo y vanguardia (1910-1936) en la colección del Museo de Bellas Artes de Bilbao*. Muestra organizada por el Museo de Bellas Artes de Bilbao y comisariada por Eugenio Carmona. Este proyecto orbitó en torno a obras de la colección del museo del primer tercio del siglo XX pertenecientes a diversos fondos como el de fotografía, pintura o la colección de carteles.

– 2012: *El cartel europeo, 1888-1938*. Exposición organizada por el Museo Picasso de Málaga, comisariada por Carlos Pérez y programada del 18 de junio al 16 de septiembre de 2012. En ella se expusieron varios carteles de la colección cedidos en préstamo por el museo (Pérez, 2012).

– 2013: *Carteles vascos – Euskal kartelak, 1902-1971*. Muestra organizada por el Euskal Herria Museoa de Gernika del 12/07/2012 al 13/01/2013. En ella se mostraron, junto a los

carteles del museo promotor, cerca de medio centenar de carteles de la colección objeto de estudio (Bilbao Salsidua, 2012).

- 2015-2016: *Mensajes desde la pared. Carteles en la colección del Museo de Bellas Artes de Bilbao (1886-1975)*. Organizada por el Museo de Bellas Artes de Bilbao, se programó del 06/10/2015 al 18/01/2016 en Bilbao, y entre el 24/06/2016 y el 18/09/2016 en la Sala Fundación Vital de Vitoria-Gasteiz. (Bilbao Salsidua, 2015).
- 2018-2019: *El alfabeto del Museo de Bilbao*. Comisariada por el escritor Kirmen Uribe, la muestra proponía un recorrido temático por la colección, ajeno al discurso histórico habitual de muchas pinacotecas a la hora de exponer los fondos de su colección permanente. Una decena de carteles deportivos formaron parte de la sala K [kirol=deporte].
- 2021: *Milton Glaser: carteles*. Esta exposición de pequeño formato mostró 25 carteles del conocido diseñador gráfico neoyorkino. Las piezas, todas ellas pertenecientes a la colección del museo, pudieron ser vistas unos meses después del fallecimiento de su autor.

Además de estas exposiciones, otro de los medios de difusión de la colección han sido las publicaciones. Muchas de las muestras mencionadas conllevaron la edición de un catálogo, si bien no todas tuvieron al cartel como eje temático. Igualmente, resultan relevantes algunas monografías que tratan sobre creadores presentes en la colección, como la llevada a cabo por Pilar Mur en torno a la obra de Antonio de Guezala (Mur, 1991), que dedica apartados específicos a su labor como diseñador gráfico e ilustrador. Asimismo, las imágenes de muchos de los carteles de la colección fueron reproducidas en la obra en tres tomos *Euskal Herriko kartelak. Askatasunaren irudiak* (Ubierna, 1997).

4.3. Algunas experiencias expositivas

De entre las diferentes muestras que han servido para dar a conocer la colección de carteles del Museo de Bellas Artes de Bilbao, se han

seleccionado tres. Pese a que cada una de ellas posee un planteamiento y formato diferente, en conjunto ejemplifican las diferentes interacciones que pueden surgir entre las piezas que conforman este fondo y otras pictóricas, escultóricas o fotográficas. Una relación que, en última instancia, afecta al público que visita la exposición y que repercute no solo en la mayor o menor calidad de su experiencia, sino también en su vínculo con la institución museística.

En 2009, el museo programó la exposición *Novecentismo y Vanguardia (1910−1936) en la colección del Museo de Bellas Artes de Bilbao*. En esta muestra, comisariada por Eugenio Carmona, se reunieron 149 piezas entre pinturas, fotografías y carteles, todas ellas pertenecientes a los fondos del museo. En sus diferentes salas, con títulos tan sugerentes como *La atracción de lo nuevo*, *La vida moderna*, *La cualidad metafísica* o *Elogios de la vida cotidiana*, 35 carteles dialogaban con otras obras pictóricas y fotográficas. Con toda probabilidad, esta fue la primera muestra en la se intentó sacar partido al potencial inherente a la colección de carteles. En gran medida, este medio de comunicación y persuasión es una especie de ventana abierta a los usos, las costumbres, los anhelos, las ideas o el tipo de consumo del momento en el que fueron gestados. Además del buen funcionamiento de la exposición, se editó un catálogo de más de 500 páginas que abordaba el trabajo realizado por cartelistas sobre los que, hasta el momento, no se había escrito nada (Carmona, Mur, 2009).

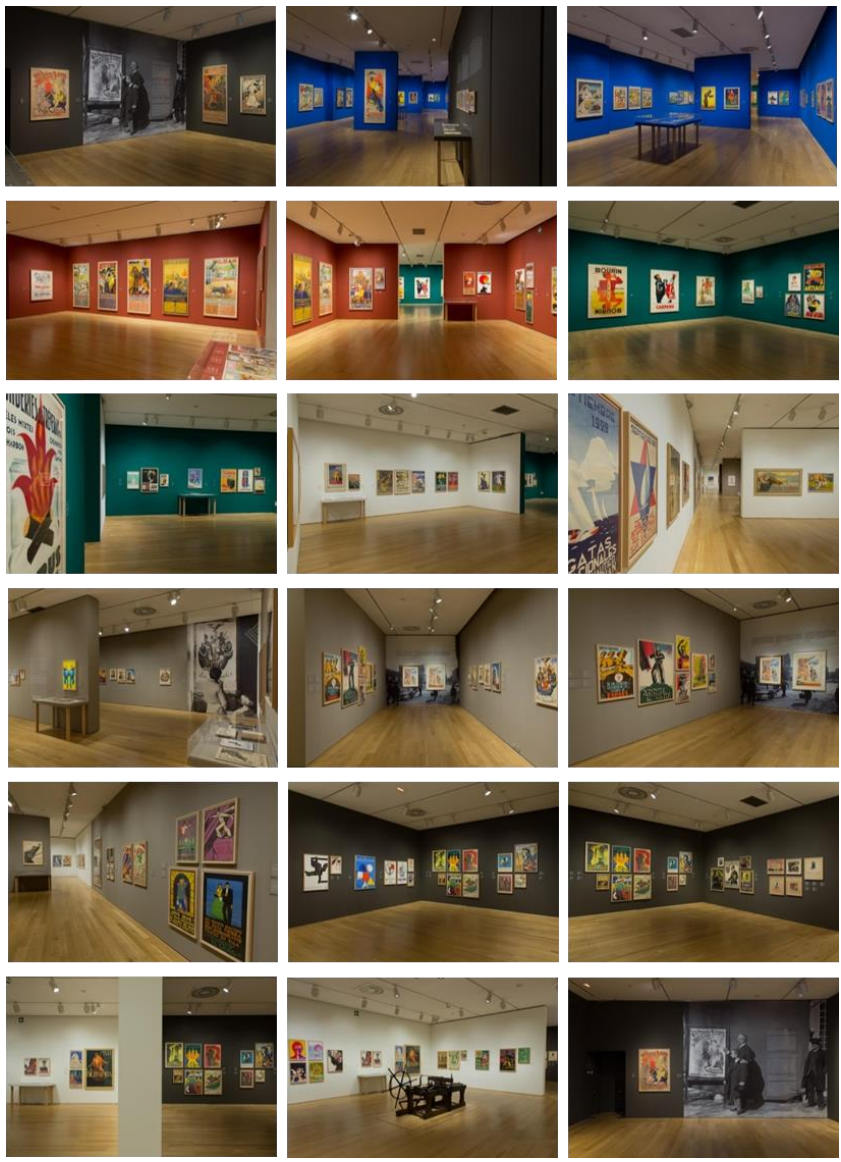
Frente a esta muestra en la que el cartel tuvo una presencia limitada, entre octubre del 2015 y enero del 2016, el museo programó la exposición titulada *Mensajes desde la pared. Carteles en la colección del Museo de Bellas Artes de Bilbao (1886-1975),* íntegramente dedicada a su colección de carteles. En ella se expusieron 213 piezas organizadas en diferentes bloques temáticos (turístico, comercial, deportivo, político y bélico, cultural, etc.) y dentro de cada uno se proponía un recorrido temporal [figura 1]. Este último aspecto pretendía evidenciar la evolución del lenguaje gráfico utilizado en los carteles durante casi un siglo, algo que como comisario de la muestra e historiador del arte me interesaba. Pero al mismo tiempo, esa organización histórica se convertía en

un relato de los cambios que se han operado en nuestra forma de consumir, de pensar y, en definitiva, de vivir.

Quien recorría las diferentes salas temáticas, se encontraba con curiosidades como que la mayor parte de los carteles turísticos anteriores a la Guerra Civil anunciaban enclaves costeros del Cantábrico; que las galletas Chiquilín de su infancia habían sido inventadas en Bilbao un siglo antes; que el fútbol no era un deporte tan de moda a finales del siglo XIX o que las guerras han sido terribles siempre. Clamar por la paz y por el desarme de las naciones, no es algo que hagamos hoy porque tengamos una mayor conciencia cívica, sino que ya se hacía en los años veinte y treinta del pasado siglo, tiempo antes del estallido de la Segunda Guerra Mundial y de los bombardeos de Hiroshima y Nagasaki.

Mensajes desde la pared… fue visitada por más de 70.000 personas en las dos sedes en las que se programó: el Museo de Bellas Artes de Bilbao y la sala de exposiciones de la Fundación Vital en Vitoria-Gasteiz. Más allá del impacto cuantitativo, la muestra sirvió para acercar a la ciudadanía y poner en valor una colección que hasta el momento era prácticamente desconocida, incluso para fieles de la institución como los amigos del museo. A título personal, en los cientos de veces que recorrí sus salas como guía con diferentes colectivos o mero visitante, me percaté de que había algo diferente: el sonido. El cartel invitaba a la participación, al comentario, a la anécdota, y este hecho transformaba las salas en lugares algo más ruidosos de lo habitual; cosa que debo confesar que me encantaba. Asimismo, el departamento de educación y acción cultural del museo hizo una excelente labor organizando talleres y visitas guiadas y el servicio de publicaciones editó un catálogo de 415 páginas por el que obtuvo el segundo premio al libro mejor editado en 2015 en la categoría de Libros de Arte, galardón que le fue otorgado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

FIGURA 1. *Vista de las salas de la exposición "Mensajes desde la pared. Carteles en la colección del Museo de Bellas Artes de Bilbao (1886-1975)" programada entre octubre de 2015 y enero de 2016.*



Fuente: Museo de Bellas Artes de Bilbao

En 2022 el Museo de Bellas Artes de Bilbao solicitó nuevamente mi colaboración en la organización de la exposición de pequeño formato *Milton Glaser: carteles*. En ella se llevó a cabo una selección de 25 afiches de este relevante diseñador gráfico neoyorkino, de los 48 que poseía en aquel momento la institución. En gran medida, la elección de un formato reducido para la muestra vino motivada por el hecho de que el museo se hallaba parcialmente cerrado y en pleno proceso de preparación para las obras de reforma y ampliación en las que sigue inmerso; un proyecto, obra de Norman Foster (1935) y Luis María Uriarte, que dotará al museo de un 60% más de espacio (Paliza Monduate, 2019). Además, la muestra se inauguró con la pandemia de COVID-19 aún latente, en un momento en el que el uso de la mascarilla en interiores era obligatorio y persistía el miedo al contagio. Pese a los muchos inconvenientes, el museo superó los 150.000 visitantes ese año, muchos de los cuales pasaron por la exposición dedicada al diseñador neoyorkino programada entre febrero y septiembre.

5. CONCLUSIONES

Tal y como se ha puesto de manifiesto, la colección de carteles del Museo de Bellas Artes de Bilbao es uno de los fondos más jóvenes de la institución, que ha tenido un crecimiento intermitente y periodos muy desiguales. Aunque en sus primeras décadas de andadura no existió una política de adquisiciones coherente, la colección goza de cierto equilibrio y de una heterogeneidad que forma parte del ADN del propio museo. En ella se dan cita desde lo local a lo internacional, rasgo que entronca con el espíritu ecléctico de la institución, pues en las salas del museo, Gauguin comparte espacio pictórico con los hermanos Arrúe, de la misma manera que Milton Glaser lo hace con Aurelio Arteta o Nicolás Martínez Ortiz en la colección de carteles.

Por otro lado, es un conjunto que, dada su heterogeneidad temática, ofrece grandes oportunidades en lo expositivo, hecho que podría ser aprovechado por la institución para ampliar y diversificar su público potencial. Asimismo, su propia naturaleza posibilita la proliferación de

las siempre deseables actividades de difusión cultural en forma de ciclos de conferencias, de cine, conciertos, talleres, seminarios, etc.

Por último, cabe señalar que este fondo gestado hace varias décadas de forma casi aleatoria y sin una planificación racional, ha evolucionado hasta llegar a ostentar en la actualidad un destacado lugar en la recientemente creada colección de diseño y arquitectura del Museo de Bellas Artes de Bilbao. En definitiva, un fondo que se presenta ante nosotros como un gran muestrario de los anhelos, los gustos, las modas, las aficiones, las opiniones y los miedos del ser humano.

6. REFERENCIAS

Alonso Fernández, A. (1999). Introducción a la Nueva Museologia. Alianza Editorial.

Arrieta, I. (2021). Museos en transformación. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

Basurto Ferro, N.; Rodríguez-Escudero Sánchez, P.; Velilla Iriondo, J. (1999). El Bilbao que pudo ser: proyectos para una ciudad, 1800-1940. Diputación Foral de Bizkaia, Departamento de Urbanismo.

Bilbao Salsidua, M. (2012). Carteles vascos, 1902-1971. Euskal Herria Museoa, Diputación Foral de Bizkaia.

Bilbao Salsidua, M. (2015). Mensajes desde la pared. Carteles en la colección del Museo de Bellas Artes de Bilbao. Museo de Bellas Artes de Bilbao.

Carmona, E.; Mur Pastor, P. (2009). Novecentismo y vanguardia (1910-1936) en la colección del Museo de Bellas Artes de Bilbao. Museo de Bellas Artes de Bilbao.

De Pablo, S. (1995). Los nacionalistas: historia del nacionalismo vasco, 1876-1960. Fundación Sancho el Sabio.

Espel, J.I. (2001). Carteles entre las olas = Euskal itsas kartelgintza (1920-1950). Sociedad de Oceanografía de Gipuzkoa, Acuarium Donostia.

González de Durana, J. (2007). Las Exposiciones de Arte Moderno de Bilbao. 1900-1910. Un intento modernizador pagado con espinas de indiferencia. Bassarai.

Larrinaga Cuadra, A. (2020). La crítica de arte en Bilbao (1876-1937): comienzo de una andadura. Diputación Foral de Bizkaia.

Lorente, J. P. (2022). Reflexiones sobre museología criítica, dentro y fuera de los museos. Trea.

Manterola Ispizua, I. (2006). Hermes y los pintores vascos de su tiempo. Diputación Foral de Bizkaia.

Manterola Ispizua, I.; Onandia Gárate, I. (2019). “Bilbao 1919: la Exposición Internacional de Pintura y Escultura”, en Buletina Boletín Bulletin del Museo de Bellas Artes de Bilbao, nº. 11, 2019 https://bit.ly/48M4alT

Muñoz Fernández, F. J. (2017). El museo ausente: la evacuación del Museo de Arte Moderno de Bilbao a Francia durante la Guerra Civil. Universidad del País Vasco.

Mur, P.; Fontbona, F. (1988). Arte grafikoak Euskadin eta Kataluinan = Las artes gráficas en Euskadi y Cataluña (1888-1936). Gobierno Vasco, Departamento de Cultura y Turismo.

Mur Pastor, P. (1985). La Asociación de Artistas Vascos. Museo de Bellas Artes, Caja de Ahorros Vizcaína.

Mur Pastor, P. (1991). Antonio de Guezala y Ayrivie (1889-1956). Museo de Bellas Artes; Gobierno Vasco, Departamento de Cultura.

Navajas Corral, O. (2020). Nueva museología y museología social una historia narrada desde la experiencia española. Trea.

Onandia Gárate, M. (2017). Museo de Bellas Artes de Bilbao: Los orígenes de una colección. Las colecciones del Museo de Bellas Artes y del Museo de Arte Moderno de Bilbao 1908-1936 [tesis doctoral]. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Univertsitatea http://bit.ly/41lMO7Cb

Oviedo, A. (2008). “Un museo jamás termina de hacerse”. En Bilbao: Pérgola, suplemento cultural, nº 229, agosto de 2008, p. 19.

Pacho Fernández, M.J. (1997). El programa de estudios para formación de constructores establecido en la escuela de artes y oficios de Bilbao a lo largo del último cuarto del s. XIX”, en Bidebarrieta: Revista de humanidades y ciencias sociales de Bilbao, nº2. pp. 145-155.

Paliza Monduate, M. (2019). Las arquitecturas del Museo de Bellas Artes de Bilbao. Museo de Bellas Artes de Bilbao.

Pérez, C. (2012). El cartel europeo, 1888-1938. Fundación Museo Picasso Málaga.

Pérez Rojas, J. (2005). La ciudad placentera: noche y día de la vida moderna. Fundación El Monte.

Quílez i Corrella, F. (2007). El cartel moderno en las colecciones del Museu Nacional d'Art de Catalunya. MNAC

Rico, J.C. (2003). La difícil supervivencia de los museos. Trea

Rivière, G.-H. (1993). La Museología. Curso de Museología: Textos y testimonios. Akal Arte y Estética.

Sanz Esquide, J.A.; Moya, A.; Sáenz de Gorbea, X. (1986). Arte y artistas vascos de los años 30. Diputación Foral de Guipúzcoa.

Shimada, N. (1991). The Art of Spanish Posters. An Exhibiton of Traditional, political and Artistic Publicity. Art Life

Ubierna, J. (1997). Euskal Herriko kartelak. I: askatasunaren irudiak. Txalaparta

Valdés Sagüés, M.C. (1999). La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público. Trea.

Vélez y López, E. (2002). Historia del Museo de Bellas Artes de Bilbao, 1908-1986 [tesis doctoral]. Universidad Complutense https://bit.ly/4aOLFyV

SANTA MARÍA LA BLANCA EN SEVILLA, UN EJEMPLO DE PATRIMONIO CULTURALMENTE PROACTIVO

JAVIER ÁLVAREZ PEREA
CELIA S. MORGADO
Universidad de Sevilla

MIGUEL ÁNGEL NÚÑEZ AGUILERA
Facultad de Teología San Isidoro de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Santa María la Blanca es uno de los imprescindibles culturales de la ciudad de Sevilla. Su actual conjunto monumental, formado por el antiguo patio de las abluciones, templo y sala capitular, amasa en sí casi mil años de vida ininterrumpida. Desde la mezquita que se levantó en el siglo XI a la iglesia actual, pasando por la sinagoga que fue desde 1248 a 1391, la misma fábrica ha servido a las tres grandes religiones monoteístas, adaptándose a las necesidades específicas de cada una de ellas en una suerte de sumando constructivo. Al inmueble visible en altura, cabría sumar la existencia de vestigios visigodos en el subsuelo del templo. Estos restos hallados, sin ser concluyentes, dejan abierta la hipótesis de la existencia de una iglesia visigoda en este mismo lugar como refieren las crónicas más antiguas de la ciudad de Sevilla. Todo ello hace de Santa María la Blanca un espacio patrimonial único que le sirvió ser declarada Bien de Interés Cultural (BIC) por Decreto de la Junta de Andalucía 186/1995, del 25 de julio (BOJA nº 26468), con categoría de monumento (BOE nº 29, de 6 de diciembre de 1995).

2. SANTA MARÍA LA BLANCA: UN SUMANDO CULTURAL VIVO

En el corazón de la antigua judería hispalense, tras su sobria fachada gótica de arquivoltas y clavos, Santa María la Blanca deslumbra a cuantos la visitan por el trabajo único de sus bóvedas en yesería, las pinturas al temple de los muros y su azulejería interior; además del conjunto pictórico trazado por Murillo. Sin embargo, esto es sólo parte de lo que vemos. Detrás del exuberante barroco que nos abraza, late un edificio con una larga historia[154]. De hecho, el solar del templo se mantiene en la misma cota de la sinagoga edificada en 1358 y el pequeño patio de la iglesia, que es cuanto queda del patio de las abluciones de la mezquita, presenta todavía la cota primigenia del siglo XI. Entremos, capa a capa, en este viviente histórico del patrimonio.

De la mezquita levantada en el siglo XI se conserva un retazo del patio de las abluciones y su portada principal en piedra calcarenita que dibuja un arco de herradura con dovelas radiales enmarcado en alfiz. Estos elementos son visibles desde el patio interior de la Iglesia. Tras la reconquista de Sevilla en 1248 por Fernando III, la mezquita fue confiada a la comunidad judía que hizo de ella su lugar de culto. Para ello, amplió su perímetro y reorientó el edificio según el eje este-oeste que hoy presenta el edificio. Aquí, la comunidad judía vivió su fe durante algo más de un siglo, hasta el pogromo de 1391 en Sevilla. De su pasado judío, el templo actual conserva prácticamente intactos los muros perimetrales y su estructura basilical en tres naves, aunque las columnas fueron sustituidas por las actuales en 1662. Igualmente, de la sinagoga que fue, conserva la galería de mujeres, cuyo artesonado vive hoy embutido dentro del coro de la iglesia, y los anaqueles donde se guardaban los rollos de la Torá y los Profetas, localizados en el interior del presbiterio, muro de la epístola. En esencia, la actual construcción que hoy vemos como iglesia es heredera de la sinagoga principal de la judería sevillana,

[154] Algunos estudios al respecto: Juan Carlos Hernández Núñez, "La Iglesia de Santa María la Blanca de Sevilla: apreciaciones sobre su historia material", *Boletín de arte* 42 (2021) 97-108; Teodoro Falcón Márquez, "La Iglesia de Santa María la Blanca", *Laboratorio de arte* 1 (1988) 117-131.

siendo la única de las tres sinagogas que ha llegado a nuestros días, aunque sus elementos no sean visibles debido al revestimiento barroco del siglo XVII, intervención ejecutada entre 1662 y 1665.

Tras la revuelta antijudía del 6 de junio de 1391, la judería quedó prácticamente vacía y muchos de sus edificios abandonados. Es el momento en el que el Cabildo Catedral de Sevilla se hace cargo del inmueble y lo acondiciona para el culto cristiano. Que la consagración del espacio para el culto cristiano tuviese lugar, probablemente, el 5 de agosto de aquel año, daría razón de la intitulación de la recién creada iglesia bajo la advocación de Santa María de las Nieves por ser la fiesta litúrgica de dicha advocación mariana; aunque tal denominación rápidamente se popularizó en Santa María la Blanca en alusión a la indumentaria alba que presentaba la imagen titular de la Virgen María que el Cabildo Catedral entronizó en la cabecera del templo para que presidiera las celebraciones litúrgicas.

En la segunda mitad del siglo XVII, dentro del entusiasmo con que la ciudad de Sevilla vivió el aval pontificio a la piadosa creencia de la concepción inmaculada de la Virgen María con la bula *In primo instante creationis* del papa Alejandro VII (8 de diciembre de 1661), la edificación tardomedieval, que era la sinagoga, experimentará su trasformación estética definitiva al barroco, convirtiéndose en la Santa María la Blanca que hoy conocemos. De hecho, las primeras palabras de aquel escrito –*Sin pecado original desde el primer instante de su ser*– pueden leerse en el arco de ingreso al templo.

En este proyecto tomarán parte los mejores artistas del momento gracias al canónigo Justino de Neve, quien tuteló toda la intervención como responsable de las capillas ayuda de la Catedral de Sevilla[155]. De su mano llegaron hasta aquí el arquitecto Sánchez Falconete como director de obra, Pedro Roldán y los hermanos Borja, a quienes debemos

[155] Teodoro Falcón Márquez, "El canónigo Justino de Neve y la iglesia de Santa María la Blanca de Sevilla, *Laboratorio de arte* 23 (2011) 589-598.

probablemente las yeserías[156], el maestro ceramista Diego de Sepúlveda que realizó los paños de azulejería que recorren todo el perímetro del templo[157] y Bartolomé Esteban Murillo quién compuso para Santa María la Blanca cinco grandes lienzos: dos para el crucero fingido de la nave central que narran el origen de la advocación mariana que le da nombre, Nuestra Señora de las Nieves, otros dos para las naves laterales donde se exalta la devoción inmaculista de Sevilla y se canta el triunfo de la Iglesia, y el imponente lienzo de la Última Cena[158].

Conservando en esencia la edificación basilical ya existente, heredera de la sinagoga, la techumbre se elevó para engrandecer el espacio y sus artesonados fueron sustituidos por bóvedas de yesería. En planta, los arcos en herradura fueron reformulados en medio punto y los pilares sustituidos por columnas de mármol rojo del Torcal de Antequera. La misma necesidad de ajustarse al hueco ya existente obligó al maestro cantero a una singular proporción donde los capiteles son mínimos. Finalmente, los muros se redecoraron en oro y blanco (divinidad-gloria y pureza-nieve, respectivamente), a juego con las bóvedas, en un programa unitario que tiene por centro a la Virgen María. El título de la propia iglesia "Santa María de las Nieves", que hacía referencia a la milagrosa nevada acaecida en Roma el 5 de agosto del año 358, sirve ahora para afirmar la pureza de María. Como la nieve es pureza blanca, así la Virgen María fue concebida pura y limpia de todo pecado.

Un programa iconográfico centrado por completo en la Virgen María unifica la decoración de yeserías de las bóvedas con el ornato al temple de los paramentos hasta el zócalo de azulejos monócromos en azul. El argumento iconográfico se inicia en el sotocoro con la leyenda *SIN PECADO ORIGINAL EN EL PRIMER INSTANTE DE SU SER* en

[156] Cf. Félix González León, Noticia artística de todos los edificios públicos de esta M. N. ciudad de Sevilla. (Sevilla, 1844) 104; Teodoro Falcón Márquez, La Iglesia de Santa María la Blanca y su entorno, (Sevilla: Universidad de Sevilla, 2015) 82-90.

[157] Cf. Teodoro Falcón Márquez, La Iglesia de Santa María la Blanca y su entorno, (Sevilla: Universidad de Sevilla, 2015) 97-98.

[158] Teodoro Falcón Márquez, "Santa María la Blanca, un milagro barroco. Contribución de Murillo y Neve a su patrimonio monumental y artístico" en Lidia Beltrán Martínez y Fernando Quiles García, ed. Cartografía murillesca, (Sevilla, 2017) 94-111.

referencia a la bula de Alejandro VII *In primo instante creationis*, que abalaba el culto a la Inmaculada Concepción. Las pinturas al temple de los muros, obra de Alonso Pérez con modelos de Murillo[159], recogen una auténtica letanía visual en blanco y oro mediante figuras marianas y sus respectivas cartelas bíblicas[160]. Estas son:

En la nave del evangelio:

- Ciudad, Ipsa vero civitas avrvm mvndv simile vitro mvndo, Ap 21;
- Estrella, Stela Matvtina in medio bviae; Civitas magna qua habet regnvm svper reges terae;
- Palmera (texto perdido);
- Olivo, Oliva spe… in campis, Ecles 24,14;
- Ciprés, Cypresvs in monte Sion, Ecl 24,17;
- Sol, Electa ut sol, Cant 6,19;
- Luna, Pvlchra ut lvna, Cant 6,9;
- Nave, Navis in medio mari, 1Mac 15,14;
- Lirio, Lilivm inter spinas, Cant 2,2;
- Arca, Arcam dei Israel, Heb 9,4.

En la nave de la epístola:

- Palmera, *Platanus exalta*, Ecles 24,14;
- Mirra, Lilivm disti ans Myrrham, Cant. 5;

[159] Teodoro Falcón Márquez, *La Iglesia de Santa María la Blanca y su entorno,* (Sevilla: Universidad de Sevilla, 2015) 76, 91-97.

[160] Juan Carlos Hernandez Núñez y Alfredo J. Morales, "Un programa de exaltación mariana en la Iglesia de Santa María la Blanca de Sevilla", *Imago* 12 (2020) 121-136. En este punto nos permitimos recomendar el interesante estudio de José Antonio Peinado Guzmán, "Simbología de las letanías lauretanas y su casuística en el Arzobispado de Granada", en José Antonio Peinado Guzmán y María del Amor Rodríguez Miranda, coor. *Lecciones barrocas: aunando miradas*, 159-190.

– Espejo, Specvlvm sine macvla, Sab 7,26;

– Torre, Tvrris David cvpropvcnacvls, Cant 4,4;

– Jarra, Vrna avrea habens manna, Heb 9,4;

– Templo, Templvm Spiritv Sancti, 1Co 6,19;

– Puerta, *Porta coeli*, Gn 28,17;

– Escala, *Scala Iacob*, Gn 28,12;

– Fuente, Fons Potens? Domvi Iacob, Zac 13,1;

– Huerto, *Hortvs conclvsvs*, Cant 4,12;

– Rosas, Plantatio rosae in Herico, Ecl 24,14.

El espacio de los muros termina por cubrirse al completo mediante hojarasca, ángeles tenantes, grupos de ángeles y querubines. Las yeserías por su parte se prodigan en ángeles y querubines junto a motivos florales y frutales, símbolos estos de la belleza y bondad de la Virgen María respectivamente. Al centro de la bóveda del fingido crucero, una maqueta de la Giralda entre jarras de azucenas recuerda el patronato del Cabildo Catedral sobre este lugar.

Como puede apreciarse, la expresión artística aquí constituye ya, por sí misma, un instrumento pedagógico de primer nivel, donde los elementos gráficos de las figuras y los textos se integran entre sí para que todos tengan acceso a su contenido, desde las personas ilustradas a la población no alfabetizada.

3. EL PATRIMONIO HISTÓRICO-CULTURAL COMO ACTIVO

Cada mes, Santa María la Blanca recibe una media de 3.000 visitas de carácter turístico-cultural, de las cuales casi el 60% se deben a visitantes no nacionales. La procedencia de ellos se desglosa, según volumen, en franceses, italianos, americanos e ingleses. Algunas de estas visitan cuentan con guías, aunque no siempre profesionales, que ayudan al visitante a comprender cuanto ven. Sin embargo, el grueso de visitantes

accede al templo sin ningún tipo de apoyo que le permita comprender cuanto ven. Quedan sobrecogidos por el barroco exuberante que Santa María presenta, pero no son capaces de interpretarlo. Para responder a esta necesidad, la propia parroquia lleva años editando diversos recursos en varios idiomas y, desde 2022, ha habilitado una zona expositiva que sirva de punto de interpretación de su conjunto monumental. Es la Sala Capitular de la cual nos ocuparemos específicamente en el último apartado de este artículo.

Santa María la Blanca, en su ámbito, es un buen ejemplo de la capacidad comunicativa que posee el patrimonio cultural y de sus posibilidades dinamizadoras de la cultura e incluso de la economía. El patrimonio histórico-cultural dentro de su entorno posee un potenciar directo sobre el presente, ya sea sobre el visitante puntual, con el cual interactúa, ya sea sobre el sector de la ciudad en el cual se halla, enriqueciendo los recursos culturales y sociales de los vecinos y dinamizando incluso su economía.

En efecto, como bien puso de manifiesto Ortega y Gasset, somos más que nuestra individualidad. Cada uno de nosotros conforma su ser a partir de una multitud de circunstancias que van desde las meramente geográficas y temporales, a las humanas, culturales y espirituales. El aquí y ahora de la persona que somos –cada uno de nosotros– viene definido por unos contornos sociales, situacionales y patrimoniales, el entorno donde me encuentro existiendo. En este sentido, el elemento patrimonial es mucho más que los bienes muebles o inmuebles que me acompañan en el paisaje.

Tal como recoge la Carta Europea del Patrimonio Arquitectónico de 1975, el patrimonio está formado no sólo por nuestros monumentos más importantes, sino también por el conjunto de nuestras ciudades y pueblos en su entorno natural o construido. Ellos constituyen una elocuente manifestación de la historia común, así como un instrumento educativo determinante para comprender la importancia del pasado en el presente. Pero singularmente, nuestro patrimonio conforma un capital de valor espiritual, cultural, social y económico insustituible. A nuestro parecer, los elementos más sugerentes de la Carta Europea del Patrimonio Arquitectónico de 1975 son: 1) La valoración del patrimonio en su

conjunto, no sólo como la obra de arte a salvaguardar; 2) Su relevancia pedagógica; y 3) La inclusión de elementos no tangibles como la espiritualidad, la cultura, las relaciones sociales...

Cuanto conforma nuestro entorno, en el sentido más amplio del término, tiene en común el habernos sido dado. Más allá de titularidades, público o privado, el mismo concepto patrimonio hace referencia a una colectividad humana, a una historia común cristalizada en una serie de bienes, tangibles o intangibles. Constituye propiamente un legado del pasado a nuestro presente. En ellos me viene dado un modo de sentir, de pensar, de entender la relación con el mundo, el hombre y su devenir, y la misma trascendencia... Es algo primero a nuestra intencionalidad o conciencia. Su estar ahí, es previo y, en cierto sentido, definitorio de nuestro estar aquí. Nos ha sido donado como clave de sentido por una comunidad a la que pertenecemos y a la que nos incorporamos. En ellos se contiene todo un universo humano de cómo la persona ha entendido su relación con el mundo, con los demás, y con la trascendencia, y además constituye una vía de comunicación entre lo que hemos sido y lo que somos. No podrá entenderse adecuadamente ni un solo guijarro de nuestro pasado si lo expoliamos de la compresión del hombre, del mundo y de la transcendencia que lo alumbró. Ellos hablan de la persona que hoy somos. He aquí la gran fuerza pedagógica existente en nuestros entornos más inmediatos.

Nuestro patrimonio constituye un don, una verdadera donación de las generaciones pretéritas al presente. A la generosidad de un don que se nos confía, sólo se puede corresponder adecuadamente acogiendo y gestionando responsablemente lo que a nosotros nos ha sido dado. De ahí que la IV Conferencia Europea de Ministros Responsables del Patrimonio Cultural (Helsinki de 1996), que trabajó sobre el concepto de herencia cultural común, insista en la necesidad de que tanto individuos como comunidades admitan su responsabilidad compartida en la protección de su patrimonio. Así, el Convenio para la Salvaguarda del Patrimonio Arquitectónico adoptado en Granada en 1985, recoge el compromiso de "sensibilizar al público sobre el valor de la conservación del patrimonio como elemento de identidad cultural y como fuente de inspiración y creatividad para las generaciones presentes y futuras" (art.

15); Pues, ese legado que disfrutamos no se agota en nosotros, sino que también pertenece a las generaciones futuras. Nadie puede sentirse ajeno a esta labor, salvo que decida emprender un camino de amnesia sobre sí mismo, a nivel ser personal y colectivo.

Si es útil la figura, diríamos que el legado recibido conforma la madre de esta bodega que es cada una de nuestras comunidades locales. La calidad de los caldos que se produzcan depende en gran parte del cuidado con que se mime la madre, así como de la creatividad con que se trabaje con ella. De ahí que la resolución segunda del mencionado Convenio de Granada señale el patrimonio como factor primordial de desarrollo local. Nuestras comunidades locales tienen un gran activo y potencial pedagógico en su patrimonio, pues no está desgajado de su entorno, sino que más bien lo conforma. Se trata de un bien en contexto. No es un museo, es un ámbito vivo. Así considerado, nuestro legado más inmediato posee la virtualidad de mostrar el patrimonio en su unidad cultural y los vínculos existentes con otros bienes en su proyección temporal en la historia (II Conferencia Europea de Ministro Responsables del Patrimonio Cultural. Granda, 1985). Ésta es su gran fuerza, tanto para el crecimiento humano colectivo como para sus posibilidades dinamizadoras de futuro. En este sentido, la misma Conferencia recomienda igualmente, promover la sensibilización y el acceso del público a su patrimonio, fomentando el conocimiento y la comprensión del mismo, mediante programas educativos en el medio escolar y extraescolar.

Diez años antes, en 1975, la Carta Europea del Patrimonio Arquitectónico ya había enunciado los principios fundamentales de la conservación integrada basada en el valor educativo determinante de dichos bienes porque "proporciona un material privilegiado para la explicación y comparación del sentido de las formas y estilos, así como de sus múltiples aplicaciones, Hoy, que la apreciación visual y la experiencia directa desempeña un papel decisivo en la educación, es esencial mantener vivo el testimonio de los diferentes periodos y de sus logros. La supervivencia de este testimonio solo estará garantizada si se entiende la necesidad de protegerlo.

4. LA SALA CAPITULAR DE SANTA MARÍA LA BLANCA Y SU HABILITACIÓN PEDAGÓGICA

La denominada Sala Capitular de Santa María la Blanca es heredera de las dependencias de la extinta Hermandad Sacramental del templo. Se corresponde con la primera planta de la nave de la epístola, desde la sacristía a la capilla sacramental incluida. Esta zona fue anexada al templo en 1747 por la Hermandad Sacramental mediante la compra de los pequeños comercios que lindaban con la iglesia en calle Archeros para levantar allí la capilla sacramental y sus dependencias (sala capitular y cuarto del tesoro). Es así como Santa María la Blanca cuadra su planta con la manzana que la acoge.

Con la desaparición de la Hermandad sacramental a finales del siglo XIX, aquellas dependencias quedaron abandonadas, sirviendo de almacén o como vivienda del sacristán hasta la década de los 80 del siglo pasado. Tras varios intentos de recuperación, finalmente aquel espacio ha podido ser rehabilitado como zona expositiva que sirva de recurso pedagógico para entender el propio espacio milenario de Santa María la Blanca, la conformación de su construcción a capas y cuanto ella significa cultural y artísticamente. Ahora, cuantos visitan Santa María la Blanca tienen acceso no solo a piezas únicas de su patrimonio artístico, sino que también pueden conocer el edificio desde sus entrañas a través de la visión que se ofrece de sus muros o de la estructura portante de las yeserías.

4.1. Rehabilitación del espacio

Frente a lo habitual en este tipo de espacios, la Sala Capitular de Santa María la Blanca no es un espacio aséptico. Desde el principio, tanto la propiedad como el arquitecto José María Rincón, concibieron la rehabilitación de este espacio en comunicación con el conjunto monumental del cual forma parte. El resultado es un espacio donde el pasado y el presente se abrazan, donde el legado histórico-espiritual de Santa María la Blanca viene recogido en una visión contemporánea del mismo. Para ello, el estudio de arquitectura J2edificación y construcción incorporó en su propuesta no solo los recursos arquitectónicos característicos del

templo, sino también la sinergia de artesanos y artistas que está presente en la propia edificación.

Desde su entrada, en mortero nieve y barandilla de forja en oro, todos los espacios son compactos cromáticamente entre sí, evocando el blanco y oro de Santa María la Blanca. La antigua tradición de la nevada del 5 de agosto del 358 sobre el Esquilino que marcó el origen de la advocación mariana de Nuestra Señora de las Nieves está presente dentro de los mismos elementos arquitectónicos con dos lenguajes diferentes. Por una parte, mediante una serie de vidrios pintados al óleo que narran la historia y, por otra, mediante una composición narrativa que corre por las vigas que atraviesan el espacio abovedado. Los óleos sobre vidrio son obra del artista Manuel Caliani y el texto es una composición espigada de las coplas que se cantaron por Sevilla durante las fiestas de reinauguración de Santa María la Blanca en 1665 recogidas por el poeta, vecino del barrio, Fernando de la Torre Farfán en una crónica del momento. Una solución que integra el pasado y el presente de Santa María la Blanca.

4.2. Programa museístico

Con entrada por calle Archeros, tanto los espacios como las distintas piezas expuestas (documentos, textiles, grabados y óleos, orfebrería…) están destinados a introducir al visitante en la larga historia de Santa María la Blanca, cuanto ella significa como lugar sagrado desde su origen visigodo hasta el presente, pasando por su herencia islámica y hebrea. El eje temático viene dado por su figura central: Nuestra Señora de las Nieves, que preside el templo y, en referencia a la cual, la iglesia toma el sobrenombre de *La Blanca*. El fin último de todo el programa museístico es que el visitante viva y sienta Santa María la Blanca, ya que ella no es un mero objeto histórico-cultural, sino sujeto activo que hace vibrar a cuantos se acercan a ella.

Atendiendo a las fórmulas expositivas de vanguardia, además de la comunicación envolvente que el propio diseño arquitectónico del espacio ofrece, todos los recursos lumínicos, textuales y espaciales han sido dispuestos para causar en el visitante la emociónate experiencia de adentrarse en Santa María la Blanca, conocerlas desde sus entrañas.

Mediante soporte texto, en castellano e inglés, se presenta de forma clara y divulgativa el patrimonio que atesora Santa María la Blanca. Sobre textos y gráficas descansa la narrativa de la historia de Santa María la Blanca al tiempo que se ilustran las piezas.

El espacio expositivo cuenta con un recorrido intuitivo que, desde la entrada, nos introduce en el legado vivo que es Santa María la Blanca.

1. **Acceso**. La entrada por calle Archeros nos deja ante un cilindro blanco y oro presidido por el anagrama de María que corona una pieza de yeso original del templo, ahora recuperado. Este elemento tan evocador tanto en su temática, el anagrama María, como en el material, el yeso, dan la bienvenida al visitante y sirve de introito a cuanto en salas se expone. El blanco del mortero y del mármol viene roto por una majestuosa barandilla de forja en oro. Ella no solo cumple su función de seguridad, sino que conduce al visitante desde el nivel tierra a la planta superior, evocando un verdadero ingreso al mundo espiritual de Santa María la Blanca, como una subida al cielo.
2. **Vestíbulo superior**. En el vestíbulo superior encontramos los tres pináculos cerámicos del siglo XVIII que coronaban la espadaña, sustituidos durante la intervención de 2010 a causa de su extremo deterioro. Aquí, ellos siguen cumpliendo su misión: al igual que en el pasado coronaban la obra y saludaban la ciudad, ahora dan la bienvenida al visitante. También ha sido recuperado para este especio un pequeño lienzo mural decorado al temple perteneciente al templo y parte del elegante cupulín que cubría el camarín de la Virgen de las Nieves en el interior del retablo. Este se desprendió en torno a 1960 y aguarda la restauración del altar mayor y el camarín de la Virgen para ser repuesto.
3. **Sala Capitular**. A la Sala Capitular se ingresa por una vieja puerta de cuarterones que ha sido rediseñada por el estudio J2edicificación para acoger catorce nuevas metáforas marianas junto a sus respectivas figuras. Sobre fondo blanco en alusión a la pureza de María y motivos en oro, siete firmas

de la poesía andaluza contemporánea nos ofrecen su canto a la Virgen María. En ella puede leerse, según la contribución de los autores:

- José Luis Cabanillas: "Señora de la orilla de plata" y "Señora de montes y rompientes";
- Jesús Cotta: "Rumbo de estrellas fugaces" y "Luz de quien muere a solas";
- Francisco de la Puente-Herrera: "Faro en la tempestad" y "Centro de todo círculo";
- Lutgardo García: "Árbol en el que nacen los pájaros del alba" y "Soplo que da sabor a las salinas";
- Gonzalo Gragera: "Hogar de lo eterno" y "Ojal de la esperanza";
- Carmelo Guillén: "Guarida ante el peligro" y "Acequia de agua clara";
- Javier Rubio: "Nieve pura que nunca se derrite" y "Prisma incólume de luz atravesada".

La puerta, ejecutada por Francisco Rodríguez del Águila (FREM ESTUDIO), se presenta abierta de par en par, dispuesta para acoger al visitante.

Dentro ya de la Sala Capitular, todo está referido a Ntra. Sra. de las Nieves y la iglesia a ella consagrada. El mismo proyecto arquitectónico del espacio nos sumerge en la historia de Santa María la Blanca y nos habla del origen de esta singular advocación mariana:

A los pies, la antigua solería de mármol de Santa María la Blanca que provino de la cantera italiana de Seravezza en 1800 que ha sido felizmente recuperada en este espacio. El reverso de cada losa se haya numerado y sellado SERAVEZZA (Monte Altissimo), cantera expresamente solicitada por Michelangelo Buonarroti en sus encargos.

En techo, una atrevida bóveda de yeso se lanza sobre Santa María la Blanca como si quisiera abrazarla. La viguería de hierro que la cruza ha sido integrada en la bóveda como elemento narrativo. En oro y blanco, a lo largo de las seis vigas puede leerse una composición rehecha con las coplas cantadas en Sevilla durante las fiestas de la reinauguración de Santa María la Blanca en 1665[161]. Estas fueron recogidas por el poeta y vecino del barrio Fernando de la Torre Farfán en una crónica del momento. El documento original puede contemplarse en vitrina.

- V1 BLANCA MARÍA SIN PECADO CONCEBIDA
- V2 5-VIII-358 SOBRE EL MONTE ESQUILINO,
- V3 UNA BASÍLICA CON NIEVE EL CIELO HA TRAZADO.
- V4 PRODIGIOSO SUCESO, UN AGOSTO NEVADO.
- V5 HASTA ALLÍ SUBEN TODOS, EL PUEBLO CON SUS PRELADOS,
- V6 EL PATRICIO JUAN Y SU ESPOSA, DE LIBERIO pp. ACOMPAÑADOS
- VR6 VERDAD FUE AQUEL SUEÑO,
- VR5 REALIDAD LO ANUNCIADO.
- VR4 EN DEFENSA DE MARÍA, SOL Y NIEVE SE HAN ABRAZADO.
- VR3 PROCLAMA EL SOL NEVANDO LA PUREZA DE MARÍA,
- VR2 GOZA LA NIEVE MOSTRANDO
- VR1 QUE SIN MANCHA FUISTEIS CONCEBIDA.

[161] Francisco Javier Herrera García, "Blanquísima Señora. Fiestas inmaculistas de 1665 en Santa María la Blanca de Sevilla" en Manuel Poggio Capote y Víctor J. Hernández Correa, ed., Actas del II Congreso Internacional de la Bajada de la Virgen (Santa Cruz de la Palma: Cabildo insular 2020) 415-443. Alvaro Recio Mir, "Fiesta edificada, viva y eterna: Justino de Neve, Torre Farfán y algunas claves interpretativas de Santa María la Blanca de Sevilla" Laboratorio de Arte 27 (2015) 185-209.

Recorriendo las paredes encontramos la serie de 4 grandes lienzos de vidrio, donde se narra la legendaria historia que dio lugar al título mariano de Nuestra Señora de las Nieves. Tal como hiciera Murillo en el interior de Santa María la Blanca con sus dos grandes lienzos del *Sueño del patricio Juan y su esposa* y *La Visita del patricio Juan al Papa Liberio*, el artista onubense Manuel Caliani ha reinterpretado con un lenguaje contemporáneo aquel suceso prodigioso de la nevada sobre el monte Esquilino.

Además, se han dispuesto diversas piezas que recogen la historia de Santa María la Blanca, donde grabados históricos y arte contemporáneo se abrazan. Unas gráficas, dispuestas en la pared derecha, propician –junto con las vitrinas– el recorrido por la estancia. De derecha a izquierda:

- Panel explicativo del origen de advocación de la Virgen de las Nieves
- Óleo *Arca de la Alianza*, Juan Soriano S. XVIII.
- Oleo Retrato Marqueses de Dos Hermanas, Monserrat Atienza 2022.
- Grabado *La Piedad*, José Braulio Amat 1778.
- Plancha y grabado *Martirio de San Juan Nepomuceno*, José María Martín 1819.
- Grabado *Ntra Sra. de las Nieves*, José Braulio Amat 1779.
- Plancha y grabado *Ntra Sra. de las Nieves*, José Braulio Amat 1793.
- Grabado *Ntra Sra. de las Nieves*, Matias Artega 1665.
- Grabado de Ntra Sra. de las Nieves, José María Martín 1840.

En expositores, se recogen las siguientes piezas.

a. Contenido expositor pared-1

- Varales del palio sacramental, S. XVII.

– Ostensorio eucarístico, S. XIX.

b. Contenido expositor pared-2

– Terno negro bordado en oro (capa, casulla y dalmáticas), 1930.

c. Contenido expositor pared-3

– Casulla brocado celeste y plata, s. XVIII.

– Casulla brocado celeste y plata, s. XIX.

– Manifestador eucarístico, plata, Blas Amat s. XVIII.

d. Contenido expositor pared-4: Santa María pura.

Deja parte del muro original del templo visible al público y permite ver el interior de la estructura superior del templo. Además, en él se ubica:

– Restos de azulejería del s XVI-XVIII

– Tablas policromadas de la sinagoga s XIV

e. Contenido expositor mesa-1

– Libro de Torres Farfán de la inauguración de Santa María, 1665.

f. Contenido expositor mesa-2

– Libro del voto con grabado de Virgen de las Nieves, 1793.

g. Contenido expositor mesa-3

– Libro de Hermanos del Populo donde aparece Justino de Neve.

– Libro de Cabildos del Populo donde aparece José Montes de Oca, miembro de Junta de Gobierno.

4.3. Estancia del Tesoro

En contraste con la grandiosidad de la sala anterior, este espacio se concibe como lugar de recogimiento, con iluminación específica e hilo musical. Además, una apertura al templo permite una visión a ras de las yeserías y contemplar el lienzo *El triunfo de la Iglesia*, de Murillo, da carácter propio a este espacio. Este hueco que da a la iglesia se presenta como efecto túnel. Esta composición refuerza la idea de "asomarnos" al cuadro, estar inmersos en él.

Dentro de sala el visitante descubre los tesoros orfebres de Santa María la Blanca. El cáliz del siglo XVII que Murillo pintó en su Última Cena ocupa el centro sobre un expositor con plataforma giratoria. La correcta iluminación cenital del mismo dentro de su urna, con el haz de luz incidiendo en el interior de la copa, remarca toda su belleza y simbolismo.

h. Contenido expositor mesa:

- Cáliz de las sirenas recogido por Murillo en su Última Cena
- Contrato Última Cena de Murillo
- Bautizo de un hijo de Murillo, padrino Miguel de Mañara.
- Censo de Murillo viviendo en la feligresía

i. Contenidos expositor pared:

- Candelería y cruz de plata, Blas Amat (S. XVIII)
- Juego de atriles de plata, Blas Amat (S. XVIII)
- Juego de cuatro bandejas de plata, (S. XVIII - XIX)
- Arca eucarística del Jueves Santo, (S. XIX)
- Ostensorio del Cordero Místico, (S. XVIII)
- Ostensorio de los Ángeles, (S. XVIII).
- Relicario de plata con reliquias de San José.
- Relicario de plata con reliquias de San Juan Nepomuceno.

- Relicario de plata con reliquias de San Emigdio.
- Relicario de plata del Lignum crucis, (S. XVI – S. XIX).
- Cáliz rococó con relieve de animales. (S. XVIII)
- Cáliz del cordero. De estilo barroco, mediados del S. XVIII.
- Cáliz el mexicano, plata lisa en su color (S. XVII).
- Cáliz de Manila, Francisco López (1712).
- Copón con relieves eucarísticos.
- Copón neoclásico.
- Copón del Cordero.
- Copón de los querubines.
- Juego cáliz y vinajeras de Vicente Calvo, Obispo de Cádiz y cura párroco que fue de Santa María la Blanca.
- Vinajeras de cobre plateado con bandeja.

5.CONCLUSIONES

Finalmente, podríamos señalar que Santa María la Blanca emerge como un testimonio tangible de la diversidad cultural e histórica de Sevilla, encapsulando en su arquitectura, relicarios y reliquias, la evolución de algunas de las principales religiones monoteístas. La designación como Bien de Interés Cultural (BIC) subraya su significado, su valor y la responsabilidad de conservar este valioso patrimonio, con intervenciones, restauraciones e investigaciones que actualmente se están realizando en la iglesia de Santa María la Blanca.

6. BIBLIOGRAFÍA

Falcón Márquez, T. (1988). La Iglesia de Santa María la Blanca, Laboratorio de arte 1, 117-131. https://goo.su/uGp9GWr

Falcón Márquez, T. (2011). El canónigo Justino de Neve y la iglesia de Santa María la Blanca de Sevilla, Laboratorio de arte 23, 589-589. https://goo.su/7pYZgL

Falcón Márquez, T. (2013). Retablos y esculturas de la iglesia de Santa María la Blanca de Sevilla. Laboratorio de arte 25, 301-320. https://goo.su/ATrMZuM

Falcón Márquez, T. (2015). La iglesia de Santa María la Blanca y su entorno. Universidad de Sevilla, Sevilla.

Falcón Márquez, T. (2017). Santa María la Blanca, un milagro barroco. Contribución de Murillo y Neve a su patrimonio monumental y artístico. En L. Beltrán y F. Quiles (Eds.), Cartografía Murillesca.(pp 94-111).

González León, F. (1844). Noticia artística de todos los edificios públicos de esta M. N. ciudad de Sevilla. Sevilla: Imprenta de José Hidalgo y Compañía, 1844. https://goo.su/DwczoMf

Hernández Núñez, J. C. (2020). Un programa de exaltación mariana en la iglesia de santa María la Blanca de Sevilla. IMAGO Revista de Emblemática y Cultura Visual, (12), 121-136. https://goo.su/S3t9z8q

Hernández Núñez, J. C. (2021). La iglesia de Santa María la Blanca de Sevilla: apreciaciones sobre su historia material. Boletín De Arte (42), 97–108. https://doi.org/10.24310/BoLArte.2021.vi42.11139

Herrera García, F.J. (2020). Blanquísima Señora. Fiestas inmaculistas de 1665 en Santa María la Blanca de Sevilla en Manuel Poggio Capote y Víctor J. Hernández Correa, ed., Actas del II Congreso Internacional de la Bajada de la Virgen (Santa Cruz de la Palma: Cabildo insular 2020), (pp.415-443). https://goo.su/Bv4k

Peinado Guzmán, J.A. (2015). Lecciones barrocas: “aunando miradas”. Ed. Asociación Hurtado Izquierdo. Pp. 159-190.

Recio Mir, A. (2015). Fiesta edificada, viva y eterna: Justino de Neve, Torre Farfán y algunas claves interpretativas de Santa María la Blanca de Sevilla. Laboratorio de Arte 27, 185-209. https://goo.su/Pvwermf

Valdivieso, E. (1982). La obra de Murillo en Sevilla, Biblioteca de Temas Sevillanos, Sevilla.

CONCURSOS DE DISEÑO, FOTOGRAFÍA, PINTURA, ESCULTURA: EXIGUOS MECENAZGOS Y OTRAS FRIVOLIDADES

JOSÉ MARÍA MENÉNDEZ JAMBRINA
Artsmart

1. INTRODUCCIÓN

Existen numerosas convocatorias de concursos en torno a las diferentes disciplinas de las artes. Por lo general su finalidad reside en responder a los intereses del convocante mediante la concordancia de las obras al objeto del concurso. Para ello se redactan las bases que establecen los requisitos que deben cumplir y aceptar aquellos que se presenten, los premios y el jurado de cuyo dictamen saldrá la obra ganadora. La selección y elección de las obras no es tarea fácil, se llama "*fallo del jurado"* por razones obvias: hay cierta diplomacia y exculpación implícita en la propia frase.

La proliferación de concursos especulativos, regidos por unas bases poco éticas, supone que autores con un mínimo de criterio y profesionalidad rechacen su participación, por lo que se verá mermada la cantidad y la calidad de obras presentadas.

2. OBJETIVOS

Poner en evidencia las prácticas abusivas y especulativas de aquellos concursos convocados desde empresas privadas o administraciones públicas, donde en primera instancia son los autores quienes resultan perjudicados puesto que deben asumir costosos gastos de tiempo así como otros recursos, y asumir la inutilidad de sus obras en el caso de ser rechazadas o incluso seleccionadas como "finalistas" con el único fin de crear o recrear una exposición que acompañe a la obra del autor

ganador, puesto que en las bases se exige que las obras sean inéditas y que no hayan sido expuestas o presentadas en otros certámenes.

Se ve perjudicada la sociedad y el público en su conjunto con esa falta de rigor, desde las bases y desde las propias convocatorias.

Apelamos a esos grandes profesionales de "reconocido prestigio" que actúan como jurado, poniendo sus conocimientos, gustos y criterios al servicio de las entidades convocantes, de cuyo indudable prestigio emana y se garantiza la infalibilidad del fallo del jurado, para evitar ser partícipes de éstas prácticas.

3. METODOLOGÍA

La metodología se basa en el análisis pormenorizado de algunos ejemplos relevantes sobre convocatorias de cierta entidad, incidiendo en las bases que rigen esos concursos, en las que figuran las obligaciones que los autores deben aceptar para poder participar, como una especie de contrato redactado de forma unilateral, bases que en muchos casos resultan inaceptables.

De su detenido análisis podremos concluir la existencia de una exigua voluntad de mecenazgo a cambio de obtener una repercusión mediática importante a base de noticias que hacen eco de las convocatorias en todas sus fases, y que bien podría traducirse en una intención bien calculada de publicidad gratuita, apareciendo en los medios como mecenas de arte y artistas, toda vez que la crítica ha venido a menos cuando no desaparecido por completo, dando como resultado abundante publicidad muy suculenta en forma de noticias que duplica y publica los comunicados de prensa y que persigue mejorar y posicionar la imagen de la entidad, la marca o la institución, de manera especulativa.

En muchos casos se recurre a la manida y trillada fórmula: "*profesionales de reconocido prestigio*", manifestación que puede ocultar la ausencia o el rechazo de personas realmente solventes para esa labor, de manera que en el momento de hacer pública la convocatoria, es posible que el jurado no esté totalmente conformado. A su vez resulta complicado saber quién o quiénes son los redactores de las bases.

4. DISCUSIÓN

Con el fin de corroborar nuestra tesis, existe un interesante artículo titulado: *"Concursos especulativos de diseño, una práctica que no beneficia al sector"* dirigido al concurso de carteles *Francisco Mantecón*, concurso bienal que se viene celebrando desde 2001, patrocinado y organizado por una conocida marca de vinos, cuyos atractivos premios atraen a numerosos diseñadores en cada convocatoria, para cuya inscripción hay que abonar la cantidad de quince euros por cartel, pudiendo presentar dos como máximo. Ya en sus bases, anticipan la imposibilidad de devolver las obras a sus autores y que las no seleccionadas serán destruidas una vez expuestas al jurado.

Dicho artículo firmado por la D.A.G. *Asociación Galega de Deseño,* y el grupo de trabajo de código deontológico de R.E.A.D. *Red de Asociaciones Españolas de Diseño,* del que quisiéramos destacar algunos fragmentos como declaración de intenciones:

> "…con la finalidad de que las empresas, instituciones y la propia administración sean responsables y no promuevan concursos abiertos de diseño que precarizan la profesión y no ponen en valor la figura del diseñador."

> "…la estrategia de los concursos, conseguir notoriedad por la exposición del propio premio, no tanto por el cartel, que suele tener poca difusión... Primero, porque el protagonista es el concurso, no el cartel que deja de cumplir su cometido de comunicador (quien comunica es el concurso, no la obra) tampoco beneficia a los profesionales que han realizado el trabajo porque únicamente va a ser una persona remunerada."

Incluso aportan una interesante reflexión a modo de ejemplo, que no tiene desperdicio sobre el planteamiento del propio concurso, que además se puede extrapolar a otros concursos de otras disciplinas:

> "Sería incomprensible que entráramos en un supermercado y abriésemos las botellas que nos pareciese, saboreáramos una copa de cada y pagáramos únicamente la botella que nos gustara más… el resto se podrían tirar. Esto es lo que sucede con nuestro trabajo en los concursos de diseño."

Los procesos creativos y de pensamiento que cualquier diseño requiere y que forzosamente ha de cumplir cualquier obra que aspire seriamente a obtener el único premio que se otorga, ejecutando una obra

suficientemente atractiva que refleje con precisión aquello que pretenden comunicar, ajustarse al tamaño requerido y a las técnicas permitidas. Si está elaborado por ordenador, habrá que imprimirlo con calidad y en el soporte adecuado, enmarcarlo para que los convocantes puedan exponerlo en caso de resultar seleccionado. Una vez terminado, enviarlo dentro del plazo, y asegurarse que llega a tiempo y entero, de lo contrario la obra puede quedar fuera de concurso. Y abonar religiosamente los gastos de todo el proceso. Con suerte, comunican la recepción de la obra, lo que debería ser normal se convierte en extraordinario. En caso contario, hay que averiguar si lo han recibido.

Otro caso similar se produce en la convocatoria del prestigioso premio bienal internacional de fotografía contemporánea *Pilar Citoler*, PBIFCPC, que, en su base tercera, establece un único premio. Los trabajos presentados no podrán estar pendientes de resolución en otro certamen ni haber sido premiados en otros concursos, incluidos accésits. El plazo de resolución del premio es de seis meses desde su convocatoria. Se realizará una muestra con las obras presentadas por los 15 candidatos con mayor orden de prelación en la lista definitiva de finalistas, y en los plazos previstos los autores deben remitir la obra presentada a concurso producida y lista para su exposición en la muestra.

Los gastos de envío y los seguros de transporte correrán a cargo del participante. La devolución será por cuenta de la organización.

El contenido del premio conlleva una dotación económica de quince mil euros brutos… a la que se aplicarán las retenciones fiscales correspondientes, y la obra pasará a formar parte de la colección de la Universidad de Córdoba.

La muestra reconocerá la trayectoria artística del ganador del PBIFCPC. Las características técnicas de la exposición serán fijadas por la Universidad de Córdoba y la institución responsable del espacio en que se desarrolle. La totalidad de la producción y el enmarcado de obras de dicha exposición correrán en todo caso, por cuenta del artista premiado.

En resumen, bases que se deben aceptar, aunque resulten inaceptables, puesto que no resultan admisibles los requisitos-obligaciones a los

autores, como el hecho de otorgar un único premio, mientras el resto de los seleccionados estarán obligados a producir la obra sin recibir ninguna remuneración, ni siquiera los gastos de producción, de transporte ni seguros.

Nada a cambio, más que participar en una exposición o muestra que a la organización le sale prácticamente gratis y la dudosa satisfacción-reputación de formar parte de los elegidos que acompañarán al único premiado, pagando y sufragando su obra para que sea utilizada en la muestra. Sus obras una vez seleccionadas y/o expuestas, tampoco podrán ser presentadas en ningún otro concurso.

Inaceptables por que no se beneficia a los autores, sólo a uno, al ganador. Respecto a los quince seleccionados, más parecen quedar condenados no sólo a financiar la exposición, también a pagar los gastos de envío y seguro de transporte, mientras la organización elude mencionar si existe un seguro que cubra las obras seleccionadas, en su manipulación y exposición.

¿Participará la PBIFCPC siquiera en sufragar a los participantes seleccionados su presencia en la inauguración, para poder así aplaudir al afortunado ganador del premio único de los quince mil euros?, que tampoco recibirá esa cantidad después de aplicarle los descuentos fiscales.

Creemos que sería conveniente exponer estas reflexiones a los responsables de este premio y otros, incluso saber la opinión de aquellos miembros responsables del asesoramiento, que en muchos casos son y están directamente relacionados con el mundo artístico: autores, críticos, directores y ex-directores de museos, especialistas o expertos de "reconocido prestigio" quienes tampoco se sabe si su labor como jurado se hace de manera altruista, o reciben algún tipo de remuneración, como dietas, alojamientos, desplazamientos, obsequios, o si estarán asegurados sus transportes.

Finlandia Land Art

El paradigma de los concursos especulativos puede ser la convocatoria realizada por el Excmo. Ayuntamiento de Zamora en 2022 – 2023 con el extraño título de "Bienvenidos a Finlandia."

Concurso que pretende crear un proyecto artístico de intervención en el bosque de Valorio en la ciudad de Zamora, con el objetivo de desarrollar un proyecto expositivo permanente a través de los años de obras Land Art, Earthworks, Arte medioambiental o arte en la naturaleza.

Resumen de las bases:

Cada participante podrá presentar una única propuesta de obra original, de su propia autoría, que no haya sido objeto de premio o mención en ningún otro certamen y que tendrá formato de proyecto y constará de las siguientes partes:

- Memoria explicativa del proyecto
- Memoria justificativa del proyecto
- Memoria artística, bocetos, fotomontajes, maquetas y cualquier otro material que se considere
- Plan de ejecución de la obra temporal y logístico
- Presupuesto detallado para la realización de la obra ajustándose a la dotación asignada
- Las obras deben ser respetuosas con el medio ambiente… cualquier propuesta que use materiales contaminantes o suponga un perjuicio para el entorno será automáticamente rechazada.
- Proyecto en soporte digital con el formato indicado en el punto 2 de las presentes bases.
- Los participantes deberán aportar al menos 3 fotografías de una obra vinculada a la memoria artística en un formato definitivo con el objetivo de ser exhibida en una exposición realizada con una selección de los proyectos presentados.
- Esta obra puede ser una maqueta del proyecto, fotomontaje, collage o cualquier otro soporte definitivo, tras la selección del jurado la organización requerirá el envio de dicha obra para la exhibición.

Premios

Se establece un único premio de 2.500 € destinado en su totalidad para la ejecución del proyecto premiado, no contempla en ningún caso honorarios para el artista.

Los gastos de dietas, viajes, alojamiento y otros derivados de la ejecución del proyecto serán cubiertos por la organización en otra partida presupuestaria.

Los criterios de selección tanto para el proyecto escogido para su ejecución como para la exposición de los materiales artísticos presentados será la siguiente:

Valor artístico del proyecto

- Viabilidad de la ejecución de la obra
- Valor medioambiental
- Adaptación al entorno
- Accesibilidad a la obra

Jurado

El jurado del I Certamen estará compuesto por personalidades de reconocido prestigio en el ámbito artístico, un expert@ asesor@ medioambiental y un@ representante del Excelentísimo Ayuntamiento de Zamora como secretario/-a del jurado.

Decimos que resulta el caso paradigmático puesto que, si nos paramos a leer con detenimiento las bases de este concurso, el Excelentísimo Ayuntamiento de Zamora, convoca un concurso en el que "se establece un único premio de 2.500€ destinado en su totalidad para la ejecución del proyecto premiado, no contempla en ningún caso honorarios para el artista...

La tacañería municipal económica y cultural no contempla honorarios para el artista o autor que gane el único premio, destinando la totalidad de su importe a la producción de la obra. De manera que la corporación

convocante se premia a sí misma, mientras que al autor sólo piensan abonarle los gastos de dietas, viajes, alojamiento y otros derivados de la ejecución del proyecto, que esos sí serán cubiertos por el Excelentísimo en otra partida presupuestaria, pero sin especificar cómo ni qué cantidad, ni dónde piensan alojarlo.

Resulta pertinente recordar aquí el concepto y definición de premio por la Real Academia Española:

Recompensa, galardón o remuneración que se da por algún mérito o servicio

De lo que se deduce que los gastos de dietas, viajes, alojamiento y otros gastos derivados de la ejecución del proyecto, no se corresponden con el concepto de premio.

No se puede considerar un premio los gastos derivados de la ejecución del proyecto, éstos deben ser asumidos por quien convoca, no destinar el importe del premio a la ejecución del proyecto.

Resulta grotesco el proceder de esta corporación municipal, cuyo nivel queda en evidencia con la convocatoria pública de unas bases inaceptables, que confunden y equivocan el concepto de premio en su propio beneficio.

Se menciona la composición del jurado de manera genérica, sin concretar a qué expertos se refiere, trasnochada fórmula que oculta un jurado quizá inexistente en el momento de redactar las bases:

El jurado del I Certamen estará compuesto por personalidades de reconocido prestigio en el ámbito artístico, un expert@ asesor@ medioambiental y un@ representante del Excelentísimo Ayuntamiento de Zamora como secretario/-a del jurado.

A este concurso no parece haberse presentado nadie. No hay noticia alguna del resultado, no consta ganador ni premiado.

Da pie a especular con la idea de que pueda ser una estrategia de modo que una vez desierto el premio de concursantes, se puede adjudicar la obra a quien convenga de forma directa, aunque quizá todo sea producto

de la improvisación, la ignorancia y la tacañería económica y cultural, muy lejos de lo que debería ser un mecenazgo bien entendido.

Hemos podido constatar que la intervención de título "Solitarias" ejecutada en el bosque, de la artista Lucía Loren no ha sido resultado del proceso del concurso, sino que fue llamada directamente que propusiera una intervención.

Si bien hay que destacar que la calidad y adecuación de la obra creada por esta artista de extenso currículo en este campo está fuera de toda duda, y en consonancia con los planteamientos del Land Art.

Concurso de pintura abstracta Bodegas Fariña 2023

Tiene como objetivo reproducir la obra ganadora en la etiqueta para uno de sus vinos, otorgan un único premio de tres mil euros, y un mágnum de vino para dos menciones honoríficas.

En la edición 2023 resultaron finalistas cuarenta obras escogidas de entre unas cuatrocientas obras presentadas.

Al resto de seleccionados les queda la dignidad de haber resultado finalistas, y formar parte de la exposición que se mantendrá en la bodega doce meses hasta la siguiente convocatoria, con un precio de venta que fija el autor, por si algún visitante pudiera interesarle adquirirla, lo cual parece una buena opción a primera vista, pero la bodega no es una galería de arte, y en ella se no se dedican a promocionar cuadros ni obras de autores finalistas no premiados.

Los costes de devolución correrán a cargo de los autores. En el más que probable caso de que el autor olvide recoger o solicitar la devolución, después de un año, mientras las bases ofrecen un galimatías de opciones poco comprensibles, para concluir que:

Pasado dicho lapso de tiempo, si no hay contestación por parte del artista se entenderá que éste renuncia a la propiedad real e intelectual de la obra, así como a sus derechos de reproducción – independientemente de lo manifestado en el formulario de inscripción- en favor de Bodegas Fariña.

Lo cual tampoco resulta aceptable desde el punto de vista del autor, que espera meses para recuperar su obra, sin embargo, existe la posibilidad de perder hasta la propiedad intelectual de su obra, en caso de despiste, enfermedad, o cualquier otro contratiempo que se pueda presentar.

Tampoco se hace responsable por la pérdida, robo o deterioro de la obra, mientras hace uso de ella durante doce meses para sus fines e intereses comerciales, expositivos o de cualquier otra índole, como relleno para conseguir una exposición que demuestra su interés en el arte abstracto. Otra cláusula o base poco ética que se repite de manera automática en numerosos concursos o convocatorias, y pone de manifiesto la devaluación a la que una obra no premiada se somete con esa catalogación, convirtiéndose en algo prácticamente desechable, y por supuesto muy lejos de lo que debe suponer una labor de mecenazgo seria y responsable.

Añadir que estas reflexiones no se hace eco en los medios, quienes sólo publican las convocatorias, la composición del jurado, los plazos, la exposición y el resultado del concurso, que en definitiva es lo que se busca: la repercusión mediática del concurso, publicidad gratuita maquillada o disfrazada de mecenazgo, en forma de noticia al servicio de la imagen de la empresa.

Una forma de actuación donde los perjudicados son los autores, y el mundo del arte puesto que los condicionantes para seleccionar el ganador, no necesariamente se corresponden con criterios artísticos, sino con las preferencias de los jurados, de los representantes de la empresa o preferencias estéticas corporativas.

Concurso fallido Castilla y León excelente

Un nuevo diseño para la marca "*Territorio Castilla y León"* reemplaza a la encargada en 2009 a través de un proceso de selección de empresas a la agencia *McCann* por la consejería de Presidencia, después de un proceso fallido en el que podía participar cualquier ciudadano con resultados poco satisfactorios, para finalmente dejarlo en manos de empresas de "reconocido prestigio".

A pesar del consenso político, el lema era el mismo que el utilizado por un centro comercial en Galicia: "*tus ideas cobran vida*", la agencia *McCann* se disculpó diciendo que era pura coincidencia.

La nueva marca *'Castilla y León Excelente"* se ha adjudicado por el procedimiento negociado sin publicidad a través de la Fundación Siglo, ente dependiente de la consejería de Cultura y Turismo, y ha pagado por ello a YRG Asesores de comunicación SL 17.182 euros siendo la mejor valorada de las seis propuestas que se presentaron.

> "El verde simboliza la naturaleza, el ocre está inspirado en el patrimonio monumental, el azul simboliza el cielo y el agua y, por último, el granate quiere representar a los vinos y la gastronomía de la tierra. Los colores han sido elegidos de forma minuciosa. El rojo vino que representa la sangre que recorre las venas de nuestra tierra o el oro viejo representa el patrimonio histórico de Castilla y León. Estos colores son las gotas de pintura que pintan este lienzo, que es la historia de España y cuya madre es Castilla y León".
>
> De esta manera tan rimbombante, presentaba el vicepresidente de Castilla y León la nueva marca turística del Gobierno autonómico, 'Castilla y León Excelente".

La polémica ha saltado a las redes y a los medios de comunicación puesto que todo lleva a pensar que la nueva imagen o logotipo no es original, y está "construído" a base de manchas de color procedentes del banco de imágenes vectoriales *Shutterstock*, y cuya autoría pertenece a un autor ucraniano de apodo *Neliakott*.

En las redes el "logo" ha sido calificado como un "*escupitajo*", o una copia del programa infantil de televisión *"Art-Attack"*.

Además, resulta un contrasentido el texto que acompaña al logo: "Castilla León Excelente" y a la vista de los acontecimientos tiene un componente algo cómico.

No basta con añadir el adjetivo excelente o superior para que algo lo sea: debe demostrar esas cualidades, por su gestión, sus ingredientes, su manera de actuar, por su naturaleza de excelencia o superioridad y óptimas cualidades

Finalmente, la *Junta de Castilla y León* en menos de un mes ha retirado la marca *"Castilla León Excelente"* al constatar que la empresa la había

copiado de un banco de imágenes, según un informe pericial que reconoce al trabajo una "originalidad limitada" y además podrían haberse vulnerado los términos de uso, recomendando finalmente no utilizarla.

Este hecho encarna a la perfección la improvisación y el menoscabo con que se trata el valor del diseño y coloca a la propia comunidad en la evidencia sobre el escaso rigor en lo que, a la proyección de imagen, identidad pública e institucional se refiere.

Además, sería más que discutible la conveniencia del cambio de imagen, y a qué principios o razones obedece la supuesta necesidad de ese cambio. Pero también pone de manifiesto la chapuza, improvisación y ausencia absoluta de ética de esos supuestos profesionales de reconocido prestigio, capaces de copiar y pegar, calcar y colar una imagen que debe representar un sector económicamente importante como es el turismo de la comunidad, ausente por completo de autenticidad, que en definitiva es el objeto de esta ponencia: el escaso rigor que se da en los concursos de toda índole y la necesidad imperiosa de analizar y descubrir y desenmascarar los fraudes que por ignorancia, improvisación, falta de ética, ausencia de criterio o tráfico de influencias, entre otras causas, originan un deterioro importante en el ámbito de todas las disciplinas artísticas, reduciendo y rebajando notablemente la calidad de aquellos certámenes que devalúan las obras y a sus autores,

Por último, queremos hacer notar la ausencia total de criterio en las noticias publicadas sobre esta convocatoria. Al parecer no existen redactores de reconocido prestigio ni expertos en el campo de las artes, ni analistas, ni críticos, o quizá prefieran no pisar algunos charcos. Lo cual empeora notablemente el estado de la cuestión pues en ausencia de sentido crítico, la opinión pública carece de información objetiva.

5. CONCLUSIONES

Se puede calificar de mala praxis la de estos los concursos y la actuación de todos los implicados, ya que limita o elimina la posibilidad de participación o presentación de obras de calidad al carecer de atractivo suficiente para conseguir seducir a participantes cuyo nivel puede estar

por encima de la convocatoria, privando de esta forma a los convocantes de una participación que garantice unos mínimos de calidad.

Cuando se trata de concursos institucionales cuyos objetivos pretenden cubrir alguna necesidad de carácter público y colectivo esta consideración se ve muy agravada, primero por que se priva a la población de la participación de autores cuyas ideas pudieran engrandecer un parque, un pueblo una ciudad en sentido de bien común para la colectividad, o resolver problemas de comunicación o urbanísticos o de cualquier otra índole, y segundo por que la devaluación a la que se somete un concurso mal planteado desde sus propias bases, ofrecerá resultados de escaso nivel que sin embargo serán presentados como ganadores de un proceso devaluado y que podría y debería ser mejor. La idea subyacente de este razonamiento es que no deberían limitarse a un único premio cuando pueden existir y coexistir obras a un mismo nivel puesto que no se trata de premiar al que llega primero como en una carrera de atletismo, si no de captar ideas que en su representación o ejecución mejore la apariencia o la funcionalidad de aquello que se pretende.

Mejorar y reflexionar acerca de convocatorias y concursos que deben excluir aquellas bases poco éticas o que suponen la devaluación y/o destrucción de las obras no seleccionadas mediante la reflexión y corrección de éstas, es una de las principales conclusiones de nuestro trabajo.

6. REFERENCIAS

FINLANDIA LAND ART:

https://eldiadezamora.es/art/49748/las-mejores-obras-land-art-se-muestran-en-zamora-en-plena-naturaleza

https://www.laopiniondezamora.es/zamora-ciudad/2023/02/08/valorio-galeria-arte-zamora-82661568.html

https://finlandialandart.tumblr.com/

Premio bienal internacional de fotografía contemporánea Pilar Citoler

https://www.uco.es/cultura/premiopilarcitoler/?page_id=154

Castilla y León excelente https://cadenaser.com/castillayleon/2023/09/28/la-nueva-marca-turistica-de-castilla-y-leon-y-su-sospechoso-parecido-con-un-banco-de-imagenes-gratuito-radio-valladolid/

Concursos especulativos de diseño, una práctica que no beneficia al sector. DAG es la asociación de referencia en Galicia del sector profesional del diseño en múltiples disciplinas

https://dag.gal/es/concursos-especulativos-de-diseno-una-practica-que-no-beneficia-al-sector/

Código deontológico del diseño, R.E.A.D. Red Española de Asociaciones de Diseño

https://static1.squarespace.com/static/62d7e1ec81c40c7fba9b1294/t/635e8d7ee4e6c8383b470853/1667140990440/2022_CodigoDeontologico_READ.pdf

https://designread.es/

Los concursos de diseño especulativos no prosperarían sin la participación de los/las profesionales de diseño:

https://designread.es/los-disenadores-y-las-disenadoras-profesionales-no-participan-en-concursos-especulativos/

Experimenta 97. Artesanía y diseño.

Prácticas para la interacción social

https://www.experimenta.es/a-proposito-de-la-incidencia/la-columna-de-chema-aznar-diseno-critico-especulativo-o-una-critica-especulativa-sobre-el-diseno/

El Diario.es

Controversia concursos de carteles. Patricia Burgo Muñoz

https://www.eldiario.es/euskadi/euskadi/controversia-concursos-carteles_1_5040745.html

REIMAGINANDO ESPACIOS: *RAÍLES DE VIDA* Y LA REINVENCIÓN CREATIVA DE LA VÍA VERDE COSTERA SUR

ANNA BORISOVA FETODOVA
ELENA LÓPEZ MARTÍN
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo pretende poner sobre la mesa *Raíles de Vida*, un proyecto artístico comunitario e intergeneracional premiado en el Festival de Arte y Transformación Social Microacciona 2023 organizado por el Ayuntamiento de Murcia y la Fundación Cepaim. *Raíles de Vida* emerge como un paradigma innovador en el ámbito del arte y la mediación social, entrelazando la historia, la naturaleza y la creatividad comunitaria en la Vía Verde Costera Sur a su paso por Beniaján, localidad de la Región de Murcia, España. De forma más profusa, este proyecto artístico explora la transformación del espacio público como lugar de encuentro y reflexión. A través de actividades creativas y juegos, se invita a la comunidad a conectar emocionalmente con la Vía Verde, revelando su rica historia y cultura de la zona. La metodología lúdica y colaborativa fomenta la participación de todas las edades y fortalece los lazos comunitarios. En el Centro Comunitario Intercultural La Estación de Beniaján, testigo de las metamorfosis del entorno, esta experiencia promueve una apreciación más profunda de la naturaleza circundante y del espacio en constante cambio. Se trata de un viaje colectivo de descubrimiento y conexión con el entorno.

1.1. El Festival Beniaján Microacciona: arte, territorio e implicación social

El festival Microacciona, celebrado desde 2014, es una plataforma única para la revitalización urbana a través del arte colaborativo en Beniaján y, como novedad en la convocatoria de 2023, también en Espinardo. Dicho festival anual apoya seis proyectos artísticos seleccionados por concurrencia competitiva por su compromiso social y capacidad transformadora. Microacciona enfatiza una relación simbiótica entre el arte, los colectivos sociales y el territorio, donde cada proyecto artístico desarrolla autoconciencia colectiva y soluciones creativas a problemas locales, actuando como un catalizador de la mirada poética y la investigación del público participante.

Al abrazar el concepto del arte como agente activo en el proceso de cambio social, *Raíles de Vida* comulga con la filosofía del festival, demostrando que una obra artística realizada de manera colectiva puede convertirse en una herramienta poderosa para la reflexión, la interacción y el entendimiento mutuo, propiciando un diálogo continuo entre la comunidad y su entorno. Se trasciende la idea del arte como una experiencia puramente estética, enfocándose en su capacidad para influir y moldear la realidad social y cultural de Beniaján.

Responder a las preguntas sobre identidad social es crucial en un mundo en constante cambio, donde la adaptabilidad se convierte en una habilidad esencial. Sin embargo, adaptarse puede llevar a una dilución de nuestra subjetividad, haciéndola más fluida. Muchas personas, percibiendo este proceso como una pérdida, buscan estabilidad en la pertenencia a un grupo o lugar. Sin embargo, la globalización y el individualismo debilitan estos lazos, borrando diferencias culturales y desgastando la unión comunitaria. En respuesta, una de las vertientes del arte contemporáneo se ha enfocado en las relaciones interpersonales y valores locales, con iniciativas artísticas públicas y participativas que reflejan un compromiso social. Estas tendencias artísticas han sido denominadas de diversas maneras por diferentes teóricos: arte contextual (Świdziński, 1977), arte comunitario (Goldbard, 1993), *New Genre Public Art* (Lacy, 1995), *Community Cultural Development* (Adams y

Goldbard, 2001), *Art Based Community Development* (Cleveland, 2002), mediación artística (Mörsch, 2002; Moreno, 2010), arte colaborativo (Rodrigo y Collados, 2015), etc. Todos ellos enfatizan lo territorial y colectivo.

En la esencia de *Raíles de Vida* yace la creencia en el potencial del arte para actuar como un puente entre el pasado, el presente y el futuro del territorio. Al involucrar a los residentes y visitantes de Beniaján en actividades artísticas que interactúan con el espacio físico y la historia local, este proyecto fomenta una mayor apreciación y comprensión del patrimonio cultural y natural del área. Este enfoque colectivo en la creación artística y la exploración histórica revitaliza el sentido de comunidad y pertenencia, convirtiendo a la Vía Verde en un lienzo viviente que refleja la evolución continua de la localidad.

1.2. Breves apuntes sobre la vía férrea y su impacto en Beniaján

La historia de la Vía Verde Costera Sur es una narrativa de transformación y resiliencia. Desde sus inicios como vía férrea, este espacio ha jugado un papel crucial en la configuración del tejido y la dinámica de la comunidad local. La creación de la vía férrea en el siglo XIX marcó un antes y un después para Beniaján, introduciendo oportunidades, movimiento y esperanza. Este cambio significativo comenzó en 1863 con la apertura de la conexión ferroviaria con Cartagena, formando parte de la línea Chinchilla-Cartagena y conectando Beniaján con Madrid. En 1884, se estableció otra conexión vital con Alicante, que operó hasta 2009, solidificando aún más la importancia de Beniaján en el eje ferroviario regional.

Sin embargo, con el cierre de estas líneas ferroviarias en 2008 y 2009, la estación de Beniaján y sus alrededores experimentaron un período de abandono. Este cese de actividad no solo dejó un vacío en el corazón urbano de Beniaján, sino que también simbolizó el fin de una era, dividiendo la comunidad y dejando un legado de infraestructuras olvidadas.

Pese a este período de declive, la comunidad local no perdió la esperanza. En 2012, gracias al esfuerzo colectivo y al entusiasmo de los habitantes, la zona experimentó un renacimiento - empezaron las

labores de rehabilitación del edificio de la estación, inaugurando en 2013 el nuevo Centro Comunitario Intercultural. Asimismo, en 2019 la antigua vía férrea fue transformada en la Vía Verde que conocemos hoy. Este renacer no solo revitalizó el espacio físico, sino que también despertó un renovado sentido de unión en la localidad. La estación de Beniaján, una vez un centro neurálgico del movimiento y la esperanza, se convirtió en un testigo del resurgir de la comunidad proporcionando un lugar de encuentro y cohesión sociocultural, restaurando la vida en un espacio que muchos consideraban en decadencia.

Este proceso de transformación de la vía férrea en la Vía Verde no solo cambió el paisaje físico de Beniaján, sino que también reformuló la relación de sus habitantes con su entorno. La Vía Verde de la Costera Sur se ha convertido en un símbolo de la capacidad de adaptación y la resiliencia de Beniaján, reflejando un profundo respeto por su historia y un compromiso con su futuro. Este espacio, que una vez estuvo marcado por el bullicio de los trenes, ahora es un lugar de esparcimiento, ocio y conexión con la naturaleza, donde los residentes y visitantes pueden disfrutar de un paisaje transformado, accesible a pie o en bicicleta.

La historia de la vía férrea en Beniaján es, por lo tanto, una historia de metamorfosis y adaptación, un legado de cómo un espacio puede evolucionar y cómo su reinvención puede tener un impacto significativo en la comunidad y su identidad. La Vía Verde de la Costera Sur, en su estado actual, no es solo un camino o un espacio de recreo; es un monumento viviente a la historia de Beniaján, un testimonio de su pasado y un símbolo de su potencial futuro.

2. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

El proyecto *Raíles de Vida* se distingue por su enfoque multidimensional que aborda el arte, la comunidad y el entorno de una manera integrada y transformadora. No se limita a proponer una producción artística colectiva, sino pretende promover una iniciativa de revitalización comunitaria y urbana, que utiliza el arte como un medio para explorar, entender y redefinir la relación entre las personas y su espacio vital.

En primer lugar, *Raíles de Vida* responde a la necesidad de reimaginar y revitalizar la Vía Verde de la Costera Sur en Beniaján, un espacio que, aunque rico en potencial, requiere de una intervención para alcanzar su máximo valor comunitario y cultural. La iniciativa busca transformar este espacio en un lugar de encuentro, aprendizaje y expresión creativa, donde la comunidad pueda interactuar y conectarse no solo con el arte, sino también con la historia y el patrimonio natural del área.

Por ende, la relevancia de este proyecto también radica en su enfoque en la educación y sensibilización ambiental. Mediante la integración del arte en el entorno natural, se fomenta una mayor conciencia y respeto por el medio ambiente. Las actividades propuestas en su marco, como la creación de arte con materiales naturales y las intervenciones efímeras, promueven una reflexión sobre la sostenibilidad y el impacto humano en la naturaleza, abriendo un diálogo sobre la importancia de preservar y valorar nuestro entorno.

Además, *Raíles de Vida* trata de contribuir a la cohesión social y el fortalecimiento comunitario. A través de la participación en el proyecto, los residentes de Beniaján tienen la oportunidad de colaborar, compartir experiencias y forjar un sentido más fuerte de identidad y pertenencia. Esta interacción comunitaria es crucial en una época donde las conexiones sociales a menudo se ven amenazadas por la urbanización rápida y la digitalización de las relaciones.

3. MARCO CONCEPTUAL: ARTISTAS Y PENSADORES QUE INSPIRAN EL PROYECTO

El proyecto *Raíles de Vida* se nutre y se inspira en la obra y filosofía de artistas y pensadores revolucionarios. En este sentido, las ideas Andy Goldsworthy, Robert Filliou y Jane Jacobs contribuyen a su definición conceptual y a su posicionamiento en cuanto a la interacción entre arte, comunidad y entorno.

Andy Goldsworthy, cuya obra se caracteriza por intervenciones artísticas efímeras en paisajes naturales, es una influencia clave en la conceptualización del proyecto. Su enfoque en la creación de arte que es intrínsecamente parte del ambiente, utilizando materiales naturales y

considerando elementos como el tiempo y el cambio, resuena profundamente con los objetivos de *Raíles de Vida* (Malpas, 2012), el proyecto que invita a los participantes a contemplar y apreciar la belleza efímera y la constante evolución de su entorno.

Raíles de Vida utiliza asimismo elementos de la Vía Verde de Beniaján para tejer experiencias artísticas que reflejan la historia y transformación del lugar. Este planteamiento pone de manifiesto la interacción dinámica entre el arte, la naturaleza y la comunidad, subrayando cómo a través de las actividades creativas podemos explorar y comprender nuestro entorno y nuestro pasado. La obra de Goldsworthy demuestra que el arte no se limita a los espacios convencionales, sino que puede florecer y resonar profundamente en los paisajes naturales. Igualmente, la iniciativa *Raíles de Vida* propone un modo creativo de habitar el lugar, creando conexiones significativas con él y su comunidad.

Por otra parte, este proyecto también encapsula la esencia de la filosofía del artista francés Robert Filliou, especialmente su famosa afirmación de que "el arte es lo que hace la vida más interesante que el arte" (1970). Inspirado en esta noción en la que el arte y la vida son indisolubles y que la creatividad debe impregnar todos los aspectos de nuestra existencia, *Raíles de Vida* invita a los participantes a ver su entorno desde una perspectiva nueva y alternativa. Las actividades del proyecto, que incluyen intervenciones artísticas en la naturaleza y el juego colaborativo, están diseñadas para que los participantes experimenten el mundo de una manera más imaginativa y lúdica. Esta perspectiva no solo promueve el aprendizaje y la reflexión, sino que también fomenta una comunidad más unida y creativa.

Al integrar el arte en la vida cotidiana de Beniaján, *Raíles de Vida* demuestra que la creatividad no es un lujo, sino una necesidad esencial para una comunidad vibrante y resiliente. Este proyecto refleja la creencia de Filliou en que, al recuperar y nutrir nuestra creatividad innata, podemos transformar no solo nuestro entorno inmediato, sino también la forma en que interactuamos con el mundo y entre nosotros. En última instancia, *Raíles de Vida* es una llamada a redescubrir y celebrar la creatividad que todos llevamos dentro, entendiendo la práctica artística como una actividad profundamente enriquecedora y educativa.

Por último, el proyecto que nos ocupa se alinea estrechamente con las ideas de Jane Jacobs sobre el urbanismo y la participación comunitaria. Jacobs, conocida por su influencia revolucionaria en la planificación urbana, enfatizaba la importancia de que las ciudades fueran creadas por y para la gente. Ella veía las ciudades como sistemas integrados con su propia lógica y dinamismo, cambiando con el tiempo según su uso (Jacobs, 2011). *Raíles de Vida*, al fomentar una mirada alternativa y creativa sobre la Vía Verde Costera Sur, encarna esta filosofía al enfocarse en la revitalización urbana a través de la participación comunitaria, el arte y la historia local. Al igual que Jacobs promovió barrios densos, economías locales y usos mixtos, *Raíles de Vida* busca revitalizar y conectar la comunidad, alentando a los residentes a familiarizarse con su entorno y participar activamente en su desarrollo.

4. OBJETIVOS

Los objetivos propuestos para la realización de este proyecto artístico son los siguientes:

- Promover la conciencia histórica y cultural. Mediante un juego colaborativo e interactivo, se busca revelar cómo la antigua vía férrea ha evolucionado hacia la actual Vía Verde, y cómo esta transformación ha impactado a la comunidad local y al paisaje de Beniaján a lo largo del tiempo. Se traza, así, una evolución del lugar: desde un espacio de tránsito hasta un espacio de encuentro, como un organismo que cambia, se transforma y que seguirá mutando.

- Fomentar la participación comunitaria y la visión del futuro. Al invitar a los participantes a imaginar futuras intervenciones creativas y mejoras en el espacio, este proyecto persigue fomentar un diálogo comunitario sobre cómo deseamos que evolucione nuestro entorno.

- Recuperar la conexión emocional con el lugar. Con especial atención a la estación de tren transformada en centro de desarrollo comunitario y la zona de las antiguas vías de tren

convertida en vía verde, este proyecto aspira a fortalecer el vínculo emocional de la comunidad con estos espacios significativos.

- Estimular la interacción con el entorno natural. A través de rápidas intervenciones creativas utilizando materiales naturales encontrados en el entorno, el proyecto permite a los participantes experimentar de manera personal y significativa la belleza de la naturaleza.
- Poner en valor la recuperación de los espacios urbanos abandonados. Este proyecto quiere subrayar la importancia de la revitalización de las zonas urbanas que han quedado en desuso, como una necesidad para prevenir su deterioración y marginalidad.
- Finalmente, el proyecto *Raíles de Vida* pretende unir a la comunidad a través del arte y la educación, creando un entorno donde el patrimonio, la innovación y la expresión colectiva confluyen para forjar un futuro más inclusivo y sostenible para Beniaján.

5. METODOLOGÍA Y FASES DE TRABAJO

La metodología cualitativa de *Raíles de Vida* se deriva de la naturaleza participativa y creativa del proyecto, que busca comprender y celebrar tanto el patrimonio como la conexión emocional de la comunidad con su entorno. Esta metodología es idónea para explorar en profundidad las perspectivas y experiencias de las personas involucradas en el proyecto, así como para capturar la riqueza de las narrativas y las expresiones creativas que emergen a lo largo del proceso.

Cabe destacar que, durante el desarrollo del proyecto, los datos históricos, anécdotas vecinales, información de los usuarios, etc. se han registrado sistemáticamente a través de cuadernos de observación, grabaciones sonoras y registros fotográficos. Partiendo de las premisas de mediación artística (Moreno, 2010), durante las sesiones grupales las artistas intentan adaptar una actitud de escucha activa, guiando a los

participantes en su proceso creativo y estimulando su imaginación a través de propuestas lúdicas.

Esta metodología se desarrolla en distintas fases.

- 1ª sesión de trabajo: encuentro inicial y presentación; exploración creativa y colectiva de la Vía Verde.
- 2ª sesión de trabajo: diseño colaborativo de un juego para explorar de manera alternativa y artística la Vía Verde.
- 3ª sesión de trabajo: puesta en práctica del juego; autoevaluación.
- A posteriori: exhibición de resultados, difusión y publicación.

6. DESARROLLO Y RESULTADOS DE LAS DISTINTAS FASES DEL PROYECTO ARTÍSTICO

6.1. Sesión 1: presentación y exploración alternativa y colectiva de la Vía Verde

La primera sesión de *Raíles de Vida* contó con la participación de 31 personas inscritas y se caracterizó por una experiencia enriquecedora y diversa. Durante esta sesión, se llevaron a cabo actividades tanto para adultos como para niños y adolescentes. Los jóvenes participantes realizaron una obra pictórica colectiva, plasmando sus expectativas y deseos a lo largo de la Vía Verde de Beniaján.

La presentación inicial incluyó la participación de expertos locales en la historia de la zona, enriqueciendo el contexto histórico del paseo. Durante el recorrido y la exploración colectiva de la Vía Verde, los participantes experimentaron el entorno de manera original y variada, desvelando construcciones antiguas ocultas entre la vegetación de los laterales de la Vía, descubriendo la diversidad de la flora y fauna presente en ella y compartiendo anécdotas y datos históricos sobre los lugares visibles desde el camino.

FIGURA 1. *En la primera sesión de trabajo, previamente a la exploración de la Vía Verde, los niños y adolescentes realizaron una obra pictórica de forma colectiva a partir de seis módulos que, dispuestos en conjunto formaban un paisaje de la Vía Verde de 50cm x 42cm. En este paisaje plasmaron sus expectativas y deseos con respecto a la Vía Verde.*



Fuente: Imagen realizada durante el taller

Como acto simbólico, se llevó a cabo una intervención artística efímera al plasmar la sombra de un árbol en el suelo, en un gesto que simbolizó la demanda de más vegetación y sombra en la Vía Verde. Además, se adquirieron nuevos conocimientos acerca de la flora del paisaje, profundizando en el vínculo entre la naturaleza local y la historia de lugares lejanos. Esto último, se consiguió a través de la narración de cuentos buscando fomentar la apreciación del entorno y la conexión entre diferentes geografías y culturas.

El componente sonoro tuvo un papel relevante durante una de las actividades propuestas. Entre todos se recreó el paisaje sonoro que incluía sonidos del tren, transportando a los participantes al pasado del lugar y generando una experiencia sensorial única. El final de la sesión incluyó la inesperada visita de un rebaño de cabras y ovejas, que añadió un elemento sorpresa y encanto a la jornada.

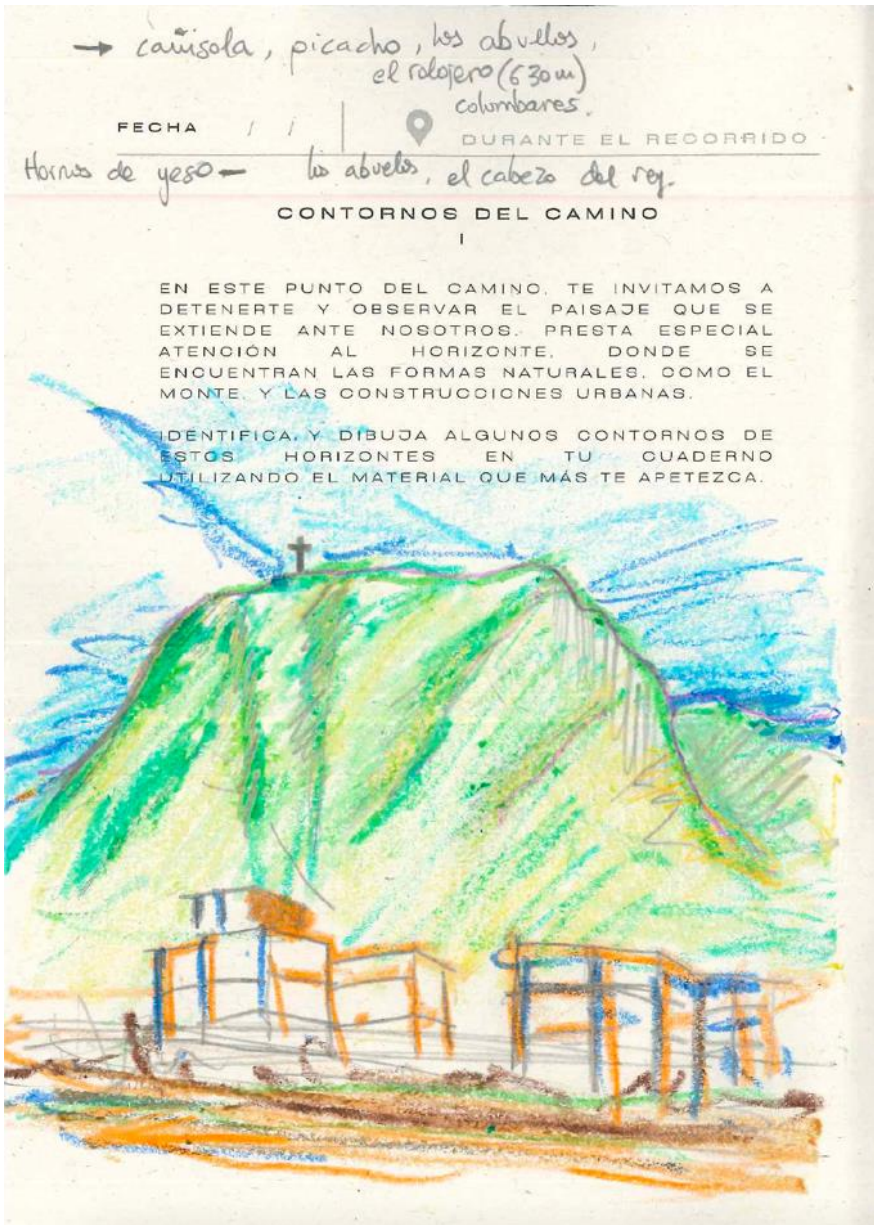
***FIGURA 2**. Fotografía de grupo con un muro de Convolvulus detrás.*



Fuente: Imagen realizada durante el recorrido de la Vía Verde

Para guiar este primer recorrido y demostrar que mirar el entorno de una manera alternativa, poética y creativa es posible, se diseñaron unos cuadernillos de observación que se entregaron a todos los participantes. Se trataba de una herramienta pedagógica diseñada para facilitar la primera exploración colectiva de la Vía Verde. A lo largo del paseo, los participantes realizaron, a veces de manera grupal y otras de forma individual, diferentes ejercicios y juegos del cuadernillo, lo que les permitió interactuar con el entorno de forma innovadora y reflexiva, enriqueciendo la experiencia del paseo y fomentando una comprensión más profunda de la historia, la cultura y la naturaleza del lugar.

FIGURA 3. *Ejemplo de ejercicio del cuadernillo realizado por uno de los participantes*



Fuente: Imagen escaneada del cuadernillo de uno de los participantes del taller

6.2. Sesión 2: diseño colaborativo de un juego de exploración creativo de la Vía Verde

Una semana después, en una segunda sesión en el Centro Comunitario, nos reunimos para discutir y valorar la experiencia anterior. El objetivo de esta sesión de trabajo era diseñar de manera colectiva un juego de acceso libre para que cualquier usuario de la Vía Verde Costera Sur pueda aprender a desarrollar una mirada alternativa sobre su entorno. Durante esta sesión, surgieron premisas fundamentales para la elaboración del juego:

- Uso exclusivo de elementos naturales. Se acordó que el juego no requeriría ningún material adicional, como bolígrafos, lápices o cuerda, sino que se basaría únicamente en elementos proporcionados por la naturaleza.
- Perspectiva temporal completa. Se enfatizó la importancia de que el juego permitiera a los participantes explorar la Vía Verde desde una perspectiva que abarcara el pasado, el presente y el futuro.
- Las actividades tenían que adaptarse a todas las edades posibilitando su disfrute en familia.

La moderación de la sesión tuvo en cuenta las siguientes pautas:

- Romper el hielo con una actividad creativa. Se invitó a los participantes a escribir palabras clave sobre su experiencia en la sesión anterior en tiras de tela, fomentando la expresión y la reflexión.
- Revisión de la experiencia anterior. Se inició la sesión revisando las impresiones, sugerencias y puntos de interés revelados durante el recorrido anterior, utilizando fotografías tomadas en el camino para recordar la experiencia y motivar la contribución de imágenes por parte de los participantes.
- Inclusión de los niños en el proceso. Se dio la bienvenida a los niños para que compartieran sus juegos favoritos y lugares que les gustaron durante el recorrido. Luego, los adultos trabajaron

en la traducción de estas propuestas de actividades y desafíos en el formato de juegos que agradan a los niños.

– Collage representativo del camino. Los niños continuaron con la representación visual del camino, utilizando recortes de las fotografías impresas para crear un collage que sintetizara la experiencia colectiva de la sesión anterior.

Al final del encuentro, se habían recopilado más de 40 ideas para posibles temas o ejercicios a realizar en la Vía Verde, enriqueciendo el proceso de diseño del juego y sentando las bases para futuras actividades creativas y de reflexión en el proyecto *Raíles de Vida*.

FIGURA 4. *Brainstorming inicial para el diseño colectivo del juego*



Fuente: Imagen realizada durante el taller

6.3. Sesión 3: puesta a prueba del nuevo juego titulado Desvelarí

Basándose en las ideas derivadas de la segunda sesión se diseñó el juego titulado Desvelarí. Compuesto por 71 tarjetas, comprende 66 actividades divididas en 3 grupos de 22 repartidas por su temática sobre

el pasado, presente o futuro. El juego cuenta con una versión impresa y otra digital de acceso libre[162].

En la tercera sesión, los participantes realizaron una caminata por la Vía Verde, siguiendo las indicaciones y desafíos propuestos por el nuevo juego. Por el camino no solo disfrutaron de la experiencia, sino también reflexionaron sobre las actividades desarrollando un ejercicio de análisis crítico y autoevaluación.

Al hilo de ello, esta sesión permitió comprobar la funcionalidad del diseño propuesto. En este sentido, observamos que debido al carácter variado y abierto de los retos el juego se adapta a todas las edades. Además, el formato es ligero y cómodo, y admite seleccionar las actividades a realizar según los intereses de cada uno.

FIGURA 5. *Participante leyendo una tarjeta del juego*



Fuente: Imagen realizada durante el taller

Por otro lado, queríamos analizar el modo en que los participantes vivían la experiencia para comprobar el cumplimiento de los objetivos

[162] Disponible en https://bit.ly/3RJsBuv

marcados en las sesiones anteriores. Con relación a ello, observamos que el juego fomenta lazos intergeneracionales, ya que permite disfrutar de la experiencia a todos los miembros de familia. Asimismo, favorece una mirada atenta y curiosa hacia el entorno: el paisaje natural, la flora y la fauna, los elementos sensoriales de las vivencias. A través de distintos retos se introducen datos sobre la historia del lugar, lo cual ayuda a conectar aún más con el mismo y valorar su evolución. Finalmente, se proponen numerosas actividades que permiten imaginar el futuro de la Vía Verde y tomar conciencia de la responsabilidad que tenemos cada uno de nosotros en preservar y mejorar nuestro entorno natural.

Cabe resaltar el inestimable apoyo de la organización del festival Microacciona Beniaján a la hora de conectar con los habitantes de la localidad, promocionar el proyecto y durante la realización de las sesiones. Las intervenciones artísticas contextuales tienen un importante componente de mediación no solo en su transcurso, sino durante su fase preparatoria. Cuando el artista no forma parte de la comunidad a la que dirige su propuesta, se necesita mucho tiempo y esfuerzo para entablar una relación de confianza mutua. En este sentido, la mediación por parte de Fundación Cepaim y Ayuntamiento de Murcia ayudó a saltar este obstáculo y reunir un grupo de participantes entusiastas y comprometidos con el proyecto.

7. CONCLUSIONES

El juego creado en el marco del proyecto *Raíles de Vida* se ha erigido como un recurso esencial para cumplir sus objetivos:

- Promoción de la conciencia histórica y cultural. El juego, al guiar a los participantes a través de la Vía Verde Costera Sur, les ha permitido descubrir y apreciar la rica historia y cultura de Beniaján de una manera interactiva y lúdica.
- Fomento de la participación comunitaria y visión futura. La creación y utilización del juego han involucrado activamente a la comunidad, unificando a personas de diversas edades y antecedentes en la creación de un proyecto común que influye en la percepción y el futuro de su entorno.

– Recuperación de la conexión emocional. El juego ha logrado conectar emocionalmente a los participantes con la Vía Verde y su entorno, transformando lo que podría haber sido un simple paseo en una experiencia colaborativa y significativa.

– Estimulación de la interacción con el entorno natural. A través de desafíos y actividades del juego, los participantes han interactuado más profundamente con la naturaleza que rodea la Vía Verde, incrementando su aprecio por este entorno natural.

– Puesta en valor de la recuperación de espacios urbanos abandonados. El juego destaca el renacimiento de espacios urbanos olvidados como la Vía Verde, subrayando su relevancia y potencial como activos comunitarios y culturales.

– Unión de la comunidad a través del arte y la educación. La creación y participación en el juego ha fortalecido los lazos entre los residentes de Beniaján, demostrando cómo el arte y la educación pueden ser herramientas poderosas para unificar a una comunidad en torno a un objetivo común.

Por otro lado, el juego *Desvelarí*, derivado del proyecto *Raíles de Vida*, ha recibido una cálida acogida y varias ofertas de financiación tras su presentación pública. Este apoyo permitirá aumentar la producción de ediciones impresas del juego, facilitando su distribución en colegios y asociaciones locales a lo largo del primer trimestre de 2024. *Desvelarí* tiene como objetivo mejorar la conciencia histórica y cultural, y fomentar la conexión comunitaria en Beniaján. Su uso en entornos educativos y comunitarios promoverá un aprendizaje lúdico, alentando a los participantes a explorar y apreciar la rica historia y el entorno natural de su territorio.

8. REFERENCIAS

Adams, D. y Goldbar, A. (2001). Creative Community: The art of cultural development. Rockefeller Fundation

Cleveland, W. (2002). “Mapping the Field: Arts-Based Community Development”. Community arts network. Disponible en: http://bit.ly/3TjwgQQ

Filliou, R. (1970). Teaching and Learning as Performing Arts. Verlag Gebr. König

Goldbard, A. (1993). “Postscript to the Past: Notes Toward a History of Community Arts”. High Performance, 16 (4), (pp. 23-27)

Jacobs, J. (2011). Muerte y vida de las grandes ciudades. Capitan Swing

Lacy, S. (1995). Mapping the terrain: New genre public art. Bay Press

Malpas, W. (2012). The Art of Andy Goldsworthy. Crescent Moon Publishing

Moreno, A. (2010). “La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte”. Revista Iberoamericana de Educación, 52 (2), (pp. 1-9). Disponible en: https://bit.ly/3NlILro

Mörsch, C. (2002). “Enttäuschte Erwartungen, bestätigte Befürchtungen: Kusntcoop in der "Ordnung der Diskurse"”. NEUE GESELLSCHAFT FÜR BILDENDE KUNST (NGBK) (ed.) Kunstcoop. Künstlerinnen machen Kunstvermittlung (pp. 79-91). ViceVersa

Rodrigo, J. y Collados, A. (2015). “Retos y complejidades de las practices artísticas colaborativas y las pedagogías colectivas”. Pulso: revista de educación, 38, (pp. 57-72). Disponible en: https://bit.ly/3RzL6BE

Świdziński, J. (1977). Sztuka jako sztuka kontekstualna/ Art as Contextual Art. Art text, Galería Remont

ARTISTA COMO MEDIADORA, SINERGIAS POR LA MEMORIA. EL CASO DE LAS MUJERES MAYORES DEL BARRIO DE LAS CUEVAS EN MÁLAGA

BLANCA MACHUCA CASARES
MARÍA DEL MAR CABEZAS JIMÉNEZ
CRISTINA PELÁEZ NAVARRETE
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Hay artistas que sienten que su compromiso con la sociedad, les motiva a hacer su práctica artística fuera de los espacios habituales destinados al arte, donde se mantiene el estatus quo del arte, como son las galerías, museos y espacios expositivos. Para ellos, su espacio corresponde al mundo "real" como son los espacios educativos, la calle, el barrio. Es lo que se ha venido a llamar prácticas activistas donde el mundo del arte se mezcla con la cotidianidad. Esta situación surgió en un momento en el que en el campo artístico y, sobre todo, de crítica del arte abogaba por el arte formalista donde las reglas los límites entre materias y producción parecía marcar el camino del futuro del arte. Entonces, debido a la situación social, las discriminaciones, la visión de las minorías, sobre todo en Estados Unidos, empezó a emerger la necesidad de salir a la calle, salir del cubo blanco de los museos, de los círculos más exclusivistas del arte y buscar una democratización del arte. Esto sucedió en los años 60, un ejemplo lo tenemos en Nueva York en esos años, en una de las zonas más deprimidas con más solares y que la nueva configuración de la ciudad iba a significar un cambio radical en su modo de habitar. Artistas de diferentes esferas alquilaron locales para hacer cafeterías como Gordon Matta Clark, montaron sus estudios y, por ejemplo, la compañía Living Theatre improvisaba montajes teatrales y *happening* en los solares del barrio, además un movimiento ciudadano activo

y fuerte que tenía como cabeza visible a una mujer con una gran capacidad movilizadora y crítica como Jean Jacob no podríamos estar hablando de la actual ciudad de Nueva York. Una de las pocas ciudades norteamericanas que tienen un centro de la ciudad marcado y reconocible en el que el viandante puede llegar a muchos sitios sin necesidad del coche y tampoco podríamos hablar del East Village y el Soho que ha significado un éxito a nivel de recuperación de una zona deprimida y uno de los principales modelos para muchas ciudades a la hora de pensar en la regeneración de barrios. Esto nos llevaría a otras cuestiones, que no vienen al caso en este momento, como es la gentrificación. Y también reconocemos que este tipo de actuación presenta una serie de dilemas en relación con la posición del artista a la hora de intervenir, el cual se ha definido como etnógrafo y/o mediador, como señaló Hal Foster refiriéndose a su labor como agente externo en relación con otros grupos o comunidades y que también señalan los coordinadores del libro *Modos de hacer*, (2001) en la introducción "Toda intervención en el medio social, sea cual sea la forma de mediación que se elija, es de facto una práctica que tiene potencialmente efectos políticos, una toma de posición" (Blanco, Carrillo, Claramonte, Expósito, 12) Queremos resaltar unas palabras de Nina Felshin en su artículo *¿Pero esto es arte? El espíritu del arte como activismo* (2001) que definen muy bien el propósito y las características de esta práctica cultural híbrida, el arte activista que acaba teniendo "forma tanto a partir del *mundo real* como del mundo del arte, han catalizado los impulsos estéticos, sociopolíticos y atecnológicos" (p. 74) con la idea de "desafiar, explorar o borrar las fronteras y las jerarquías que definen tradicionalmente la cultura" (ídem) y así "dar voz y visibilidad a quienes se les niega el derecho de la verdadera participación y de paso, conectar el arte con un público más amplio. (Ibídem)

En este sentido queremos presentar un pequeño proyecto artístico que se realizó en 2017 en el barrio de Las Cuevas en Málaga. Un barrio que ha dejado de ser un barrio de exclusión recientemente. En este proyecto trabajamos con un grupo de señoras de más de 70 años que se reunían para aprender a leer. Y cambiaron su labor durante unas semanas para dedicarse a cortar, plegar y coser pliegos a unos tarjetones. Estos

tarjetones eran las invitaciones de las inauguraciones del Museo Picasso Málaga que se enviaban por correo ordinario, y que muchas acababan en la basura o se llevaba el día de la inauguración al museo como carta de presentación y entrada. Luego, estos cuadernos fueron vendidos en la tienda del museo. De forma que se jugó con varios aspectos, el reciclaje, por un lado, y al ser tarjetones de exposiciones pasadas, la memoria, ya que permitía hacer un juego con la memoria en relación con el visitante y la institución y por otro, la memoria de ellas y su actividad. El primer propósito con el que se hizo era enseñarles a hacer estos cuadernos y a partir del contacto inicial, este trabajo se fuera repitiendo en el tiempo, de forma que les permitiera ganar un dinero y ver la posibilidad de una cierta independencia. De alguna manera, buscábamos que se dieran importancia, que fueran reconocidas fuera de su entorno, a través de este trabajo.

IMAGEN 1. *Algunas de las mujeres del grupo del barrio de Las Cuevas: Carmen, Cuchi, Luisa y su nieta, Pilar y, detrás, Adamina*



Fuente: Propia

2. OBJETIVOS Y METODOLOLOGÍA

Para explicar este proyecto nos vamos a basar en las características principales que plantea Nina Felshin en su artículo anteriormente citado. Así que los puntos que trataremos son el proceso y temporalidad, el emplazamiento y los participantes, para finalizar con unas conclusiones y resultados.

2.1. El proceso y la temporalidad

> El día que recibí la tarjeta para la inauguración de *Somos plenamente libres* pensé que se podían realizar unos cuadernos a partir de las invitaciones del Museo Picasso.
>
> Este cuaderno es una obra colectiva y social realizado por Carmen, Cuchi, Luisa, Pilar, María y Socorro, un grupo de mujeres del barrio de Las Cuevas que después de haber criado a sus hijos decidieron aprender a leer y escribir y con la ayuda de profesores y voluntarios lo han hecho posible. Se ha unido al grupo Manolo, marido de Luisa, que a pesar de su ceguera ha ayudado cortando cuerdas y haciendo nudos.

Este texto corresponde al que se imprimió y se colocó en el interior de los cuadernos, así quien lo abriera conocería la historia y el carácter original y único del cuaderno. Para nosotras, también era reflejo de la temporalidad de la pieza, la cual, tras su venta, se dispersaría y tendría otros dueños, pasando de 100 ejemplares a ninguno, la desaparición de la obra como conjunto.

Cuando se inauguró la exposición en el Museo Picasso *Somos plenamente libres* (2017-2018), fue cuando pensamos que esta idea se la podíamos ceder a este grupo de señoras de la barriada de Las Cuevas, en el Palo. Algunas con una situación familiar muy dura y con una gran dificultad de salir de la exclusión social en la que se encontraban, se juntaban todos los martes y jueves para aprender a leer. Nos pareció que podíamos enseñarles a ellas y a sus familiares a hacer los cuadernos para que tuvieran una entrada económica mejor y una cierta independencia. No sabíamos cuánto tiempo iba a durar esta actividad, ni cómo la íbamos a desarrollarla, miramos el presupuesto que se requería y la disposición no sólo de estas mujeres sino de las voluntarias que iban todos los martes y jueves a enseñar a leer. Un grupo de señoras que se

mostraron entusiasmadas ante la idea. Evidentemente quisimos implicar la Museo Picasso Málaga, ya que todo partía de la utilización de sus tarjetones a doble hoja que envían por correo postal cada vez que hay una inauguración. Le propusimos al director del museo, José Lebrero Stals, la actividad. Le dimos un presupuesto y un precio para la venta de los cuadernos en la tienda. El precio de venta sería unos 7 euros y el número que le entregaríamos sería de 100 cuadernos: cortado el papel con regla al estilo de los cortes de papel de grabado, y exactamente contendría un pliego de papel Ingres en cada cuaderno, aproximadamente unas ocho a diez páginas cosidas a mano, utilizando cuerda. Un presupuesto total aproximado de unos 30 euros, teniendo en cuenta que la portada y la contraportada correspondían a cargo del museo y era el reciclaje de estas invitaciones.

El museo se encargó de buscar todos los tarjetones de todas las exposiciones realizadas hasta la fecha.

El acuerdo tenía una condición: aceptaban el proyecto, si ellas iban al museo a una visita guiada y una actividad en el gabinete pedagógico.

Este proyecto estaba sujeto a una acción, la de fabricar cuadernos reutilizando las invitaciones del Museo Picasso Málaga. La duración aproximada fue de unas 3 semanas, en los meses de noviembre y diciembre de 2017. Siguiendo las normas que plantea Felshin, esta práctica "toma forma de intervención temporal, performances o actividades basadas en la performance, acontecimientos en los medios de comunicación, exposiciones e instalaciones." (2001, p. 74) De hecho, este proyecto estuvo sujeto a las actividades de la exposición temporal del Museo Picasso Málaga, aunque no fuera su propósito inicial, sino que se buscaba un proyecto con una duración a largo plazo. En este tipo de proyectos su carácter procesual de creación es igual o más importante que su manifestación visual o física. Ya que lo que busca son objetivos que fortalezcan la comunidad y que puedan producir cambios en los participantes tanto en las mujeres y voluntarios como en las artistas.

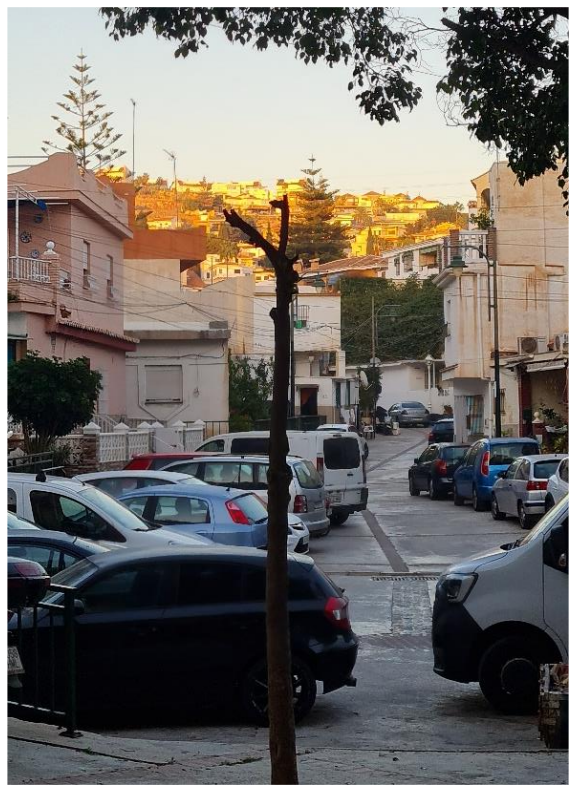
2.2. Los emplazamientos

Los espacios en los que se trabajó corresponden a los que tiene la asociación de vecinos de Las Cuevas en el barrio y el Museo Picasso Málaga.

2.2.1. El barrio de Las Cuevas

El barrio de Las Cuevas es uno de los barrios más antiguos de la zona este de Málaga y se encuentra al norte de la barriada de El Palo. Su nombre se debe a las casas cuevas construidas en el cauce de un arroyo, un arroyo que no tiene más nombre que arroyo y que la mayoría de las casas son de autoconstrucción. Un barrio que hasta hace muy pocos años funcionaba como una zona de exclusión social y se consideraba

IMAGEN 2. *Plaza Leganitos y el arroyo desde el aula. Barrio de Las Cuevas y al fondo viviendas unifamiliares de Miraflores.*



Fuente: propia

peligroso. Se encuentra justo en el cauce del arroyo, de hecho, la entrada y salida por carretera del barrio es por la zona natural de la caída del agua. Al norte, hasta hace pocos años, estaba cerrado con un muro para evitar su visibilidad desde arriba, que corresponde a la zona residencial de Miraflores del Palo. Este acceso tan limitado de una sola entrada y salida provocaba problemas de abastecimiento de agua cuando no existía el agua corriente. Actualmente esa situación ha cambiado, se eliminó el muro, existen varias escaleras y se creó una asociación de vecinos que ha sabido captar la atención y la ayuda de voluntariados a través de las monjas de La Asunción y de las ayudas sociales a través de la Fundación de La Caixa. Desde la asociación y con las monjas están buscando la forma de regenerar el barrio, no quieren copiar el modelo del Soho de Nueva York sino un barrio más próximo como es Lagunillas en Málaga. Ya que las características del barrio son parecidas; modelo de activación y de acción dentro del barrio a partir de diferentes actividades e intervenciones, pero con una clara intención de cohesionar y activar. Una de las claves para esta regeneración es el voluntariado local, refiriéndonos a local a personas que viven en ese entorno. Este barrio se encuentra al norte de la Plaza de la Merced, el centro de Málaga y al este del barrio de El Ejido, donde se encuentra parte de las instalaciones universitarias. Es un barrio marginal con un grado alto de analfabetismo y que se planteó su regeneración y reconstrucción a finales del siglo XX pero sin éxito. Fue a partir de una asociación de vecinos, Fantasía en Lagunillas, encabezada por Miguel Ángel Chamorro cuando a través de talleres para niños y adolescentes se empezó a mover y artistas del grafiti empezaron a intervenir y a integrarse en el barrio, se abrieron locales alternativos con talleres y el movimiento vecinal empezó a actuar como una comunidad (Gamiz, 19/01/2019)

En el barrio de Las Cuevas se realizó la actividad principalmente en el aula de la Asociación de vecinos, allí se imparte clases de apoyo escolar y se enseña a leer. El trabajo consistió en cortar los pliegos de papel y, entre todas, doblar y hacer los agujeros para luego pasar la cuerda y unir los pliegos. Nos reunimos cuatro días a la semana, martes y jueves desde las 18h. hasta las 20h. A pesar de la rapidez que trabajábamos, lo

teníamos organizado de antes, no permitía charlar y nos ayudábamos unas a otras y aprovechando la situación el marido de Luisa, Manolo, participó como uno más a pesar de su ceguera. Y tal como habíamos acordado con el director del Museo Picasso, organizamos una excursión al centro de Málaga y fuimos al Museo Picasso Málaga a ver la exposición temporal.

IMAGEN 3. *En el aula trabajando voluntarias y alumnas en la realización de los cuadernos. De delante atrás y de izquierda a derecha: Pilar, Lola, Soco, Carmen, Cuchi, Luisa, su marido Manolo, Puri y Pepa.*



Fuente: propias

2.2.2. El Museo Picasso Málaga

El Museo Picasso Málaga, se abrió al público en 2003 a partir del legado familiar de Paul, Christine y Bernard Ruiz-Picasso. Hay que destacar la importancia del compromiso que debe tener las instituciones públicas y en especial las culturales con el tejido social de la ciudad. Haciendo uso de la definición de museo que publica el ICOM en 1974 y ratificado en la Asamblea General de 1989, museo es aquella "institución permanente, sin fines lucrativos, al servicio de la sociedad que adquiere, conserva, comunica y presenta con fines de estudio,

educación y deleite testimonios de la humanidad y de su medio" (Hernández Hernández, 2001, p. 69) Por lo tanto una labor primordial de dichas instituciones es difusión y educación. Y en este sentido bajo la dirección de José Lebrero Stals se han ido buscando la interacción entre diferentes colectivos y actividades de este estilo siempre se ha mostrado muy receptivo. Porque actualmente y después de la crisis de los museos en los años 60, en el que la mayoría de los artistas preferían estar en otros entornos, se ha ido buscando su regeneración a partir de la integración de los museos como espacio que ayude al tejido social y cultural; no ser solamente reclamos turísticos sino lugares para el ciudadano promoviendo diferentes actividades como seminarios, talleres, presentaciones, inauguraciones.

La exposición *Somos plenamente libres. Las mujeres artistas y el surrealismo.* En la que se hacía visible a mujeres que pertenecieron o estuvieron cerca de la corriente artística del Surrealismo justo en la misma época. Muchas de las mujeres con las que trabajamos y visitamos el museo hacía más de veinte años que no iban al casco histórico de la ciudad. Y algunas tenían problemas para caminar, así que la visita se acortó centrándose principalmente en la actividad del gabinete pedagógico del museo. Allí se les explicó en qué consistía un collage y las características del collage surrealista, invitándolas a realizar uno. Se les entregó una caja y material para que hicieran sus composiciones libres con flores de plástico, terciopelo, figuritas, etc. En nuestro caso nos dedicamos a ayudarlas con algunas herramientas más complicadas para ellas como son las pistolas de silicona. Sus cajas se quedaron allí a la espera de ser expuestas en una de las salas temporales del museo. Esta exposición duró un fin de semana en el mes de diciembre, lo suficiente para ser un evento que permitiera reunir en el mismo sitio a diferentes colectivos y asociaciones de barrios que también habían participado en el taller de collage surrealistas. Y para dicha inauguración se invitó a un cuadro flamenco y se invitó a un chocolate con churros en el jardín del museo que dio lugar a un ambiente festivo navideño. Al finalizar se recogían los collages y cada uno se llevaba su casa su pequeña obra surrealista.

Por último, los cuadernos fueron vendidos en la tienda del museo y también se regalaron como obsequio de protocolo. Lo que buscábamos era darles visibilidad y nos interesaba que los cuadernos tuvieran una buena acogida pensando en todos los usuarios y públicos.

IMAGEN 4. *Cuadernos a la venta en la tienda principal del Museo Picasso Málaga, junto al catálogo de la exposición*



Fuente: propia

En este sentido, y retomando las características que señala Nina Felshin en su artículo sobre el arte activista podemos observar que se realiza en dos ámbitos que son públicos, uno está sujeto a la exhibición como es el museo pero en cambio, se expone y se compra en la tienda y, por lo tanto, está en el espacio "real", el trabajo se realiza la actividad en un espacio vecinal. Al final su difusión, no es la prensa sino la misma tienda del museo. Un entorno silencioso al que llega el turista y el curioso.

IMAGEN 5. *Cuadernos realizados por las mujeres del barrio de Las Cuevas, a la derecha y de pie, el texto explicativo que iba dentro de los cuadernos*



Fuente: propia

2.3. Los participantes

Una de las claves de esta acción es el trabajo colaborativo quedando dispersa la autoría. Y aquí queremos dar las gracias y dar también importancia a los voluntarios, un grupo de mujeres y hombres que dedican su tiempo a enseñar a leer y también a ellas, mujeres que han decidido que nunca es tarde para aprender. Este trabajo se pudo hacer gracias a la colaboración de Puri, una monja del colegio de La Asunción que llevaba más de 20 años trabajando en el barrio y a voluntarias como María Rosa, Lola, Pepa y Kiko. Todos ellos no se incluyeron en el texto del pliego interior de los cuadernos porque todos quisimos resaltar la fortaleza y las ganas de superación de estas mujeres: Carmen, Cuchi, Luisa, Pilar, María y Socorro que son un ejemplo para nosotras.

La labor del artista en este tipo de proyectos implica un cambio del rol, ya que pasa a un segundo plano o desaparece. Se acerca a la visión del "artista como etnógrafo", parafraseando el título del artículo de Hal Foster (2001) donde señala que al tratar aspectos relacionados con modelos de producción artística como es la identidad y la comunidad, "*hay un deslizamiento* de una *identidad económica* a una *identidad cultural*" (p. 177) Señala un punto que creemos que es interesante y que nos lleva nuevamente al carácter procesual de la obra, performativa, a la limitación del tiempo debido a la situación de "el supuesto de que el artista invocado no es percibido como social o culturalmente otro, no tiene sino un acceso limitado a esta alteridad transformadora y de que si es percibido como otro, tiene un acceso automático a ésta." (Foster, 2001, p. 177). Por eso es interesante hablar de la conexión y el origen de esta colaboración que tiene un carácter grupal y familiar, debido a que las voluntarias María Rosa, es madre de Blanca y a Lola que es hermana de María Rosa. Así que podríamos decir que todo pertenece a un grupo familiar. Así que formamos parte directa de uno de los grupos, que nos permite entrar en un entorno y observar los acontecimientos. Primero actuamos como como mediadoras aportando nuestro conocimiento, gestionando y creando sinergias entre instituciones y colectivos. Pero además, actuamos como contadoras de la historia oral a través del congreso e investigadoras, etnógrafas cuando escribimos y relatamos los acontecimientos. El motivo de que actuemos como contadoras de

historias *storytellers*, en un principio se debe a que la acción se encuentra dentro de un colectivo y el acercamiento a nivel familiar propició que pudiéramos entablar otras sinergias, no siendo personas externas del grupo y por otro porque no existen más pruebas que los cuadernos que se hicieron, y no intervinieron en ningún momento los medios de comunicación. En este caso, preferimos salirnos de la visión clásica del investigador como etnógrafo para actuar como parte del grupo y ofrecer un acercamiento al carácter más humano de la acción y por eso nos interesa actuar más como contadoras de historias que como etnógrafas. Cuál es la figura del contador de historias dentro de un grupo, para eso no debemos remontar la visión antropológica de la tribu, o clan; son las figuras de referencia dentro del grupo porque a través de su memoria hace que las historias no se olviden, y mantienen los legados. En el caso de la mayoría de las tribus son especialmente ágrafas y por último tenía una labor de amenizar las veladas antes de que existiera la televisión o la radio. Hacemos esa labor del antropólogo que María Colino Rodríguez en su trabajo de investigación *Storytelling: el poder de las historias* (2017) señala que según Bouchard:

> ante el avance de la modernización y la progresiva desaparición de estas culturas "primitivas", antropólogos clásicos como Franz Boas se empeñaron en un trabajo de "rescate" (*salvage*) de las tradiciones orales de dichos pueblos" (2017, p.7)"

Así que nuestra labor es una labor de rescate de unos acontecimientos. Y, en definitiva, la autoría queda difusa con una clara intención de dar mayor importancia a las actitudes y el coraje de Carmen, Cuchi, Luisa, Pilar, María y Socorro y las buenas acciones de Puri, María Rosa, Lola, Pepa y Quico. Quedando relegadas la posición de las artistas a mediadoras y a la hora de exponer este proyecto queremos enfatizar nuestra labor de testigos y contadoras de la historia, para intentar no caer en el juego político de la alteridad, sino hablar desde la proximidad la necesidad de añadir la parte emotiva y sobre todo afectuosa que conlleva este tipo de trabajo.

3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Hay un artículo titulado *Speak Easy* (2012) de Suzanne Lacy del que habla Nina Felshin, en él, Lacy plantea la posibilidad de valorar el éxito de este tipo de obra de las siguientes tres maneras:

1. Examinar la calidad de la experiencia de la performance para los participantes y el público (valor como experiencia);
2. evaluar el potencial de estas redes de trabajo en torno a la performance como modelos que puedan ser aplicados u otros asuntos o circunstancias (valor como modelo);
3. por último, valorar la duración, la extensión de la vida de los procesos que se ponen en movimiento por la performance (p. 75)

A partir de estas formas vamos a plantear unas conclusiones y reflexiones del proyecto que llevamos a cabo y también a recoger las conclusiones que expusimos al final de cada apartado.

Por lo tanto, podemos concluir que una actividad cultural con un carácter social que busca salirse de las fronteras y del marco del arte contemporáneo, lo que hace es eliminar estar fronteras para entrar dentro del campo del arte procesual y performativo, que tiene lugar en emplazamientos públicos fuera de los lugares de exposición habituales, ya que este trabajo se expuso y formó parte los productos del museo, tratando de temas que considerábamos de vital importancia, la capacidad de superación y la curiosidad de Carmen, Cuchi, Luisa, Pilar, María y Socorro, y posibles formas de reciclaje de un material arrinconado en cajas dentro del museo, o en la basura de algunas casas y el hecho de ser un trabajo colaborativo donde la importancia no recae sobre una persona sino sobre el colectivo, otra forma de remarcar el valor de la colaboración frente a la competitividad. Es una intervención temporal por el momento en el que se llevó a cabo, pero que podría llevarse a cabo como una labor lucrativa y de cooperativa a largo plazo, para ello habría que contar con personas de otras edades. Y por último, no hemos usado los medios de comunicación, porque no buscábamos la excepcionalidad del evento.

Por tanto, hemos creado una acción artística sin marco puesto que no existe gran documentación gráfica para su exposición y no existen los

espectadores como tal, ya que es una intervención colectiva y por lo tanto colaborativa. Así que nos remitimos como sucede en obras del artista Isidoro Valcárcel Medina al hecho de contar y, en todo caso, hablar con algunas de las personas que han intervenido como testigos de la acción.

En el sentido del valor y el éxito de la acción creemos que conviene valorar más aspectos, por ejemplo la necesidad de hacer. Actuar y motivar otras formas de hacer dentro del campo artístico es uno de los aspectos esenciales con los que trabajamos y nos mueve. Actualmente nos movemos en un entorno que es el universitario donde se están moviendo otras actividades de esta índole como es el trabajo que está realizando el artista Eugenio Rivas, no tanto como artista sino como impulsor de otras iniciativas con el grupo de alumnado y antiguo alumnado, Artefacto en el que hacen intervenciones temporales como las psicogeografías a modo situacionista, conciertos, actividades formativas en algunos de los barrios más deprimidos de Málaga.

Y en realidad, como sucede con este tipo de experiencias colaborativas hay un antes y un después, por un lado, no deja de ser un trabajo de investigación personal y, por otro lado, permite entender mejor a los demás.

La visita al museo, significó para ellas salir de su entorno habitual, para muchas con problema de movilidad entrar en el casco histórico implicaba un problema añadido. Pero les permitió actuar y ver algo diferencia y excepcional que, con posteridad, implicó un cambio de costumbres, una vez al mes salen a tomar una merienda al centro de Málaga con un paseo en el autobús turístico de la ciudad.

La fabricación de los cuadernos requirió mucha organización previa, para que cuando nos reuniéramos soló hiciera falta cortar, coser o plegar. Porque ya en sí, una de las funciones requería mucha atención y ellas con la conversación se distraían mucho. Tenían muchas más ganas de hablar y contar sus historias y también por los problemas de vista y articulaciones de las manos habituales de la edad.

Al final consiguieron una pequeña retribución y resultó interesante saber lo que hicieron con ella. La mayoría no dijo nada a sus familias y utilizaron el dinero para comprar en el economato, tener resuelta la

comida durante un par de meses o comprar camisetas de manga larga para el frío. Otras se lo guardaron y durante un tiempo dos de ellas quedaron los sábados a las ocho de la mañana para ir al supermercado y, antes de nada, se daban el capricho de desayunar juntas en una cafetería. Una guardaba la mitad de su desayuno para dárselo a su nieto cuando regresara a casa.

Algunas han muerto, otras las visitamos en sus casas porque ya no pueden salir, pero siempre tan agradecidas nos recuerdan esos momentos con mucho cariño, no sólo lo que implicaba hacer los cuadernos sino algo tan particular como tener un gesto. Según ellas algo que "nadie había hecho" por ellas.

Se ha planteado la repetición de esta actividad, pero hemos querido añadir una serie de condiciones, y es la participación de familiares, de forma que la actividad incluya diferentes generaciones y permita una mayor cohesión y la posibilidad de la prolongación en el tiempo, más allá de que nosotras estemos o no. Por otro lado, desde la comunidad de vecinos y Puri, la monja, se ha intentado, como comentamos al principio, regenerar y dar otras actividades al barrio, siguiendo el modelo de Lagunillas, una característica que no vemos posible si no hay una movilización dentro del barrio, puede que sólo haga falta una iniciativa que ilusione, en eso estamos ahora mismo. Nos cedieron paredes para pintar en la calle y algunas de las señoras, en especial Socorro y Carmen, que trae a su nieta se reúnen otro día a la semana para pintar. Consideramos que cada gesto de amor, compresión, agradecimiento equivale a añadir un poco de magia y creemos que una buena manera de hacerlo es a través del arte, sacándolo de su entorno habitual y sociabilizando con él, porque buscamos que nuestro museo sean las personas.

4. REFERENCIAS

Blanco, P. Carrillo, J. Claramonte, J. & Expósito, M. cord. (2001) Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa. Ediciones Universidad de Salamanca

Bouchard, Michel (2012) "Anthropology and Folklore: Bridging the Gaps" En Dr. Michel Bouchard/UNBC. Disponible en: https://blogs.unbc.ca/michel/2012/10/27/anthropology-and-folklore-bridging-gaps/

Colino Rodríguez, M. (2017) Storytelling: el poder de las historias. Usos contemporáneos de la narración oral. En Cuadernos de trabajo, CT II/2017. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: https://politicasysociologia.ucm.es/data/cont/docs/21-2018-12-12-AN%20SO%2016%2017%20COLINO%20RODRIGUEZ.pdf

Felshin, N. (2001) ¿Pero esto es arte? El espíritu del arte como activismo. En Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa, 73-95 Ediciones Universidad de Salamanca

Foster, H. (2001) El artista como etnógrafo en El retorno de lo real, 129-174. Akal

Gamiz, A. (19/01/2019). Lagunillas el verdadero Barrio de las Artes en Málaga de cultura. Disponible en: (https://malagadecultura.com/2019/01/20/lagunillas-el-verdadero-barrio-de-las-artes/

Hernández Hernández, F. (2001) Manual de museología. Editorial Síntesis

Museo Picasso Málaga en https://www.museopicassomalaga.org/

Rivas Herencia, E. & Rivas Herencias, M. (2020) A 15 minutos de los Asperones en Umática. Universidad de Málaga. https://doi.org/10.24310/Umatica.2020.v2i3.11195

DISEÑA TU TAQUILLA: RECORRIDO HISTÓRICO-ARTÍSTICO CON MUJERES MAYORES EN LA FACULTAD DE BELLAS ARTES UCM

NOELIA ANTÚNEZ DEL CERRO
LORENA LÓPEZ MÉNDEZ
MACARENA VALERO AMARO
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), nacida en función del Real Decreto de 14 de abril de 1978 (Fernández- Ruiz, s.f) actualmente, es un centro académico de vanguardia del Estado español y del ámbito internacional que se caracteriza por ser un espacio diverso, polifacético dónde confluyen diferentes sinergias entre la tradición y la contemporaneidad. Con la intención de abrir la facultad a otras instituciones, especialmente a las educativas. En 2016 se creó el cargo de Delegada de la Decana para Relaciones con Instituciones Educativas, cuyas funciones consisten en acoger a diferentes grupos que desean visitar la facultad para conocerla, así como informarlos y orientarlos acerca de las diferentes titulaciones que se ofertan en la misma, y gracias al cual se pueden realizar recorridos históricos-artísticos por el rico y peculiar patrimonio de la Facultad de Bellas Artes. Este cargo ha sido ocupado por Laura de la Colina Tejeda (2016-2022) y Noelia Antúnez del Cerro (2022-2023), y en la actualidad lo es por Lorena López Méndez.

En general las visitas son atendidas por la delegada, pero, en muchas ocasiones, los grupos que acuden a la Facultad de Bellas Artes son demasiado grandes para poder ser guiados por una única persona. En estos casos, desde 2022 y por la vinculación de las dos últimas delegadas con el MuPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil), se cuenta con personal

relacionado con el mismo (generalmente estudiantes de máster o últimos cursos de grado) ya que este museo cuenta con experiencia en visitas a la facultad relacionadas con los talleres que ofertan, principalmente, para niños, niñas y adolescentes.

La experiencia que se comparte en este texto difiere de las habituales en el público destinatario de la visita, ya que quien se puso en contacto con la facultad para la realización de la visita no fue un instituto de educación secundaria o una familia, si no personal de una residencia de ancianos, por lo que hubo que hacer adaptaciones al recorrido habitual tanto a nivel de espacios visitados como de objetivos para adecuar la visita a este grupo.

1.1. ANTECEDENTES DE PROYECTOS DISEÑADOS E IMPLEMENTADOS

A lo largo de los años y dependiendo de muchos factores, el recorrido realizado con los grupos que visitan la facultad es diferente. Circunstancias como el horario de las clases, que haya o no posando un modelo en un aula, el interés de los estudiantes que nos visitan, o la persona que guía el recorrido pueden hacer que este varíe de una visita a otra, pero, en cualquier caso, consideramos necesario compartir una estructura básica de este tipo de recorridos para que se entiendan las adaptaciones que realizamos al grupo de mujeres mayores.

La Facultad de Bellas Artes de la UCM está formada por dos edificios: el principal tiene diferentes alas, llegando la más alta de ellas a tener 8 plantas de altura y el anexo (también conocido como el edificio de escultura, aunque contenga también talleres para trabajar el diseño, la fotografía o el medio audiovisual), está formado por diversos espacios interconectados dentro de los que destaca la nave-taller de escultura; por lo que es inviable realizar una visita por todos los espacios. En algunas ocasiones los visitantes, que vienen desde sus centros escolares para conocer la facultad en la que les podría gustar estudiar, llegan con unos objetivos muy claros en cuanto al grado que desearían estudiar en la misma y, entonces, se les propone visitar los espacios más específicos del mismo, pero, en la mayoría de los casos, no tienen claro qué quieren estudiar y entonces se les realiza un recorrido más general, que

es el que vamos a compartir. Este recorrido, suele incluir los siguientes espacios del edificio principal:

- Uno o dos aulas relacionadas con la pintura, habitualmente el aula 601(conocida como el aula de paisaje) que se encuentra en la azotea de la facultad y disfruta de una visión panorámica en la que podemos ver desde Ciudad Universitaria y el Palacio de la Moncloa a la Casa de Campo; y el aula 403, en el que las estudiantes máster y de últimos cursos de grado trabajan sus proyectos en esta rama.

- Uno o dos aulas de dibujo entre las que se encuentra, siempre que es posible, el aula 202 en la que se imparte la clase de Anatomía y que mantiene el diseño y el mobiliario original de la misma, trasladando a los visitantes a otra época, además de algún otro aula de dibujo en el que se trabaje teniendo como referencia estatuas.

- El aula de grabado calcográfico y/o el de serigrafía, para hablarles de estas técnicas artísticas y que puedan ver, de primera mano, los procesos necesarios para la realización de una estampa o, al menos, las herramientas que se utilizan.

- El aula de diseño escenográfico y el pasillo en el que se encuentra y en el que se puede ver una exposición permanente de los diversos tipos de proyectos que realiza el alumnado de los estudios (grado y máster) en diseño.

- Espacios comunes a cualquier titulación y disciplina que le serán útiles en su vida en la facultad como Secretaría de estudiantes, la biblioteca, la tienda de materiales, la cafetería, o el espacio de la delegación de estudiantes y las diferentes asociaciones y las taquillas que la facultad pone a disposición del estudiantado.

En cuanto al edificio anexo, se visitan:

- Los talleres de escultura dedicados a la forja, la talla en madera y la talla en piedra, en los que se explican las herramientas utilizadas y se muestran obras en proceso.
- Un aula de modelado en barro, para explicarles procesos y los tipos de ejercicios que se realizan en esas asignaturas.
- El aula de la asignatura de volumen del Grado en Diseño, en el que trabajan tallando poliestireno expandido para crear caracterizaciones de personajes.
- Además, cuando por el uso que se esté haciendo del espacio y el tiempo lo permite, se suelen visitar el taller de impresión en 3D y el laboratorio de fotografía analógica.

Este recorrido nos lleva por todos los espacios principales de la facultad, desde la 6 planta al sótano del edificio principal y a diferentes espacios del edificio anexo, y suele tener una duración de entre 2 y 3 horas, lo que, para el caso que presentamos era inviable por la movilidad reducida de muchas de las participantes que esperábamos, por lo que era necesario realizar una adaptación de este.

Para la adaptación, además de tener en cuenta la metodología educativa del MuPAI (Antúnez del Cerro, 2008), se tuvo en cuenta la amplia experiencia del equipo de educadoras y mediadoras artísticas del MuPAI, no solo en la gestión que implica guiar grupos numerosos por la facultad, sino también en la atención de personas mayores con demencia por medio del proyecto AR.S [Arte y Salud Alzhéimer], proyecto que se viene desarrollando desde el 2011 hasta el 2015 (López-Méndez, 2017, 2016; Ávila-Hernández, 2017; López-Méndez, 2015). Este proyecto utiliza el archivo y el diario digital y analógico como herramientas para dialogar y trabajar los recuerdos aún latentes en personas con Alzhéimer y otras demencias, a partir del análisis y pensamiento en imágenes. Los talleres han sido implementados en el Centro de Referencia Estatal para personas con Alzheimer y otras demencias (CRE) de Salamanca, durante los periodos comprendidos entre el 2010-2011 y el 2014-2015 y en la Asociación de Alzheimer de Madrid durante el 2012-2013.

Actualmente cuenta con un fichero compuesto por cuarenta y cinco talleres, cuya temática gira en torno a temas y actividades de la vida cotidiana (AVDS), representados por la obra de artistas de diferentes épocas y estilos. Así como por un diario de imágenes, producto de un registro fotográfico del proceso del taller y de las obras de los propios participantes, que nos permite mantener activa la memoria de los usuarios durante y posteriormente a las sesiones del programa de educación artística implementado.

2. OBJETIVOS

Los objetivos planteados en este recorrido histórico- artístico responden a dos niveles de intervención, tanto psicosocial como artístico, pudiendo concretarse en:

- Fomentar la participación y comunicación de todos los públicos y en especial del público adulto mayor del Patrimonio de la Facultad de Bellas Artes.
- Favorecer conexiones con su contenido vital pasado, presente y futuro a través del recorrido por las diferentes estancias de la Facultad de Bellas Artes.
- Mejorar la calidad de vida, autoestima, autonomía y sistemas de cuidado de personas mayores y sus cuidadores en residencia.
- Preservar las capacidades cognitivas, funcionales y emocionales de los participantes el mayor tiempo posible.
- Sensibilizar a la comunidad estudiantil de los estigmas erróneos asociados a las capacidades de los y las mayores.

3. METODOLOGÍA

La metodología aplicada en este estudio es de carácter cualitativo y exploratorio, ya que busca más compartir los resultados y conclusiones de la implementación de una experiencia educativa que sacar conclusiones extrapolables a partir de la misma. La recogida de datos se realizó a

través de un cuaderno de campo, el registro fotográfico de la implementación del recorrido y el escaneado de las obras realizadas por las asistentes.

Este estudio recoge la experiencia del recorrido guiado por Lorena López Méndez (actual delegada de la Decana para Relaciones con Instituciones Educativas) y Macarena Valero Amaro (actual archivera del MuPAI dentro del Programa Investigo) para un grupo de mujeres de la Residencia para Mayores Hidalgos Casasolar de Madrid. Para el mismo se consideraron elegibles las usuarias que de manera libre decidieron participar, todas ellas se encuentran en un buen estado cognitivo, pero con dificultades de movilidad reducida, viniendo acompañadas en la mayoría de los casos por andador o bastón.

Las usuarias, (N=25), vinieron acompañados de sus respectivos cuidadores o personal sociosanitario (N= 3) que sirvieron de apoyo a las educadoras y mediadoras artísticas del taller (N= 3). Finalmente participaron de manera continuada en el taller (N=20), a pesar de las dificultades motrices que presentaban a la hora de intervenir en el taller asociadas a la edad (presbicia, artrosis en manos, movilidad reducida…).

La Residencia para Mayores Hidalgos Casasolar se encuentra ubicada cerca de la dirección de la Facultad de Bellas Artes, sin embargo, se hizo necesario el uso del autobús de la residencia para su transporte y fácil accesibilidad a la Facultad.

4. METODOLOGÍA EDUCATIVA Y ADAPTACIONES.

La metodología educativa, sigue las pautas del Método MuPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil - www.ucm.es/mupai) (Antúnez del Cerro, 2008) con sus convenientes adaptaciones al contexto del perfil adulto mayor con dificultades de movilidad, en un contexto como es la Facultad de Bellas Artes de Madrid, la cual poco a poco está realizando cambios en cuanto a su accesibilidad arquitectónica.

El Método MuPAI, se basa en los siguientes puntos principales:

- Generar conocimiento. Aunque consideramos que las actividades artísticas, y todas las experiencias educativas que se

puedan derivar de estas, pueden servir para entretener o aportar muchos beneficios diversos, partimos de la base de que lo importante es generar conocimiento en las participantes. Este generar conocimiento también implica que el conocimiento no sea un conocimiento solo transmitido de la educadora a la participante, si no que sea un conocimiento vivenciado, experimentado y cocreado, en el que quienes asisten a las actividades también aporten y sean, en última instancia, quienes generen el conocimiento con el que van a salir de las mismas.

– Trabajo de la apreciación y el análisis, la producción y la reflexión. Partiendo de las bases de la Educación Artística como Disciplina, pensamos que el arte es un fenómeno poliédrico y que, por lo tanto, la mejor forma de acercarse al mismo es explorándolo desde diferentes vertientes. Por ello pensamos que además de disfrutar de su visión o intentar entender la obra y su contexto también hay que, al menos, jugar a producirlo y luego reflexionar sobre lo que ha ocurrido.

– Participante activo. Si pensamos que las participantes de nuestras actividades deben generar su propio conocimiento debemos procurar que ellas estén activas en todo el proceso y no sean meras receptoras de los contenidos que hayamos decidido transmitirles. Dan igual la edad o las capacidades de quienes participan en las actividades, siempre podemos crear actividades o adaptarlas para que faciliten esta forma de participar.

– La educadora como agitadora. En la mayor parte de las experiencias educativas que tenemos (que salvo para quienes somos docentes son como discentes), nuestro papel es más bien pasivo, de receptoras de conocimiento, por lo que es (o puede ser) complicado que quienes vienen a nuestras actividades rompan este rol y actúen, desde el principio y sin ayuda, como participantes activos. Por eso la educadora debe ser una agitadora, que cambien ese paradigma y proponga contenidos y formas de hacer que pongan en marcha la mente, las manos y el corazón de los participantes.

– Conexión con la realidad. Creemos firmemente que si lo que los participantes aprenden en nuestras actividades sólo les sirve dentro del contexto de estas, no tiene sentido hacerlas. Para que estos saberes fluyan más allá, siempre buscamos introducir nexos entre la realidad de los participantes y lo que se hace o trata en el taller. Con esto, por un lado, conseguimos que los asistentes relacionen lo que aprenden con su vida cotidiana y puedan aplicarlo, pero también que lo entiendan y aprendan mejor, que se sientan valorados y escuchados al personalizar en cierto modo las actividades,...

– Tareas de catalogación, investigación y evaluación. Somos un museo universitario lo que implica que, como museo somos una institución que "investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe" (ICOM, 2022) pero como parte de la universidad también somos un laboratorio, un lugar donde profesoras y estudiantes podemos realizar pruebas para nuestras investigaciones (Antúnez del Cerro, 2021).

– Formación de las formadoras. Quizás la nuestra preocupación por la formación de las formadoras era más razonable cuando definimos nuestra metodología en 2005 (Antúnez del Cerro, 2008) ya que en ese momento la formación específica para las personas que hacían educación en los museos de arte era menos habitual y había menos oferta, lo que ya no es así en la actualidad. Sin embargo, seguimos defendiendo la necesidad de trabajar con equipos con conocimientos multidisciplinares, pero con una base en arte y en educación. Además, y enlazando con nuestra labor como museo universitario, solemos trabajar con estudiantes en formación, procurando ser así un lugar de aprendizaje y especialización para ellas.

Partiendo de estas bases, con el Método MuPAI solemos diseñar actividades basadas en las siguientes fases principales:

– Apreciación y análisis, momento en el que se tiene contacto con las obras en torno a las cuales se va a desarrollar la

actividad, en el que se busca crear conexión entre ellas y el público, buscando, entre otras cosas, el disfrute estético.

- Explicación teórica. En ocasiones esta fase se mezcla con la anterior, ya que su objetivo es explicar los conceptos o los contenidos, incluyendo el contenido vital (Antúnez del Cerro, 2006) y la conexión con la realidad.

- Producción. Entendemos que la producción artística no es sólo algo para artistas o personas dotadas, es una experiencia enriquecedora en cualquier ámbito y que, además ayuda a profundizar e interiorizar los conocimientos que se busca desarrollar.

- Debate crítico y reflexión. Para finalizar es imperativo poner en orden y compartir lo aprendido y vivido, por ello realizamos actividades que procuren el debate crítico y la reflexión al acabar las mismas, para que los participantes sean conscientes de lo experienciado e interiorizado en el mismo, tanto por ellos como por sus compañeros, y para que las educadoras puedan obtener información valiosa que sirva para evaluar la actividad y realizar otras tareas de investigación.

Siguiendo estas bases generales, como en otras ocasiones, el equipo de educadoras que diseñaron la actividad pensaron en el público al que iba dirigida (un grupo de mayores, previsiblemente mujeres en su mayoría y con algunas dificultades motoras, acompañadas por sus cuidadoras) para hacer adaptaciones del recorrido y la experiencia ofertada de forma habitual a los grupos que visitan la Facultad de Bellas Artes con la Delegada de la Decana para Relaciones con Instituciones Educativas. Una vez aplicada nuestra metodología a la visita a la facultad para mayores, esta quedó diseñada de la siguiente forma:

Fase de Análisis/Apreciación espacios no lugares- Recorrido por diferentes espacios emblemáticos de la Facultad de Bellas Artes, manteniendo un hilo conductor entre los espacios. Los espacios seleccionados se eligieron por su fácil accesibilidad y carga artística, se comenzó por la planta baja y el pasillo que comunica las aulas de grabado con la cafetería, porque en este punto se encuentran ubicados a ambos lados

de la pared unos murales con un eje cronológico a un lado y al otro imágenes significativas de la historia de la Facultad de Bellas Artes desde que su ubicación inicial fuese la Real Academia de San Fernando (Véase, figura 1).

FIGURA 1. *Recorrido del grupo de mayores por las diferentes estancias de la Facultad de Bellas Artes.*



Fuente: Elaboración propia, 2023

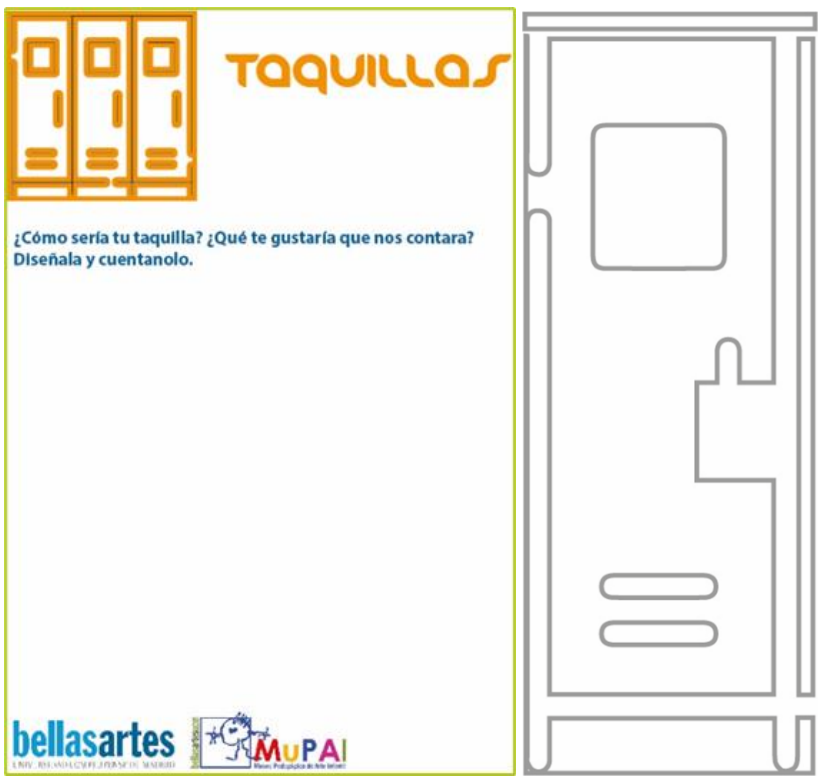
A continuación, se hizo uso de los ascensores hasta llegar a la planta 2 en la que se encuentra el aula de Anatomía, un aula teórico-práctica, que nos permitió teletransportarnos al siglo XX donde se desarrollaban estudios de estilo académico del cuerpo humano. Finalmente, el recorrido continuó en la planta 1, permitiéndonos ver las taquillas de la facultad, que son un elemento reseñable que alumnos y alumnas suelen intervenir aportándoles identidad y diseño, para terminar en un aula cercana al MuPAI donde se desarrolló un taller.

Fase Puesta en común -ideas compartidas. En esta ocasión no se diseñó como una fase aislada y autónoma si no que, durante la hora que duró el recorrido, se mantuvo un diálogo compartido en torno a las obras que se encuentran enmarcadas por los diferentes pasillos de la Facultad, estableciendo un juego de preguntas-respuestas relacionando

la historia de la Facultad con su experiencia vital y recuerdos relacionados con el Arte.

Fase Producción -intervención taquilla. Finalizado el recorrido por la facultad, se procedió a la realización de un taller centrado en el diseño de las taquillas como elemento susceptible de ser intervenido bajo el criterio de cada participante. Por tanto, las mediadoras artísticas, replicaron mediante el programa Adobe Illustrator, un modelo base de taquilla que, posteriormente, las participantes podían intervenir con el diseño que ellas considerasen oportuno planteando a cada taquilla una identidad propia (Véase, figura 2).

FIGURA 2. *Recorrido del grupo de mayores por las diferentes estancias de la Facultad de Bellas Artes*



Fuente: Elaboración propia, 2023

5. IMPLEMENTACIÓN DEL RECORRIDO.

La llegada de las participantes fue cuanto menos emocionante. Juntar dos contextos vitales diferentes siempre es enriquecedor, y así lo fue, ver como el grupo de mujeres mayores pasean por la facultad, por unos espacios tan reconocidos para nosotras y para las y los estudiantes, pero tan poco habituales para ellas. Llegaron en un autobús a la parte trasera de la Facultad de Bellas Artes, donde nos presentamos y procedimos a llevarlas a la primera parte de la visita.

En esta primera parte, les enseñamos nuestro uno de los iconos más representativos de nuestro entorno, las taquillas. Frente a ellas, estuvimos un rato hablando de los procesos creativos que llevaba a cabo el estudiantado de estos grados para personalizarlas y pasamos al pasillo situado frente de la cafetería. Ese espacio está habitualmente poco habitado y es un gran desconocido incluso para los estudiantes, pero en él podemos ver cómo empezó la historia de nuestra facultad, después de que se trasladara desde la Academia de San Fernando al edificio en el que nos encontramos. Frente a estos murales, las visitantes nos estuvieron contando sus profesiones y sus ilusiones de cuando eran jóvenes, y como muchas de ellas habían dedicado gran parte de su vida a la costura y como ésta, debido a ser realizada por mujeres, no había sido tan valorada como los proyectos realizados por los hombres.

Tras esta pequeña pero gran reflexión, pasamos a la segunda parte de la visita. Debido a la dificultad de mover a un grupo de estas características decidimos continuar la visita por nuestra facultad por uno de esos espacios que son verdaderos tesoros: el aula de Anatomía de la segunda planta. Parece que el tiempo no pasa en esa aula, entras y se respira diferente, su madera antigua ayuda a que esta sensación ebulla. Los asientos antiguos, la tarima, los esqueletos de distintos tipos de sujetos,... provocan que, como dijeron ellas, parezca “un espacio donde se trabaja la alquimia”. Tras explicarles cómo posaban las modelos, el uso de los taburetes, el tiempo que se pasaba en el aula,... procedimos a continuar con la última parte de la visita, la actividad que habíamos desarrollado para ellas. Para ello, bajamos a la primera planta, lugar donde está el MuPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil), que ese día

no pudimos utilizar, debido a que había otra visita de un grupo de niños y niñas que habían venido a realizar el mismo recorrido que habíamos hecho diez minutos antes con nuestra visita. Al estar ocupado el MuPAI, pasamos al aula de al lado, en la que las usuarias y sus acompañantes se sentaron y procedimos a explicarles la actividad.

La propuesta era que tenían que decorar su propia taquilla, para lo que les dimos dos papeles con varias indicaciones, en uno de ellos procedieron a explicar que querían que hubiese en su taquilla y en el otro; con la taquilla dibujada, plasmar lo que habían escrito con anterioridad. Ante esta propuesta, tuvimos varias reacciones, muchas se mostraron eufóricas y contentas, sin embargo, hubo una reacción que nos sorprendió. Una de las mujeres se quedó tan bloqueada que, en un principio, no pudo hacer nada debido a la inseguridad que le generaba el hacerlo mal. Nos sentamos con ella para que nos contara la causa de su malestar y nos dijo que era porque no se sentía capaz de hacerlo bien, pero poco a poco la hicimos ver que sí lo era y pudo terminar su taquilla tranquila y contenta.

Cuando terminamos la actividad, acompañamos al grupo al autobús para que las llevará de vuelta a su residencia, quedamos con ellas en que iríamos a verlas a su residencia y montaremos una segunda actividad en su lugar de convivencia, para intercambiar los papeles y ser, en esa ocasión, nosotras las visitantes y ellas las anfitrionas. Nos despedimos con un sabor de boca muy dulce, sabiendo que tarde o temprano volveríamos a verlas.

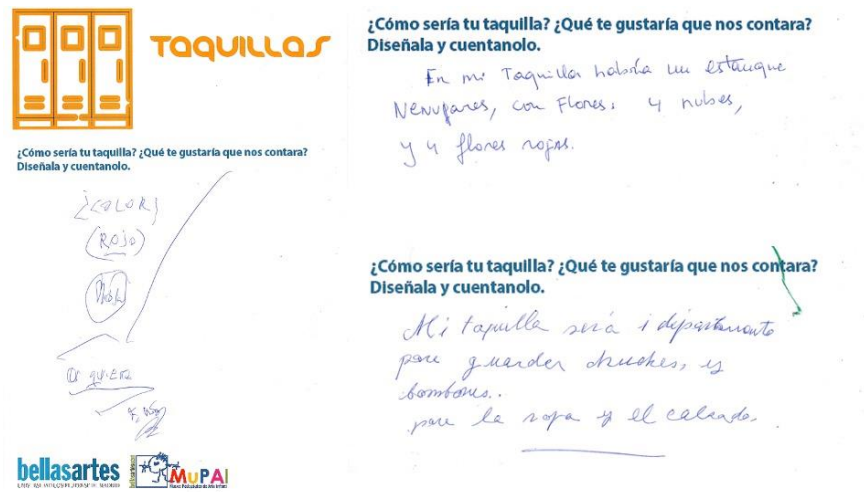
5. RESULTADOS ARTÍSTICOS DE LA ACTIVIDAD *DISEÑA TU TAQUILLA*

A la hora de evaluar la idoneidad de los materiales educativos y dinámicas llevadas a cabo se establece una investigación cualitativa y exploratoria en la que se emplean herramientas como el diario de campo de las sesiones, la documentación gráfica a través de la captura de fotografías, una observación participante y un cuestionario diseñado es proceso para esta primera fase como apuntábamos en el apartado metodología. Sin embargo, se considera oportuno poder contar con un mayor

número de respuestas al formulario para evitar sesgos en la investigación, en su primera prueba piloto en el primer cuatrimestre del curso.

A continuación, se exponen un resumen del tipo de ficha que cumplimentaron las mayores, así como el rediseño e intervención sobre el dibujo vectorial de una réplica de taquilla similar al diseño de taquilla de la Facultad de Bellas Artes de Madrid. (Véase, figura 3 y 4).

FIGURA 3. *Ficha de la propuesta e intervención en el diseño del prototipo de taquilla para la Facultad de Bellas Artes*



Fuente: Elaboración propia, 2023

FIGURA 4. *Intervenciones en el prototipo de taquilla para la Facultad de Bellas Artes.*



Fuente: Elaboración adultas mayores, 2023

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones que podemos determinar una vez analizados los objetivos e implementadas las diferentes dinámicas y diversos talleres, se concretan a pesar de la limitación y tamaño de la muestra. En conclusión, y a pesar de que nuestra muestra en este recorrido es reducida (N= 25), los resultados que hemos obtenido tras el análisis y observación del mismo, nos demuestran que el recorrido diseñado e implementado para adultos mayores con movilidad reducida en la Facultad de Bellas Artes de Madrid, pueden contribuir a erradicar estigmas asociados al envejecimiento, cambiando la percepción que la juventud, en concreto los y las estudiantes de Bellas Artes, puedan tener de las personas mayores, como también ha estimulado cognitivamente y emocionalmente

a las señoras mayores, ayudándoles a ejercitar sus capacidades funcionales y motoras que, si se desarrollasen por un periodo de tiempo más largo, podrían mejorar en su bienestar, ya que manteniéndolas activas contribuimos a un envejecimiento saludable.

El recorrido y el diálogo mantenido desde la equidad y la anécdota, dejando apartado el cambio generacional, nos permitió establecer vínculos y relaciones con sus recuerdos de acontecimientos pasados y recientes. La narración de la visita a modo enigmas y anécdotas de la facultad, así como de las obras que nos hemos podido encontrar durante el recorrido (que, aunque no son de artistas legitimados su calidad estética es importante) ha provocado que la experiencia se convierta en un juego dialógico creativo donde descubrimos los hilos que conectan el pensamiento mágico del adulto mayor con la realidad del momento y representaciones visuales de la facultad.

También este tipo de experiencias ayuda a mejorar su calidad de vida y bienestar, por dos razones; una primera porque se abre el círculo de relaciones y por tanto el círculo social de estas personas ya no es sólo entre los participantes del taller, sino también con el personal sociosanitario de la residencia y las educadoras artísticas que realizaron el recorrido, lo que es muy positivo teniendo en cuenta como los círculos de relaciones se suelen ir perdiendo a medida que uno se hace mayor. La segunda razón, es porque estas experiencias les generan emociones positivas, ya que hacemos que experimenten y disfruten de la vida cultural que a los demás nos rodea, Sintiéndose capaces de volver a realizar actividades plásticas o en algunos casos, hacerlas por primera vez, otorgándoles una autonomía que creen que han perdido.

Finalmente, esta experiencia nos ha facilitado la elaboración de un folleto, aún en proceso, para otros educadores sociales o artísticos interesados en cómo tratar y trabajar con diferentes públicos a la hora de realizar una visita por la Facultad de Bellas Artes de Madrid, un lugar mágico cargado de simbolismo e historias diversas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A las mujeres mayores de la Residencia para Mayores Hidalgos Casasolar y al personal sociosanitario (Pilar, Rocío y Sergio).

8. REFERENCIAS

Antúnez del Cerro, N. (2006, junio 29). El contenido vital: Conectando el arte con la identidad del espectador. Responsabilidad y sensibilidad compartidas en la interpretación y la educación en el arte, Bilbao.

Antúnez del Cerro, N. (2008). Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital.

Antúnez Del Cerro, N. (2021). MuPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil): Del museo expositor al museo laboratorio. Ponencias. *II Congreso Sudamericano de Museos Universitarios* ISSN 2618-3714 "Museos Universitarios e Instituciones Educativas", 13-27.

Ávila, N., & Hernández, C. (2017). Tenemos cita con el arte: un programa piloto de visitas a museos y talleres con personas afectadas con Alzheimer y otro tipo de demencias. *Arte, individuo y sociedad*, 29(3), 45-56.

Fernández- Ruiz, B. (2023). Historia de la UCM - Facultad de Bellas Artes. https://www.ucm.es/historia_ucm_facultad_bellas_artes

ICOM. (2022, agosto 24). Definición de museo. International Council of Museums. https://icom.museum/es/recursos/normas-y-directrices/definicion-del-museo/

López-Méndez, L. (2017). Programa retales de una vida del Proyecto AR. S Alzheimer: Herramientas para dialogar y estimular recuerdos a través del Arte. Arte, Individuo y Sociedad, 29(3), 139-158.

López- Méndez, L. (2016). Arte y Trabajo Social: un programa de intervención para transformar la visión de la sociedad para la inclusión de personas con demencia temprana y Alzheimer. *Cuadernos del Trabajo Social*, 1, 51-61.

López- Méndez, L. (2015). Arte y salud: diseño e implementación de talleres y contenidos digitales de ámbito cultural para pacientes con Alzhéimer y otras demencias (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid).

LA EXPERIENCIA EDUCATIVA KATIUSKAS. UNA ESCUELA DE MÉTODOS ALTERNATIVOS, PARTICIPACIÓN FAMILIAR Y ARTE PARA EL DESARROLLO DE LA INFANCIA

PATRICIA GALLEGO VICENTE
TERESA CARBAJO NIETO
Escuela Infantil Katiuskas

FELICIDAD GARCÍA SÁNCHEZ
Dpto. de Historia del Arte Bellas Artes. Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

En este documento se explora la experiencia educativa, historia y desarrollo de la escuela infantil Katiuskas. Una escuela que desde su creación (desde el 2013) hasta la actualidad, trabaja con diferentes métodos alternativos de enseñanza, fomentado el trabajo educativo conjunto de familia-escuela (tribu como necesidad de pertenencia a un grupo con mismas inquietudes) y el arte como experiencia y elemento facilitador del desarrollo de la infancia.

El desarrollo en la escuela, como comunidad educativa, se basa en metodologías que validan y valoran las capacidades e inteligencias múltiples de las criaturas, siendo el arte, movimiento libre y naturaleza los ejes centrales y facilitadores de aprendizajes.

Desde estas experiencias la infancia es observada con un prisma de comprensión y respeto a las necesidades de las criaturas y atendiendo a sus necesidades de una forma individual, para ayudar así al funcionamiento colectivo.

Una mirada desde una perspectiva alternativa al sistema, sustentada en diferentes corrientes pedagógicas que fomentan la autonomía e individualidad de las criaturas y amparada en el acompañamiento respetuoso,

el compañerismo y el trabajo cooperativo. Esta mirada, con base y apoyo en la neuroeducación, es trabajada desde la cercanía de las relaciones entre las familias y las educadoras, que colaboran y se comunican diariamente permitiendo que las criaturas vivan la escuela como si fuera una prolongación del hogar, siendo a su vez, un agente compensador del entorno de todas las criaturas.

En el documento, se presenta cómo la escuela ha transformado el modelo educativo, priorizando la creatividad y colaboración desde el cambio de mirada de sus acompañantes. Además de una valoración de los resultados obtenidos hasta el momento fruto de un intercambio informal con las familias e instituciones actualmente se está trabajando en el instrumento de validación de estos resultados obtenidos.

Entendemos este documento como un primer acercamiento a la experiencia y un espacio de reflexión. Es una reflexión profesional y personal sobre nuestro trabajo y hacia nuestro proyecto de educación en la infancia y por tanto asumimos que, debido a estos factores, el documento y los contenidos reflejados, están supeditados a los posibles cambios en la comunidad escolar y a cambios sociales/culturales, tanto en el presente como en el futuro.

También desde esta reflexión entendemos que seguimos representando la esencia de la experiencia, un lugar de constante aprendizaje intergeneracional desde el que aprender a mirar a la infancia.

1.1. PRESENTACIÓN DE LA ESCUELA Y SU ENFOQUE EDUCATIVO

Escuela de educación infantil privada de primer y segundo ciclo, ubicada en la ciudad de Salamanca. Constituida en el 2013 como respuesta a la inquietud por un cambio educativo y social en la actualidad. El enfoque educativo es el resultado de la unión de diferentes corrientes pedagógicas, teniendo en cuenta las vivencias, la formación y la mirada de las creadoras del proyecto, así como del entorno, los recursos y las necesidades. Con todo ello, se constituye la metodología propia que actualmente está implantada y asentada en la escuela.

Como resultado de esta metodología, la escuela se define por fomentar la valoración de las capacidades e inteligencias múltiples de las

criaturas, el movimiento libre, el trabajo educativo conjunto de familia-escuela y la inclusión de la naturaleza y el arte como elemento facilitador del desarrollo de la infancia.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo se centra en la reflexión y valoración de la experiencia de la creación de una propuesta educativa alternativa, posible y real que dé respuesta a una necesidad detectada en la sociedad.

Los objetivos específicos del trabajo, servirán para: 1) evaluar en qué medida la propuesta educativa ha servido como un espacio seguro y de confianza, para criaturas y familias, además si este proyecto ha facilitado y promovido el sentimiento de tribu en la crianza; 2) observar para ello, si se ha sentido la creación de vínculos seguros con las acompañantes, familias y criaturas; y 3) además, como desde el proyecto se trabaja el desarrollo de la sensibilidad con el arte y naturaleza en todas sus vertientes entendidas como herramientas y recursos de aprendizaje, valoraremos si se han alcanzado los objetivos deseados y cómo estas experiencias nos han ido llevando a diferentes investigaciones.

Como objetivos de validación reflexionaremos o analizaremos la comprensión de las metodologías implementadas a nivel práctico y un análisis del desarrollo dentro de los diferentes procesos educativos que se llevan a cabo en la escuela.

En el trabajo se presentan, también, los desafíos y beneficios derivados de la implementación del método desarrollado.

3. METODOLOGÍA

A través de la elección de las pedagogías Waldorf (Steiner, 2013), Reggio Emilia (Malaguzzi, 2021), Pikler (Pikler, 1984), y pedagogía verde (Freire, 2011) obtenemos el resultado de una metodología educativa propia, que dota a la escuela de un ambiente de aprendizaje único y enriquecedor. Desde el desarrollo curricular que se ha llevado a cabo se ha pretendido dar respuesta a la naturaleza de la criatura entendida

como un ser independiente, emocional, social y como centro del aprendizaje.

En cuanto a la metodología de este artículo, cabe destacar que los resultados que se presentan parten de una evaluación informal por parte de las familias que han pasado por la escuela durante estos años, de las docentes que han acogido a parte de las criaturas que han pasado por la escuela en sus siguientes años de escolarización y de las distintas entidades con las que la escuela colabora como parte de su proyecto.

3.1. MÉTODOS ALTERNATIVOS DE ENSEÑANZA

En este apartado se describen los métodos pedagógicos no convencionales que la escuela ha implementado para crear un ambiente de aprendizaje único y enriquecedor. Se presentan ejemplos concretos de cómo estos métodos se aplican en la práctica.

3.1.1. Descripción de los diferentes enfoques pedagógicos no convencionales que se usan en la escuela

Desde el desarrollo curricular que llevamos a cabo en la escuela, hemos pretendido dar respuesta a la naturaleza del niño, entendido como un ser independiente, emocional, social y como el centro del aprendizaje. Es por ello, por lo que decidimos utilizar una serie de referentes teóricos para poder encontrar inspiración y experiencias previas con criterio educativo y éxito entre el alumnado.

Aquí presentamos una lista y el trabajo que nos inspiró:

Rudolf Steiner: El filósofo y pedagogo Rudolf Steiner fundó la pedagogía Waldorf, que promueve un enfoque holístico y creativo para la educación. El currículo Waldorf incluye una variedad de actividades artísticas, como el dibujo, la pintura, la música y el teatro, como parte integral de la educación infantil. (Carlgren, 2018)

Loris Malaguzzi: Fue uno de los fundadores del sistema educativo de Reggio Emilia en Italia. Su enfoque en la educación infantil pone un fuerte énfasis en la expresión artística y la creación de un ambiente de aprendizaje enriquecedor que fomente la curiosidad y la creatividad de los niños. Centrados en la pedagogía Reggio Emilia, ésta se centra en

la participación activa de los niños en su aprendizaje a través de proyectos artísticos y colaborativos. Los educadores en este enfoque valoran el arte como un medio para la expresión y la exploración.(Malaguzzi, 2021)

Emmi Pikler: Fue una destacada pedagoga húngara reconocida por su enfoque centrado en el desarrollo autónomo y respetuoso de los niños. Basada en la observación y el respeto por los ritmos individuales de cada niño, esta pedagogía promueve la importancia de la libertad de movimiento, la autonomía y la confianza. (Pikler, 1984)

Heike Freire: es una reconocida pedagoga y autora española que funda la pedagogía verde. Su pedagogía se basa en el juego, la exploración y la experimentación como métodos de aprendizaje, buscando conectar a los alumnos con su entorno natural y promover así su desarrollo emocional, social e intelectual. (Freire, 2011)

3.1.2. Ejemplos de los métodos alternativos aplicados en la escuela.

Ritmos rutinas Waldorf, movimiento libre Pikler, arte y creatividad Reggio

Desde los referentes teóricos estudiados y analizados (punto 3.1.1), extrajimos aquellos aspectos que pudieran dar forma al proyecto educativo.

Respecto a la pedagogía Waldorf, el ambiente, los materiales, los ritmos, las rutinas, la fantasía y el cambio de mirada en la criatura, así como el papel del acompañante, fueron los aspectos seleccionados como eje principal de la escuela.

A partir de ahí, y teniendo en cuenta la neuroeducación y todo lo relacionado con el movimiento y el aprendizaje, nos centramos en el movimiento libre de Emmi Pikler, creando así espacios que facilitarán el libre movimiento y elementos que crearán pequeños retos.

Como elemento facilitador de conocimientos y experiencias y basándonos de nuevo en la neuroeducación, nos apoyamos en la pedagogía Reggio Emilia para que el arte y la creatividad fueran el elemento pedagógico principal, no solo como actividad, sino como parte del juego libre, individual y colectivo diario

Por último, la naturaleza era un elemento importante que queríamos que estuviera presente en la escuela. Es por ello, por lo que la pedagogía verde nos aportó la exploración y experimentación del entorno como método de aprendizaje diario.

Con todo esto, se vertebró la escuela, desde el punto de vista infraestructural y pedagógico.

Todas esas pedagogías se encuentran reflejadas en la planificación anual, semanal y diaria.

La programación está estructurada según las estaciones del año. Articulada por once cuentos, que se repiten durante cuatro semanas donde se realizan diferentes propuestas que se reflejan en la fiesta final de cada historia, siendo estas: Vendimia, castañada, farolillos, señor del invierno, reyes, animales, artesanía y oficios, hada de la primavera, conejito de pascua, fiesta de los cuentos, museo (arte) y verano.

A su vez existe un ritmo semanal centrado en la actividad diaria propuesta, siendo éstas, cera de abeja o modelaje, música, pan, acuarela y bosque.

Y por último existe un ritmo diario basado en los momentos de concentración y dispersión correlativos, entrada (juego libre), despertar el cole (juego de dedos y cuento), juego libre, actividad diaria, juego libre, almuerzo, juego libre en la naturaleza, comida y juego libre

El contacto con la naturaleza es diario (independientemente de la climatología), así como visitas periódicas al centro de arte contemporáneo DA2, a diversos museos y actividades culturales de la ciudad, usando para ello los transportes públicos.

Toda esta programación está sujeta a cambios por la flexibilidad de la propia naturaleza, las criaturas y familias.

Respecto a la organización de la escuela, ésta se encuentra dividida en dos grupos heterogéneos de 1 a 3 años y de 3 a 6, existiendo en cada grupo una ratio de doce criaturas acompañadas de una pareja pedagógica. Con ello se pretende generar un espacio de gran dinamismo que genera la propia agrupación de los niños tal y como se define en el sistema abierto, donde se consigue que los niños pequeños aprendan más

fácilmente de los mayores y estos a su vez se ejercitan en el respeto hacia los más débiles evitando así las competiciones entre iguales y favoreciendo la competición sana, entendida como en la que cada uno escenifica sus propias destrezas. (Wild, 2007) *(Wild. R, 2010: 56)*

Cada grupo está acompañado por una pareja docentes-guía las cuales comparten responsabilidades pedagógicas de manera que se proporciona un ambiente más rico y diverso debido al trabajo colaborativo entre ambas dos lo que genera mayor riqueza debido a las diferentes habilidades, enfoques o experiencias personales de cada una.

La mirada a la infancia es otro punto clave en la metodología de la escuela, entendiendo esta como el respeto máximo al niño, comprendiendo sus necesidades emocionales y sociales, confianza en sus habilidades y posibilidades, creando un vínculo y apego seguro con todas las criaturas, John Bowlby (Bowlby, 1993), dándole la libertad para que fomente su desarrollo integral de manera autónoma. Para ello las docentes, serán un ejemplo dentro del grupo, actuando como "Segundo cerebro" tal y como indica Nora Rodríguez en "Neuroeducación. Cuidar el cerebro en los primeros 1080 días de vida [Curso en línea] Happy Schools Institute" (*Nora Rodriguez | CEO & Founder ARCHITECTS OF HAPPINESS.*, s. f.) en el primer grupo de 1-3 años, ya que la docente- guía debe gestionar el nivel de estrés mínimo que necesitan las criaturas para aprender a la vez que sintoniza con el cerebro derecho que es el centro emocional del aprendizaje y el papel importante que las docentes tienen que hacer en el grupo 4-6 años en referencia a las neuronas espejo que tal y como señalan Rizzolatti & Sinigaglia (Rizzoatti & Sinigaglia, 2007) son las que se activan tanto cuando una persona realiza una acción como cuando observa a otra persona realizar la misma acción, de ahí la importancia del "ser ejemplo".

Las docentes-guía además de ser ejemplo y actuar como segundo cerebro tienen el compromiso de proteger y acompañar a las criaturas en su descubrir del mundo, ayudándoles a vivir momentos de plena concentración, generando así una experiencia tan positiva que las criaturas intentarán repetir siempre que puedan de una manera autónoma. Todo ese acompañamiento respetuoso se realiza desde sus necesidades, sus inquietudes, sus destrezas resaltando y trabajando siempre desde lo

positivo y el conocimiento de la criatura y nunca desde la carencia o lo negativo de los mismo.

Por tanto el papel de las docente-guía es fundamental para el desarrollo óptimo de las criaturas, teniendo en cuenta todo lo recogido en el "estudio Pigmalión en clase" (Rosenthal & Jacobson, 2003)

Para Piaget (Piaget, 1971),

una escuela sólo merece el calificativo de activa, cuando en ella no solo se permite, sino que se fomenta de una forma consciente que los alumnos convivan y trabajen juntos en libertad.

Bajo esta premisa, la escuela marca unos límites claros, afectivos y concisos en cuanto a seguridad y normas sociales, de forma que se establezca una comunicación respetuosa y afectiva.

Por último, todos los materiales de la escuela son naturales, simples, diversos, no estructurados, versátiles, adaptados al nivel de desarrollo y diferentes intereses observados en cada uno de los grupos, que permiten investigar, descubrir y solucionar problemas como base del aprendizaje por descubrimiento, desarrollado por Bruner (Bruner, 1977) y sostenido por las teorías de Piaget y Dewey (Dewey, 2007; Piaget, 1971) Algo que la neurociencia está empezando a probar como esenciales para el aprendizaje.

Cada grupo dispone de un espacio amplio, acogedor, con luz natural, seguro, con posibilidades y dividido en dos partes, una zona de "trabajo" y otra que incita al juego y movimiento libre. Otros espacios comunes como la zona de comedor, zona de entrada para dejar zapatillas, abrigos y mochilas y una zona amplia multiusos, utilizada para provocaciones e instalaciones de juego que previamente se han observado dentro de los grupos. Con ello queremos que la escuela sea un espacio basado en la neuroeducación donde Guillén (Guillén, 2017) explica que, los niveles de dopamina hacen que el alumno se motive jugando; niveles altos de serotonina, para que esté risueño; bajos en noradrenalina, que se distraiga y bajos de cetilcolina, que se duerma ante una explicación tediosa.

3.2 La importancia de la unión con las familias

Se aborda la colaboración esencial entre la escuela y las familias en el proceso educativo. Se destacan estrategias que involucran a las familias y acompañantes en la educación de sus hijos y se resaltan los beneficios de esta relación.

3.2.1. Colaboración entre la escuela y las familias

El contacto entre escuela y familias es un elemento primordial y elemento identificativo de esta experiencia educativa. Existe una comunicación diaria real relacionada con aspectos propios de cada alumno en la entrega y recogida en la escuela, donde las familias conviven dentro del espacio educativo en ambos momentos y el tiempo que el menor necesite. Además, existen fiestas, actividades y talleres dentro de la programación anual, donde se propicia un espacio de conversación, de intercambio de experiencias, de propuestas y de encuentro entre familias que les permita sentirse apoyadas y respaldadas como comunidad.

3.2.2. Estrategias de participación familiar

La confianza y el respeto existente entre las familias y la escuela es fundamental para poder crear puntos de colaboración, de comunicación y de intercambio que permita hacer de la escuela un espacio seguro, pero a la vez cambiante según las necesidades y ritmos que se vayan produciendo en el día a día de la escuela. Las fiestas mensuales son un gran recurso que permite conocer y medir el pulso de las familias y al propio ritmo de la escuela. Además, se crean actividades lúdico-formativas a lo largo del curso donde se intenta dar respuesta a inquietudes, dudas o cuestiones que a las familias les preocupan para el desarrollo de las criaturas y que desde la escuela se intenta acompañar y resolver en la medida de las posibilidades.

La escuela también pone a disposición de las familias, un espacio de manera semanal donde ellos mismos han elaborado una guía con los intereses, talleres, temas que subyacen de sus preocupaciones e inquietudes propias del cuidado de la infancia.

3.2.3. Beneficios para el desarrollo de los niños

Gracias a la fluida colaboración y comunicación entre ambas partes, asentada en el respeto y la confianza, nos permite desde la escuela tener un conocimiento real del alumno, apoyando en cada momento sus necesidades y ritmos, todo ello desde un apego seguro. Es por ello, por lo que podemos asegurar que el respeto a la individualidad del alumno y al crecimiento común del grupo es efectivo y real.

3.2.4. Tipología de las familias

La tipología de las familias que acuden y han acudido a nuestro centro, podemos señalar que contamos con múltiples y variadas realidades. Algunas de ellas vienen a la escuela por la cercanía a sus casas, otras familias que nos conocen por nuestro recorrido educativo y con conocimiento en este tipo de metodologías y lo que llevamos observando en los últimos años, son las familias que llegan por el desencanto del sistema tradicional.

Resaltar que en ocasiones no provienen con el conocimiento de métodos alternativos y es por esta razón, por lo que el trabajo que desde la escuela realizamos, intentamos hacerles partícipes de otro sistema educativo, contribuyendo así al desarrollo socioeducativo de sus criaturas.

3.3. EL ARTE COMO CONDUCTOR DEL DESARROLLO DE LA INFANCIA

Este capítulo se centra en la función crucial del arte en la educación infantil. Se detalla cómo la escuela ha incorporado actividades artísticas en el currículo y se analizan los resultados y beneficios que esta práctica ha tenido en el desarrollo de los niños.

3.3.1. Papel del arte en la educación infantil

Partiendo de la importancia que el arte y la creatividad tienen dentro de la metodología de la escuela, podemos afirmar que se trata de un elemento facilitador de conocimientos que favorece y respeta el proceso evolutivo individual y grupal.

El arte, es entendido como algo más que un momento puntual y de actividad dentro de la jornada educativa, el arte es entendido como el

medio que tiene las criaturas de expresarse y relacionarse con el entorno que les rodea.

Por ello, desde el comienzo de la creación de la escuela, las visitas al centro de arte contemporáneo DA2 como recurso metodológico eran constantes, tanto como espacio, como elemento facilitador de aprendizaje.

El escultor Jorge Oteiza (Oteiza, 1963)también abogaba por la idea de que los niños, al ser más receptivos y menos influenciados por normas preestablecidas, tienen una capacidad innata para conectarse con lo esencial y lo primitivo en el arte y de esta forma llevar a cabo múltiples aprendizajes derivados de esa conexión.

Desde la escuela se colabora con el instituto Fernando de Rojas de Salamanca, quienes presentan "Miradas"

> es un proyecto de cambio metodológico del Ciclo de Técnico Superior en Educación Infantil del IES Fernando de Rojas de Salamanca. La propuesta se desarrolla a lo largo del curso escolar y tiene como resultado final una instalación de juego para menores de 0 a 6 años (MUÑIZ & GIL, s. f.; Sjuanvi » Categoria » Arte y Naturaleza, s. f.)

Por tanto, este proyecto se convierte en un mecanismo transformador e inédito desde el que utiliza la expresión plástica y visual como recurso pedagógico, pero también lúdico y de realidad. Miradas pasa al papel y se convierte en la herramienta pedagógica educación que ayuda a las criaturas a aprender y usar y gestionar el tiempo y los espacios. Pero también materiales desde los que se trabajaría mejor todo el plantel de necesidades relacionadas con la expresión visual.

Desde este proyecto aprendemos y crecemos como escuela alternativa.

3.3.2. Incorporación de actividades artísticas en el currículo

Desde nuestro currículum, el arte tiene un papel importante, no solo como elemento facilitador, sino como un valor personal de cada criatura. Dentro de la programación anual, existe el mes de arte, donde todas las obras de arte de ese periodo se exponen en la escuela, a modo de museo. Sus reproducciones son expuestas de una forma mimada y con el respeto de cualquier otro artista consagrado. El día de la inauguración del museo, todas las familias, amigos, vecinos e instituciones

cercanas son invitados a la exposición que año tras año, va ganando en repercusión y expectación.

Del mismo modo dentro de la programación mensual, la visita al centro de arte contemporáneo DA2, otros museos e instituciones de la ciudad, son un recurso más de la escuela, desde el punto de vista pedagógico, social y cultural.

Respecto a la programación semanal, pintar con cera de abeja o modelaje, música y acuarelas, son las tres propuestas que en diferentes días se les presenta de una forma estética. Son las propias criaturas las que deciden el tiempo de duración y el que realizar en cada una de ellas. Todas las propuestas conllevan un ritual, dando inicio a la actividad con una vela natural de cera de abeja. Será cada criatura la que decida el tiempo que desea emplear en la misma, siendo libre de apagar la vela en el momento que ha acabado de crear. Las creaciones siempre serán en papel en blanco con el fin de que puedan expresar ideas, emociones y pensamientos profundos.

De manera diaria el arte está presente en la escuela, a través de los momentos de juego libre tanto en el interior como en el exterior de la escuela.

Tras las observaciones diarias en el espacio, otra propuesta artística son las provocaciones de juego libre que surgen de las necesidades que se observan en los diferentes espacios, ofreciendo diferentes materiales, expuestos de una forma estética y estratégica, donde cada criatura se expresa libremente, se desarrolla el juego creativo y la interacción con los materiales de una forma libre.

Este enfoque se desarrolla en Reggio Emilia, inspirada por Loris Malaguzzi (Malaguzzi, 2021), donde afirma que las criaturas tienen “cien lenguajes” para expresar el mundo que les rodea, ideas y sentimientos.

Peter Gray (Gray, 2016), autor de “Aprender en libertad”, nos habla de la confianza en la capacidad natural de cada criatura para aprender cuando tiene la libertad de hacerlo. Es un aprendizaje autodirigido, donde cada criatura es libre de aprender a su ritmo y teniendo en cuenta sus intereses.

3.4. La naturaleza como elemento facilitador de aprendizajes

Partimos de que la naturaleza constituye un elemento esencial en la educación, siendo protagonista y no solo coadyuvante o catalizador del aprendizaje diario de los niños (Hueso, 2017). Es por ello que el tiempo en la naturaleza de las criaturas está basado en el juego libre, acompañamiento respetuoso, en el aprendizaje autónomo, materiales no estructurados y ambientes no preparados.

3.4.1. El papel de la naturaleza en la educación

Tal y como hemos mencionado, la naturaleza ofrece multitud de oportunidades para facilitar el aprendizaje, promueve experiencias multisensoriales, de manera directa, donde las criaturas adquieren diferentes conceptos en un entorno real, a través de la manipulación, experimentación, ensayo- error, observación, todo ello a través del bienestar emocional y la calma que genera la propia naturaleza. Además, se genera una sensibilización de las criaturas hacia la naturaleza y la importancia de preservarla. Por último, la naturaleza nos ofrece diversas oportunidades para el movimiento, no solo lo que conlleva el desarrollo motor sino el propio movimiento necesario que necesita el cerebro para establecer las conexiones neuronales para desarrollar el aprendizaje, tal y como marca Eric Jensen en su libro Teaching with the Brain in Mind.(Jensen, 2005)

3.4.2. Incorporación de la naturaleza en la escuela

Al igual que ocurre con el arte, la naturaleza también tiene un papel importante dentro del currículum, tanto como elemento facilitador, como valor personal de cada criatura. Se encuentra dentro de la programación diaria a través del tiempo de juego en el exterior, donde las criaturas, exploran, experimentan, observa, juega, descubren el entorno que les rodea, a través de las posibilidades que esta les genera y materiales que encuentran en la misma. Esos elementos son introducidos en la escuela, pasando a formar parte del propio material curricular. Con ello conseguimos que sea un elemento motivador ya que han sido las propias criaturas las que lo han seleccionado. Estos materiales (piedras, palos, piñas, hojas…) son redescubiertos dentro del aula, dándoles

diferentes utilidades a las que les proporciona fuera de la escuela, ya que son combinadas con los propios materiales existentes en la escuela.

Del mismo modo las criaturas y sus familias llevan a la escuela elementos que en sus propios entornos encuentran y hacen partícipe y conocedores a toda la comunidad educativa.

Tal y como ya hemos mencionado 3.1.2, todos los viernes, y durante toda la jornada educativa ésta se realiza en el exterior "bosque de Salamanca" tal y como las criaturas lo denomina, siendo este un espacio natural, modificado en los últimos años, donde se ha pretendido representar la vegetación autóctona de la provincia, dejando elementos originales como grandes peñascos o las zonas de la rivera del rio.

3.5. La Experiencia de Aprendizaje en la Escuela

La experiencia en la escuela se ha valorado a través de intercambios informales con familias que han acudido a la escuela en estos 10 últimos años, así como las actuales familias que se encuentran en el proyecto. Nos hemos basado en encuestas y entrevistas informales, algunas de ellas documentadas a través de formularios (Google y Mentimeter)

3.5.1. Testimonios de familias

A partir de diferentes preguntas abiertas algunas relacionadas con la escuela y otras relacionadas con la sociedad y la etapa de primaria, podemos obtener una serie de conclusiones informales.

Las respuestas obtenidas a la formulación de las preguntas abiertas, han ido encaminadas en un tanto por ciento muy elevado a conceptos como autonomía, libertad, creatividad, desarrollo, exploración, aprendizaje, socialización, empatía, resolución de conflictos y valores, la escuela como lugar seguro y la importancia del arte y la naturaleza que se desarrolla en la escuela.

Si nos centramos de una manera más detallada en las respuestas obtenidas, las familias han definido de manera libre y espontánea los principios metodológicos de la escuela, asumiendo ciertos valores, conocimientos y habilidades en el desarrollo natural de sus criaturas e incluso

las familias que han pasado por la escuela manifiestan que algunas de ellas siguen latentes.

Respecto al espacio, lo han definido con términos como amor, confianza, felicidad, vínculos, referentes, respeto, flexibilidad, calma, tranquilidad y resaltando que una vez que han terminado la etapa el recuerdo de la escuela perdura en el tiempo. Esto nos permite afirmar que las familias perciben el espacio como metodológicamente está planteado.

Dentro de esas preguntas abiertas, el arte y la naturaleza han sido nombradas como parte destacable de la metodología de la escuela, entendidas como sensibilización, asombro, exploración, creatividad, libertad y límites.

Por último, es interesante resaltar los elementos o habilidades y capacidades que las familias describen en sus criaturas, autonomía, aprendizaje, socialización, desarrollo, respeto, empatía, pensamiento crítico, límites, libertad, movimiento libre y conocimientos. Estas son las principales que un gran porcentaje de las familias manifiesta.

Centrándonos de una manera más precisa en las familias que han abandonado la escuela, la mayoría destaca las mismas habilidades y capacidades que las criaturas han recibido en la escuela confirmando que perduran en el tiempo, lo que les permite desarrollarse con la sociedad y con sus iguales de una manera diferente y que en la actualidad en las nuevas escuelas no encuentran conceptos como respeto, cercanía a las criaturas y familias, falta de juego libre y movimiento, bienestar emocional, metodologías más actualizadas, conocimiento de su propio entorno, naturaleza y la gran importancia que las escuelas actuales dan a lo académico y al grupo en general, olvidándose del propio desarrollo individual de cada criatura, respetando así sus ritmos e intereses.

3.5.2 Testimonios de instituciones

Al igual que las encuestas y conversaciones informales a las familias, las valoraciones de las instituciones se han realizado del mismo modo. De ellas, obtenemos que casi ninguna escuela infantil de cero a tres años acude a sus centros. las escuelas de segundo ciclo de infantil, acuden con una frecuencia de una sola visita anual cuyo motivo es una

actividad cerrada y planificada por el propio centro, que va acorde a la programación de la escuela.

La escuela Katiuskas es la única escuela de cero a seis años que acude con cierta regularidad a estos centros, en la mayoría de los casos sin actividades propuestas, sino como un recurso y el propio placer del arte.

Respecto al comportamiento de las docentes-guía señalan que normalmente se confía poco en las criaturas, lo que conlleva a una sobreprotección constante.

En cuanto a las criaturas, señalan que en otros centros la iniciativa y la atención es menor, mientras que las criaturas de la escuela Katiuskas prestan más atención, disfrutan mucho y el comportamiento es siempre excelente, además señalan que siempre participan activamente en cualquier propuesta que se les haga y con una mayor autonomía.

4. RESULTADOS

Mediante la reflexión de la experiencia educativa y obtención de diferentes indicadores a través de las entrevistas informales de evaluación llevadas a cabo junto a familias y entidades colaboradoras, siguiendo los criterios de credibilidad, nos permite afirmar que las criaturas cuando salen de la experiencia educativa y entran en el sistema actual, son personas con un nivel de conocimientos exigidos por la legislación aunque en la mayoría de los casos es superior, adquiridos de una forma natural, libre, basada en la curiosidad y en el respeto individual de cada criatura. Afirmamos también que, según los datos obtenidos, son personas más empáticas, más emocionales, más sociales y con más recursos personales tanto en el ámbito educativo como social.

Las familias e instituciones resaltan que estas criaturas se desarrollan y se desenvuelven de manera diferente que el resto de sus iguales, aunque han desarrollado la capacidad de detectar otros códigos sociales diferentes a los suyos que debido a la seguridad que poseen en sí mismo y al respeto que exigen, saben desarrollarse en otros ambientes.

5. DISCUSIÓN

La evaluación informal recogida en torno a la muestra del grupo de 2013/2023, permite afirmar que la escuela representa una alternativa viable al sistema tradicional.

Los resultados destacan que la escuela ha sido un lugar seguro donde se han desarrollado procesos curriculares desde la individualidad hasta lo colectivo. Igualmente, destacan la eficiencia de la priorización del arte y la naturaleza como elemento facilitador del aprendizaje.

Esta experiencia contrasta con el sistema tradicional debido a su atención sobre aspectos como la empatía, la gestión de emociones, la sensibilidad hacia el arte y naturaleza, la resolución de problemas, la atención y el respeto a las normas sociales y la cooperación.

Actualmente nos encontramos en un estudio de caso dirigido a nuestro centro educativo que tiene como objetivo validar las habilidades y capacidades e inteligencias múltiples que se fomentan en el proyecto educativo. Se espera que los resultados nos permitan afianzar un modelo educativo centrado en la naturaleza de nuestras criaturas y que pueda ser reconocido como eficaz para el nivel de educación infantil.

Como línea futura de trabajo, pretendemos profundizar en métodos de evaluación más formales ampliamente reconocidos en el ámbito de la investigación educativa.

6. CONCLUSIONES

Como conclusión a todo lo expuesto anteriormente, podemos evaluar de una manera real que la experiencia educativa Katiuskas, es una alternativa real del sistema tradicional, donde las criaturas no solo adquieren los conocimientos exigidos por la ley de educación, sino que adquieren otras capacidades y habilidades sociales, emocionales y personales que les permite desarrollarse como personas. Todo ello en un ambiente y espacio seguro, utilizando el arte y naturaleza como elemento facilitador de aprendizaje, tanto educativo como emocional, social y cognitivo.

Entendemos nuestra escuela como un lugar que promueve distintas situaciones tanto de la vida como de aprendizajes, adaptándose a las criaturas, a las familias y al entorno, lo que hace que la escuela viva en el presente, teniendo en cuenta que son las criaturas el centro de aprendizaje en todas sus vertientes. Tal y como menciona Ortega y Gasset (Ortega y Gasset, 1923)

> "por lo general creemos que el mejor camino para conseguir personas completas consiste en adaptar al niño a los ideales del hombre del maduro…[la madurez y la cultura no son de ningún modo una creación del adulto y del sabio, sino más bien del niño y del salvaje]

8. REFERENCIAS

Bowlby, J. (1993). El Apego: El Apego y la Pérdida. PAIDOS IBERICA. https://www.casadellibro.com/libro-el-apego-el-apego-y-la-perdida/9788449340659/13485283

Bruner, J. S. (1977). The Process of Education.

Carlgren, F. (2018). Pedagogía Waldorf, una educación hacia la libertad. Tercera edición. Editorial Rudolf Steiner. https://www.editorialrudolfsteiner.com/products/pedagogia-waldorf-una-educacion-hacia-la-libertad

Dewey, J. (2007). Como pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. https://www.agapea.com/libros/CoMO-PENSAMOS-La-Relacion-Entre-Pensamiento-Reflexivo-y-Proceso-Educativo-9788449320330-i.htm

Freire, H. (2011). Educar en Verde: Ideas para Acercar a niños y niñas a la naturaleza. Grao. https://www.casadellibro.com/libro-educar-en-verde-ideas-para-acercar-a-ninos-y-ninas-a-la-naturaleza/9788499800950/1887841

Gray, P. (2016). Aprender en libertad: Cómo recuperar nuestro instinto de juego para transformar la educación. Esto no es una escuela.

Guillén, J. C. (2017). Neuroeducación en el aula: De la teoría a la práctica.

Hueso, K. (2017). Somos naturaleza.

Jensen, E. (2005). Teaching with the Brain in Mind, 2nd Edition.

L'Ecuyer, C. (2013). Educar en el asombro. Plataforma.

Malaguzzi, L. (2021). La educación infantil en Reggio Emilia. Ediciones Octaedro.

MUÑIZ, A., & GIL, M. A. G. (s. f.). Miradas, una experiencia de transformación en educación infantil a través de la investigación acción y la fotografía colaborativa. eBook Dykinson, 122.

Ortega y Gasset, J. (1923). Biología y pedagogía (Vol. 3). El Sol (Madrid).

Oteiza, J. de. (1963). Quousque tandem...!: Ensayo de interpretación estética del alma vasca: Su origen en el cromlech neolítico y su restablecimiento por el arte contemporáneo. (No Title).

Piaget, J. (1971). El Cirterio Moral en el Niño. FONTANELLA.

Pikler, E. (1984). Moverse en libertad: Desarrollo de la motricidad global. Narcea Ediciones.

Rizzoatti, G., & Sinigaglia, C. (2007). Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional. Ediciones Paidós Ibérica, 38(2), 321-323. https://doi.org/10.1344/%25x

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (2003). Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development.

Sjuanvi » Categoria » Arte y Naturaleza. (s. f.). Recuperado 10 de enero de 2024, de https://www.sjuanvi.com/arte-y-naturaleza

Steiner, R. (2013). La Educación Del Niño: Metodología de la enseñanza (J. Berlín, Trad.).

Wild, R. (2007). Aprender a vivir con niños. Ser para educar (L. Wild, Trad.).

UNIVERSO INACABABLE. ARTE, MÚSICA Y ESPACIO ARQUITECTÓNICO EN LA INFANCIA: EXPLORACIÓN Y CREATIVIDAD

TERESA CARBAJO NIETO
Escuela Infantil Katiuskas

PATRICIA GALLEGO VICENTE
Escuela Infantil Katiuskas

FELICIDAD GARCÍA SÁNCHEZ
Dpto. de Historia del Arte Bellas Artes. Universidad de Salamanca

LORENZO GARCÍA SÁNCHEZ
Universidad Pontificia de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Este documento explora la experiencia de un proyecto experimental de arte y pedagogía llamado *Universo Inacabable*. En este se plantea el papel del arte y el espacio arquitectónico dentro del desarrollo personal de cada individuo; entendiendo a éste como ser único, singular y social.

Este proyecto se realizó por primera vez en marzo de 2023, dentro del proyecto educativo de la escuela Katiuskas.

1.1. EL ORIGEN DE LA IDEA

Este proyecto se crea dentro de la experiencia educativa Katiuskas. Gracias a la metodología utilizada en la escuela se ofrecen espacios y tiempos de juego libre a cada criatura, quienes, se desarrollan de manera individual, siendo respetados sus ritmos e intereses a la vez que se fomenta la cooperación en grupo. Es así como surge de la necesidad de construir individual y colectivamente por parte de las criaturas de la escuela, como una consecuencia de sus propios procesos cognitivos, emocionales, psicomotrices y sociales.

Fruto de la observación y evaluación de los procesos que ocurrían en relación con lo anterior en el día a día de la escuela, por parte de las acompañantes-guía se plantea la posibilidad de crear un espacio creativo con una instalación de juego libre compuesta de múltiples piezas de madera.

Esa primera instalación denominada "piloto", se planteó de una forma similar a como se estaban realizando otras instalaciones de juego libre. Para ello se utilizó un espacio amplio y diáfano, libre de distracciones, múltiples piezas, todas ellas eran elementos naturales de madera no estructurados y música de ambiente acorde a la misma.

Comienza siendo una experiencia plástica, expresiva, estética y placentera para las criaturas, teniendo en cuenta exclusivamente la expresión artística y el espacio. Pero, a partir de las primeras reflexiones de las acompañante-guía, se plantea su uso como elemento pedagógico sin tener en cuenta el resultado final.

Desde la experiencia de las acompañantes-guía y, teniendo en cuenta la importancia que esta instalación "piloto" había generado, además de todas las posibilidades que ello generaba para la escuela, se plantea crear un proyecto concreto, que posteriormente se definiría como *Universo Inacabable*.

1.2. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

El proyecto *Universo Inacabable* se trata de un proyecto de ecología y reutilización de los recursos naturales, que ofrecen las profesiones y oficios de nuestro entorno. Este proyecto está basado en arte, música y espacio, utiliza estas disciplinas como elementos pedagógicos. Estos elementos, que ya existían dentro de la metodología propia de la escuela Katiuskas, en este momento se utilizan como potenciadores de esos aprendizajes.

Como se ha expuesto anteriormente; el proyecto surge de la necesidad de las criaturas de construir y crear. Ante la instalación "piloto", se procedió a la documentación de otros proyectos con alguna característica común.

Para empezar a trabajar con la idea de las piezas con las que las criaturas iban a construir, encontramos varias referencias a diversos proyectos o investigaciones de las que se utilizaron las presentadas a continuación:

1. *Piezas sueltas. El juego intangible*. (Vela & Herrán, 2019b), dónde se reflexiona sobre la importancia del juego con materiales no estructurados que "tiene en común una cosa: sin ser NADA pueden ser TODO. El único límite es la imaginación de quién las usa".

2. De Sara San Gregorio con su *Juguetoría (Medialab Matadero, 2021)* obtuvimos la reflexión sobre la importancia de la presentación y los materiales de juego,

3. En el Museo del Juguete de Cataluña (*Museu del Joguet de Catalunya*, s. f.) valoramos el espacio, las diferentes propuestas y los materiales.

4. De "*la citta infinita*"(Fusina, 2014) el proyecto de reutilización y los materiales utilizados

5. Desde el "*Proyecto Miradas*" (MUÑIZ & GIL, s. f.; *Proyecto Miradas. Nuevos retos formativos en entornos artísticos · Apprehenděre · DA2 · Exposición*, s. f.), en el que pudimos participar en primera persona, valoramos las instalaciones de juego y, también, los materiales de trabajo.

6. Diip, Design Infancia Innovación Proyectos (*DESIGN INFANCIA INNOVACIÓN PROYECTOS - design infancia innovación proyectos*, s. f.-a), nos sirvió como reflexión sobre las propuestas de juego libre que utilizan y, otra vez, sus materiales

7. Con el área de educación del museo nacional Thyssen-Bornemisza (*Educación +*, s. f.) obtuvimos ideas desde las propuestas con los materiales.

8. Juanvi Sánchez de arte, naturaleza y vida (*Sjuanvi » Categoria » Arte y Naturaleza*, s. f.), nos sirvió como inspiración para los materiales, la naturaleza y las propuestas de juego libre.

9. Y para finalizar observamos como Javier Abad y Ángeles Ruiz reflexionan sobre las instalaciones de juego (Abad & de Velasco, 2021; de Velasco Gálvez & Molina, 2019, 2023) y la diversidad de materiales utilizados.

Para hablar del espacio nos sirvió de referencia Ana Mombiedro, a través de la neuroarquitectura (Mombiedro & San Gregorio, s. f.; Mombiedro Lozano, 2019; TEDx Talks, 2022) o la defensa de Oteiza (Jaume Adrover, 2014a) sobre la importancia que tiene en la educación artística *proporcionar un ambiente en el que los niños puedan experimentar y descubrir sus propias formas de expresión*. Oteiza presenta espacios conjuntos de laboratorio y taller, donde se práctica y experimenta la intervención artística. Estos espacios, diferenciados por las prácticas llevadas a cabo en cada uno de ellos, sirven para generar el ambiente de la experiencia de una forma más relacionada con las intenciones curriculares de escuela, donde se *trabaja y avanza en grupo, para integrarse en una disciplina de equipo y en la adquisición colectiva del sentido estético*.

Los estudios de Claudia Tobar y Eric Jensen, R. Restak (Jensen, 2003; Tobar, 2013) son interesantes por su reflexión sobre el papel de la música como elemento que transporta a momentos y situaciones del presente, que activa la memoria automática, que se puede utilizar como herramienta para hacer sentir emociones, crear imágenes y recuerdos, como elemento para mejorar la memoria, atención y concentración, el "efecto Mozart y la importancia de la plasticidad del cerebro en edades tempranas. Estas, entre otras, fueron algunas de las investigaciones sobre los que asentamos la relación del proyecto con la música.

Gracias a estas referencias e influencias terminamos de dar sentido a este *Universo Inacabable*. Lo hacemos desde la investigación activa en el ámbito del arte, el espacio y la música, pero también atendiendo a la neuroeducación como eje vertebrador de todas las disciplinas investigadas.

Por ello, *Universo Inacabable* es un proyecto que sigue en crecimiento y que como su propio nombre indica, es inacabable, ya que, de la idea original de un simple espacio para crear con unas piezas concretas, se ha ido transformando en tres vertientes; por un lado, la que se desarrolla

dentro de la escuela Katiuskas, asentada en la neuroeducación y donde prevalecen los procesos que se desarrollan durante la actividad. Por otro lado, la parte de creatividad y el *crear por crear.* Dice Turner M. (M. Turner, 2006) que *la cognición humana está relacionada con la creación y apreciación del arte*, por eso en este punto se tiene en cuenta el arte como elemento intrínseco en la persona y se trabaja con las piezas sueltas. Esta vertiente se ha desarrollado en espacios ajenos a la escuela, utilizando personas de diferentes edades (de 3 a 99 años). Además, se ha realizado una experiencia intergeneracional entre un grupo de criaturas de 1 a 6 años y una asociación de mayores de un barrio de la ciudad, que nos permitió seguir observando cuestiones interesantes para completar la conexión del proyecto con la realidad. Y, por último, la expresión plástica, que surge desde los ojos observadores y que también que permite la reproducción de ese *universo* (creado en cualquier espacio concreto) a través de imágenes, videos, sonidos, etc. soportes que ayudan a hacerlo *inacabable*.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este proyecto pretende fomentar y observar como el arte es un elemento innato de la persona, que le permitirá expresarse libremente, que le favorecerá y afianzará los procesos cognitivos y que a la vez estimulará la creatividad y el conocimiento del entorno más cercano.

Los objetivos específicos del trabajo servirán para (1) evaluar si el espacio creado invita a que se produzcan el desarrollo de los procesos cognitivos, (2) observar si el material y la música invitan a expresarse libremente en la creación (3) además, valorar cómo desde el proyecto; el arte (entendido como herramienta pedagógica), ha logrado que se alcancen los objetivos deseados y cómo estas experiencias han ido llevando a diferentes investigaciones.

3. METODOLOGÍA

Basándonos en las investigaciones ya presentadas anteriormente relacionadas con el arte, el espacio, la percepción visual, la antropología y

la neurociencia, asentamos el proyecto, partiendo de la premisa de que el arte es una cuestión innata en la persona.

Según Howard Gardner en su revolucionaria teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 2005), cada uno somos genios en algo en concreto, no hay solamente un tipo de inteligencia, sino que encontramos hasta nueve tipos demostradas e identificadas. Desde estas revisiones presuponemos que toda persona que pase por *Universo Inacabable*, llegará a expresarse libremente de una forma natural, en una u otra tipología de inteligencia. Esta presuposición, la ampliamos con los estudios de Paul. E (Rogers, 1954; Torrance, 1970, 2018) donde demuestra, también, que la creatividad y la expresión artística surgen de una forma natural en la infancia, de esta forma nos indica que es una capacidad intrínseca del ser humano.

Con todo esto y según numerosas investigaciones (Cela-Conde et al., 2011; Chatterjee & Vartanian, 2014; Nadal, 2013; Semir, s. f.; Zeki, 1998) en el campo de la psicología y neurociencia cognitiva, se ha demostrado que el cerebro humano procesa de una forma única la información relacionada con el arte y que los seres humanos son sensibles a la estética y a la composición visual, lo que nos lleva a presuponer que toda persona es capaz de relacionarse con el arte de una forma u otra.

De igual manera si nos centramos en la antropología, diversos estudios culturales (Focillon Henri, 1938; Levi-Strauss, 2007) han respaldado la presencia del arte a lo largo de la historia y en todas las culturas. Esto nos ayuda a no limitar la edad, el nivel cultural, ni procedencia geográfica de los participantes, ya que con todo lo expuesto anteriormente queda demostrado que cualquier persona de manera libre y voluntaria que acceda al proyecto puede "crear" su propia obra de arte.

Por último, teníamos claro que este proyecto que surgió dentro de la metodología de la escuela, tenía que surgir como una actividad para desarrollar de manera libre, es por ello por lo que la premisa principal era el juego libre, algo que además se ha podido comprobar científicamente tal y como recoge (Vela & Herrán, 2019b, 2019a) "el juego es una tecnología innata de aprendizaje más potente jamás conocida".

Así pues, toda persona que acceda a este proyecto, lo entiende como un juego y no como algo dirigido, lo que le llevará a expresarse libremente.

3.1. La importancia del arte en el desarrollo infantil

"El arte no es realidad; es una mentira que nos hace darnos cuenta de la realidad, al menos de la forma que somos capaces de comprender" (Picasso, 1978) De esta forma se refleja la idea, que pretendemos observar en el proyecto, de que a través de la expresión artística se llega a una comprensión de la verdad emocional y física.

Partiendo de esta definición y en concordancia con el proyecto educativo de la escuela Katiuskas, tomamos el arte como una herramienta para el desarrollo integral de las criaturas, entendido como un proceso no como un fin.

Desde esta premisa, el arte es un proceso de aprendizaje activo donde las criaturas experimentan, exploran y descubren su entorno, lo que les permite además utilizarlo como un medio de expresión y de comunicación tanto de emociones como de ideas y pensamientos.

A través de la creatividad, favorecemos el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales, destacando la resolución de problemas, la empatía, el autocontrol, la gestión de emociones y el trabajo cooperativo, entendido como un medio para promover la inclusión y la diversidad.

Todos estos procesos multidisciplinares los podemos contextualizar dentro de la neuroeducación. Desde ellos se sitúa al arte como parte de un proceso de aprendizaje enriquecedor que favorece la creatividad, las habilidades emocionales y sociales, pero también desde el que estimular de las diferentes áreas del cerebro para dar lugar a múltiples conocimientos.

Gracias a la experiencia de este *Universo Inacabable* hemos observado como en la infancia se trabajan cuestiones intrínsecas del arte. Por ejemplo; las relaciones con la inventiva e imaginación que se desarrollan gracias a la similitud de las piezas con formas que los infantes pueden encontrar en la realidad y, como de esta manera, se experimenta

una especie de *acción teatral* que relaciona a la criatura con lo que puede ser vivido en la realidad. Además, se observan asociaciones relacionadas con formas, colores o texturas que promueven los sentidos estéticos de las criaturas. De una manera parecida se experimenta con la plasticidad de los materiales y el gesto propio de los mismos observando como dependiendo de sus formas estas piezas son utilizadas con un sentido plástico u otro, por ejemplo; asociaciones con formas más o menos naturales que pueden observarse en lo real. (Castillo et al., s. f.)

Pero también en este ejercicio del desarrollo de infancia y arte que observamos gracias al proyecto se pueden encontrar ejemplos que ayudan a las criaturas a entender cuestiones matemáticas relacionadas con conteo, las unidades o la asociación de formas a la lectura o distinción de lugares dentro de una ciudad.

Además de manejar la psicomotricidad de las criaturas, la fantasía o la cooperación se observa en cada una de las experiencias una relación con la *perfomance* que muestra como en este sentido volvemos a incurrir en lo inacabable de este proyecto.

3.2 La importancia de la música en el desarrollo infantil

"Siempre pienso en música y la música llena mis sueños de día. Puedo ver mi vida en términos de música y de ella saco gran parte de mi alegría." Albert Einstein, (1879 - 1955) (Sanchez & Olaya-Galindo, 2023)

Centrándonos en el desarrollo infantil y las posibilidades que la música nos ofrece podemos destacar, el desarrollo cognitivo, la percepción auditiva y la capacidad de atención debido a que la música estimula diversas áreas del cerebro que favorece el desarrollo de diversas habilidades, como pueden ser las lingüísticas (desarrollo del lenguaje, memoria…) y motóricas (psicomotricidad fina y gruesa). Es importante el papel de la música en el desarrollo emocional y su influencia en las emociones, siendo un elemento regulador de los estados de ánimo de las criaturas. No podemos olvidarnos del desarrollo social que promueve la música, que fomenta la cooperación, y el trabajo en equipo.

Respecto a la creatividad, la música permite a las criaturas desarrollar su imaginación y poner imágenes reales a través de los sonidos, ritmos y melodías.

"La música es para el alma lo que la gimnasia para el cuerpo" algo aproximado se deriva de los textos de Platón (Platón, 2009), donde se presenta la idea general de que la música es beneficiosa para el alma y que tiene un papel educativo en el desarrollo humano. En esa interpretación de su Libro III se presenta una analogía entre la música y la gimnasia entendidas no sólo como un placer o una habilidad sino como una forma de cuidado tanto personal como espiritual.

Observamos la afirmación que realiza Restak (Restak, 2009) quien defiende que la escucha de la música y la realización de actividades manuales a la vez no compiten desde un punto de vista neurológico. Por esto se utiliza la música como un elemento para la concentración y el bloqueo de las criaturas ante posibles distracciones.

En el estudio de Neville H. (Neville et al., 2008) se valora el efecto de la música en criaturas menores de 5 años. En este trabajo se introdujeron tres variables en cuanto al apoyo docente, dos de ellas eran la intervención de la música como apoyo y otra de la ayuda individualizada, llegaron a la conclusión que la música es igual de poderosa a la herramienta de apoyo que da una ayuda directa, individual y personalizada.

Además, ya conocemos que la música de ondas alfa (8 a 12 hz) ayuda a la concentración, relajación, aprendizaje, creatividad y a enlazar la mente consciente con el inconsciente.

Por lo que brindar a la infancia, la experiencia de la música es darle un impacto significativo a su desarrollo integral.

3.3. ESPACIO ARQUITECTÓNICO Y SU ROL EN EL DESARROLLO INFANTIL

"Sí que hay evidencia de que a todos los bebés les gusta interactuar con variables, como materiales y formas; olores y otros fenómenos físicos, como la electricidad, el magnetismo y la gravedad; con medios como gases y fluidos; sonidos, música, movimiento, reacciones químicas, cocina y fuego; y con otros humanos, animales, plantas, palabras,

conceptos e ideas. A todos los niños les encanta jugar, experimentar, descubrir, inventar y pasárselo bien con estas cosas." (Nicholson, 1973)

Desde Simon Nicholson, arquitecto británico que desarrolló teorías sobre los espacios de juego y construcción, donde se centraba en los espacios como lugares donde crear, explorar y construir libremente, concluimos que desde el *método del descubrimiento* que se desarrolla en ambientes tipo laboratorio, se aprende más rápida y fácilmente por la posibilidad de experimentar, divertirse y llegar a conclusiones por sí mismos.

Un espacio de juego donde permita diversas experiencias de manipulación, de construcción es fundamental para el desarrollo de las criaturas, en cuanto a las habilidades cognitivas, motrices y sociales, de manera natural e individual.

Entendiendo el espacio como un elemento más educativo, se observa como la neuroarquitectura, centra su objetivo en construir desde lo que sentimos.

Lo explica Ana Mombiedro, en su ponencia TEX (TEDx Talks, 2022), donde justifica que el espacio es una extensión del cerebro. Su ponencia presenta como el córtex somatosensorial (lugar donde se perciben todas las representaciones de nuestro cuerpo) cambia con las experiencias personales que tenemos con el mismo, gracias a la neuroplasticidad que poseemos.

Teniendo todo esto en cuenta y tal y como Ana Mombiedro presenta, el usuario que disfruta de un espacio realiza tres tipos de actividades; cognitiva, socioemocional y fisiológica.

Como somos seres dinámicos, con necesidades cambiantes, hablamos de un espacio oscilante que tiene que responder a las necesidades, entendido el espacio no solo por parámetros de construcción (geometría y materiales) sino por los estímulos que surgen de esos materiales y esos espacios.

Con toda esta base científica y teórica y apoyando la metodología de la escuela, el espacio creado para el desarrollo del proyecto *Universo Inacabable*, debía de reunir una serie de condicionantes; espacios

diáfanos, amplios que permita la conexión visual entre las criaturas o participantes, de techos altos para desarrollar la creatividad y espacios termorregulables.

La distribución del material natural, reciclado y no estructurado será el que defina el espacio de creación, para que las criaturas o participantes puedan desarrollar sus minimundos entendidos estos como expresión de juego simbólico libre no estructurado y donde las criaturas representan su realidad usando los materiales propuestos. El conjunto de minimundos deberán conectarse formando así un *Universo Inacabable*, que se puede aumentar tantas veces como criaturas o participantes pasen por el espacio.

3.4. LA SÍNTESIS: ARTE, MÚSICA Y ESPACIO

Estos tres elementos tienen una relación única que hace que haya un desarrollo integral en las criaturas. El espacio puede influir en cómo se crea, como se percibe y cómo se experimenta, esto a su vez se percibe y experimenta en el arte y la música.

La música es influenciada por el espacio, ya que puede ser contraproducente si el espacio no acompaña con una acústica adecuada. Cuando la música es elegida y la acústica es la adecuada, influye positivamente en la parte creativa.

Respecto al arte, el espacio puede afectar a la forma en que se percibe, por lo que influye en las piezas; el arte también juega con las dimensiones, la profundidad, la perspectiva y la percepción del espacio.

La relación entre arte y música la han tenido presente muchos artistas ya que la música crea obras y hay obras que surgen a través de la música, ya que ambos elementos transmiten una sensibilidad y una comunicación no verbal que se reproduce en las obras artísticas.

Concluyendo, la síntesis de arte, música y espacio debemos manifestar que no solo implica la relación mutua entre estos tres elementos, sino todas las interacciones que existen entre ellas y que crean experiencias significativas para todos los que las experimentan.

4. RESULTADOS

En las más de veinte experiencias observadas desde el inicio del proyecto hasta la actualidad, teniendo en cuenta tanto a las criaturas de la escuela como a las criaturas y pre adolescentes que han pasado por la escuela y que actualmente están en centros escolares de primaria, jóvenes, familias y personas mayores hemos detectado que el arte se encuentra intrínseco en las personas porque de las más de cien personas que han pasado por la experiencia, todas han sido capaces de realizar creaciones, además de experimentar, jugar, verbalizar y jugar con las miles de piezas que se les ha ofrecido. Lo que quiere decir, que ninguno ha perdido esa capacidad innata de expresarse, experimentar, explorar y descubrir.

Es, además, una herramienta generadora de conocimiento y expresión, que desde un punto de vista pedagógico nos ayuda a respetar los ritmos e intereses de cada criatura, lo que favorecerá un correcto desarrollo individual.

El espacio y la música son dos elementos importantes que cuando se seleccionan de una forma adecuada, éstos influyen positivamente en toda la parte creativa.

Por último, tal y como hemos mencionado anteriormente, el proyecto se encuentra en continuo cambio y observación, de manera que la experiencia intergeneracional y en familia, así como en público en general, se repetirán para poder obtener más muestreo y tener unos resultados más amplios

5. DISCUSIÓN

Partiendo de la observación informal de las educadoras-guía, podemos expresar la evolución que el proyecto ha tenido desde el "piloto" hasta la actualidad.

Tal y como nos hemos referido con anterioridad, el proyecto nació como una necesidad de las criaturas por construir, pero desde el primer momento pudimos observar todas las posibilidades, tanto artísticas como pedagógicas que tenía y que de manera espontánea y natural se

estaban desarrollando. Matemáticas, organización espacial, habilidades lingüísticas, comunicación, trabajo cooperativo, estética, juego simbólico, minimundos, descubrimiento del entorno, sorpresa y asombro, desarrollo cognitivo, psicomotricidad, empatía, autocontrol y concentración, tranquilidad… todo ello a través del movimiento libre de las criaturas por el espacio seleccionado y pensado para ello y teniendo en cuenta la elección de la música de ambiente de frecuencias bajas.

Las criaturas en el proceso artístico iban narrando y dotando de sentido a sus obras dentro de su propio juego que con posterioridad y de manera espontánea pasaban a ser parte del juego comunitario entre todos los participantes.

En el proyecto "piloto" pudimos comprobar como de una "fábrica de madera", una "fábrica de juguetes", "una estación de tren", "casas" "vías de tren y trenes" y otras pequeñas construcciones, todas las criaturas acabaron haciendo una historia enlazando todos esos elementos que verbalizar e interactúan con ello, construyendo a partir del momento de la unión nuevos elementos haciendo así un proceso inacabable.

Todo ese proyecto "piloto" está documentado, lo que nos permitió reflexionar no del resultado final, sino de todo el proceso que estaba ocurriendo mientras se hacían las creaciones sin ninguna premisa anteriormente dada.

En esa documentación, se puede observar los diferentes procesos cognitivos que cada criatura estaba desarrollando según sus intereses y su nivel madurativo en un espacio que las propias criaturas previamente observaron y analizaron al igual que el material. Fueron ellos mismos los que decidieron dónde empezar las diferentes creaciones con los materiales elegidos, anteriormente observados y escogidos, lo que les permite expresarse libremente a través de sus creaciones con los elementos compositivos que tienen los materiales (formas, texturas, tamaños…)

En el siguiente "Universo", les dimos la premisa de limitar el número de piezas para su construcción individual a través de la cual queríamos observar procesos matemáticos, espaciales, resolución de problemas y gestión de emociones. El resultado nos volvió a sorprender, ya que

algunas criaturas dividieron sus piezas para seguir haciendo su creación en grupo. Esto nos hizo pensar que las criaturas de nuestro centro entienden el aprendizaje de manera cooperativa. Es decir, cada niño suma en sus fortalezas. La sesión finalizó de la misma manera, en el momento que cada uno había creado sus obras artísticas y bajo la premisa de que ya podían utilizar las piezas necesarias para conectarse con las demás, le dieron sentido al igual que pasó la primera vez. Esas obras de arte pasaron a ser elementos de un juego comunitario. A partir de ahí entendimos que no era útil ni interesante limitar el número de piezas, sino que dándoles la libertad cada criatura mostraba y representaba su mundo interior y sus habilidades en cada una de sus obras de arte.

En las últimas sesiones de *Universo Inacabable*, observamos que las criaturas al entrar en el espacio primero dialogaban entre el grupo, lo que querían crear para jugar posteriormente y como de manera natural y consensuada se dividían las tareas de esas construcciones.

Estas experiencias se han realizado siempre con el mismo grupo de 2 a 6 años durante el curso académico 2022-2023.

Al comienzo de este curso escolar, se ha vuelto a realizar esta actividad con un nuevo grupo, donde hemos podido comprobar que se repiten los mismos patrones iniciales y donde las criaturas que el curso anterior participaban teniendo referentes más mayores, este año han pasado a ser los referentes de los nuevos participantes.

Este proyecto se llevó a cabo con un grupo de criaturas que habían salido de la escuela y actualmente se encontraban en las escuelas primarias ordinarias. En la primera sesión pudimos observar cómo las criaturas se centraron exclusivamente en la parte estética, creando obras de arte con la única premisa de que fueran lo suficientemente atractivas estéticamente desde un punto de vista del adulto, buscando durante el proceso de este la aprobación de las acompañante-guía. Al no tener esa respuesta, aparecieron las primeras frustraciones que hasta este momento y en todas las sesiones anteriormente llevadas a cabo en la escuela no habían aparecido.

En la segunda sesión se dieron nuevas instrucciones teniendo en cuenta las frustraciones producidas en la primera sesión con la intención de

acompañarlos y desarrollar de nuevo en ellos el placer por crear, evitando así la presión del resultado adulto esperado. Esta sesión resultó satisfactoria en el momento que las criaturas volvieron a encontrar este espacio como el lugar seguro y creativo que había sido durante sus años de escolarización en la escuela.

Universo Inacabable, se ha realizado de manera puntual en alumnos de formación profesional y universitaria, que han visitado la escuela durante este periodo escolar. Utilizando el mismo espacio, música y materiales, aunque menor duración de tiempo; hemos podido observar que los adultos tienen la capacidad intrínseca como se ha demostrado de crear, pero el placer del proceso de experimentar se ha perdido, ya que no exploraban el espacio ni los materiales, sino que creaban de manera individual y simplemente con el material que tenían más cercano.

Por último, la experiencia intergeneracional, aunque solo hemos podido realizar una experiencia, nos volvió a sorprender el poder de este proyecto. La verbalización inicial de las personas mayores fue negar su poder de crear una obra de arte porque manifestaban que no habían tenido esas piezas en su niñez, poco a poco se fueron dejando llevar por las criaturas creando en poco periodo de tiempo unas obras de arte conjuntas donde los mayores dejaron volar su imaginación y los pequeños pusieron "la mano de obra" con aquellas piezas más delicadas. Fue una experiencia muy enriquecedora ver como "pequeños y mayores" construyeron un mundo imaginario verbalizado y que cada uno según sus destrezas motoras fue aportando para hacer una obra de arte conjunta.

Otra experiencia de *Universo Inacabable*, que realizamos en la escuela Katiuskas, fue realizarla con familias. Las criaturas que ya habían realizado otro universo inacabable con anterioridad observaron el espacio, las piezas y guiaron a las personas que las acompañaban. En cambio, las familias que no habían vivido esta experiencia observaron el comportamiento de las demás familias y a partir de ese momento, cuando llegaron a descubrir las piezas, cada familia de manera natural empezó su creación independientemente de la creación que estaban haciendo las demás familias. Una vez que se estaba acabando el tiempo para crear, las familias junto con las criaturas comenzaron a conectarse

creando en ese momento un juego común, enlazando en el juego las diferentes.

Todas estas experiencias se han realizado dentro de la escuela a excepción de la intergeneracional. Hasta este momento todos los espacios cumplían con los requisitos expuestos con anterioridad, espacio diáfano, techos altos, sin distracciones…En la experiencia intergeneracional, el espacio cedido se modificó de tal manera que se pudiera cumplir con las premisas que nos teníamos marcadas a la vez incluimos elementos para adaptar el mismo a todas las personas participantes, fomentando así espacios de comunicación y cooperación entre ambas generaciones (mesas altas, sillas, estructuras elevadas…)

Queremos dejar constancia de una experiencia que se realizó en el exterior, en una plaza de un pueblo cercano a la ciudad, donde el espacio estaba preparado para cualquier persona que quisiera participar. En un principio se presupuso que los participantes serían familias o criaturas de 3 a 10 años, por el momento evolutivo respecto al juego y a la creatividad en el que se encuentran. El resultado fue la participación del más del 70% de jóvenes entre los 12 y 17 años, que estuvieron creando durante un tiempo muy prolongado realizando no solo construcciones individuales sino también cooperativas entre ellos a modo de juego. Una vez más se pudo comprobar el poder del juego y el arte como un elemento intrínseco a la persona.

Por último y por todo lo expuesto anteriormente podemos destacar que el espacio fomenta la aparición de la capacidad de crear, imaginar e inventar, siendo el arte una manifestación innata de crear y que fomenta la capacidad imaginativa, inventiva y creativa.

6. CONCLUSIONES

Podemos hablar del arte como elemento innato e intrínseco en la persona, facilitador de expresión y afianzador de procesos. Y además valorar que junto con el espacio arquitectónico y música estimulan la creatividad y el conocimiento del entorno. Además, gracias a esta conjunción con las dinámicas de juego, mediante las que se introduce el proyecto, se consigue: explorar el entorno de las criaturas, desarrollar sus diferentes

capacidades y habilidades (físicas y psíquicas) y así complementar este tipo de aprendizaje informal con la formación reglada o formal.

Se pretende replicar la experiencia en otros colectivos y rangos de edad, pudiendo dar lugar a relaciones e interconexiones entre todos generando así una experiencia más grande de *Universo Inacabab*le desde la que provocar movimiento y aprendizaje en relación con otro tipo de experiencia artística.

8. REFERENCIAS

Abad, J., & de Velasco, Á. R. (2021). La Creación Simbólica de la Infancia en las "Instalaciones de Juego": Vínculos Relacionales entre Arte Contemporáneo y Educación Inicial. *Humanidades & Inovação*, *8*(33), 107-123.

Abad Molina, J. (2009). *Iniciativas de educación artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil*.

Aprendemos Juntos 2030 (Director). (2018, enero 29). *Versión completa: «Las pantallas perjudican la atención de los niños». Catherine L´Ecuyer*. https://www.youtube.com/watch?v=dPfass4v_t0

Arrufat Pujol, C. (2019). *Arte contemporáneo y educación artística en la escuela infantil. Mapa de tensiones y posibilidades*.

Brochures of the Ministry of Social Affairs and Health 2004:14. (s. f.). *Early Childhood Education and Care in Finland*.

Castillo, L., Valentina, N., & Loriente Bolaños, J. (s. f.). *El juego infantil con materiales desestructurados*.

Cela-Conde, C. J., Agnati, L., Huston, J. P., Mora, F., & Nadal, M. (2011). The neural foundations of aesthetic appreciation. *Progress in Neurobiology*, *94*(1), 39-48. https://doi.org/10.1016/j.pneurobio.2011.03.003

Chafer Bixquert, T. (2014). *I Congreso Internacional de Espacios de Arte y Salud. Hospital de Dénia 2012*.

Chatterjee, A., & Vartanian, O. (2014). Neuroaesthetics. *Trends in Cognitive Sciences*, *18*(7), 370-375. https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.03.003

de Amorim Albuquerque, M. (2014). *¿Cómo estructuro las imágenes? Sobre el acto fotográfico y la búsqueda de uno mismo.* 127.

de Velasco Gálvez, Á. R., & Molina, J. A. (2019). *El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego: El imaginario infantil en las instalaciones de juego* (Vol. 46). Graó.

de Velasco Gálvez, Á. R., & Molina, J. A. (2023). Las Instalaciones de Juego como espacio intersubjetivo de relación. *Arteterapia*, *18*, 1-10.

Delgado, X. N. O., Guatusmal, O. F. M., & Galeano, H. H. B. (2019). Efectos de la música en el cerebro en la etapa infantil: Revisión desde las neurociencias. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas*, *10*(2), Article 2. https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.191002.05

Design Infancia Innovación Proyectos. (s. f.). DESIGN INFANCIA INNOVACIÓN PROYECTOS. Recuperado 10 de enero de 2024, de http://www.diip.es/

Educación +. (s. f.). Museo Nacional Thyssen-Bornemisza. Recuperado 10 de enero de 2024, de https://www.museothyssen.org/conectathyssen/educacion-mas

Escobar, E. C. M. (2014). II Congreso Internacional de Espacios de Arte y Salud. Lugares de encuentro: Creatividad, arte y salud. *Arteterapia*, *9*, 354.

Escuela 3-6. Los lenguajes artísticos, una herramienta para la creatividad. (2019, febrero 1). *Rosa Sensat*. https://www.rosasensat.org/revista/infancia-167-2/escuela-3-6-los-lenguajes-artisticos-una-herramienta-para-la-creatividad/

Espinosa, F. J. C. (2014). *Desarrollo creativo y procesos creativos. Creación y subjetividad*. 93-97.

Focillon Henri. (1938). *Art d'Occident. Le Moyen Âge roman*. Nouveau Monde. https://doi.org/10.14375/NP.9782369434238

Fusina, M. (2014). *La città infinita*. https://www.lacittainfinita.com/

Galvez, A. R. de V., & Molina, J. A. (2011). *El juego simbólico*. Grao.

Gálvez Pérez, M. A. (2023). Neuroarquitectura: Aprendiendo a través del espacio. *VAD: veredes, arquitectura e divulgación*, *9*, 145-145.

Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro: Una aproximación cognitiva a la creatividad*.

Gardner, H. (1998a). *Educación artística y desarrollo humano*.

Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples* (Vol. 46). Paidós Barcelona.

Gardner, H. (1943-). (1998b). *Educación artística y desarrollo humano*. https://dblavallekuri.inba.gob.mx/xmlui/handle/123456789/14531

Garrido, A. P. (2020). El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego. *Pulso. Revista de educación*, *43*.

Gorosito, M. S., Molina, C. S., & Sverdlick, I. (2019). *El uso pedagógico del juego en la enseñanza en el nivel inicial*.

Jaume Adrover, M. (2014b). ¿Se puede enseñar arte?: Notas de Oteiza a Courbet, mientras Cage escucha. *Matéria-prima*, *2*, 195-205.

Jensen, E. (2003). *Cerebro y aprendizaje: Competencias e implicaciones educativas* (Vol. 96). Narcea Ediciones.

Jurado, C. G. (s. f.). *Creación de materiales e intervención a partir de "The Loose Parts Theory"*.

Katiuskas. (s. f.). *Centro infantil de enseñanza libre*. Escuela Katiuskas. Recuperado 30 de octubre de 2023, de https://escuelakatiuskas.com/

L'Ecuyer, C. (2013). *Educar en el asombro*. Plataforma.

Levi-Strauss, C. (2007). *PENSAMIENTO SALVAJE,EL: 173*.

Medialab Matadero (Director). (2021, octubre 7). *Charlas en torno Juguetoría 2021. Jueves 7 de octubre*. https://www.youtube.com/watch?v=ptG4ZI1wt4c

Molina, J. A., & de Velasco Gálvez, Á. R. (s. f.). *La propuesta de las «instalaciones de juego»: Metáforas del encuentro y la vida de relación*.

Mombiedro, A., & San Gregorio, S. (s. f.). *Construir jugando, construir observando Puesta en práctica de los mecanismos de aprendizaje creativo inherente a nuestra condición humana*.

Mombiedro Lozano, A. (2019). Entornos y desarrollo durante la niñez: Neuroarquitectura y percepción en la infancia. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa*.

Morillas, A. F. (2023). La promenade fotográfica: Una experiencia arquitectónica basada en las artes. *ANIAV - Revista de Investigación en Artes Visuales*, *12*, Article 12. https://doi.org/10.4995/aniav.2023.18070

Munari, B. (2018). *Fantasia: Invenzione, creatività e immaginazione nelle comunicazioni visive*. Gius. Laterza & Figli Spa.

MUÑIZ, A., & GIL, M. A. G. (s. f.). Miradas, una experiencia de transformación en educación infantil a través de la investigación acción y la fotografía colaborativa. *eBook Dykinson*, 122.

Museu del Joguet de Catalunya. (s. f.). Museu del Joguet de Catalunya. Recuperado 10 de enero de 2024, de https://www.mjc.cat/es/

Nadal, M. (2013). Chapter 7 - The experience of art: Insights from neuroimaging. En S. Finger, D. W. Zaidel, F. Boller, & J. Bogousslavsky (Eds.), *Progress in Brain Research* (Vol. 204, pp. 135-158). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-444-63287-6.00007-5

Neville, H., Andersson, A., Bagdade, O., Bell, T., Currin, J., Fanning, J., Klein, S., Lauinger, B., Pakulak, E., & Paulsen, D. (2008). Effects of music training on brain and cognitive development in under-privileged 3-to 5-year-old children: Preliminary results. *Learning, arts, and the brain: The Dana Consortium report on arts and cognition*, 105-116.

Nicholson, S. (s. f.). *HIstoria del juego con materiales desestruturados*.

Nicholson, S. (1973). The Theory of Loose Parts. Man/Society/Technology. *A Journal of Industrial Arts Education*, *32*(4), 172-175.

Oteiza, J. (1963). Quousque tandem…. *Ensayo de interpretación estética del alma vasca*.

Oteiza, J. (1964). MEAV. Mision Experimental de Artistas Vascos. Laboratorios de Elorrio. Universidad Piloto Infantil. *Jorge Oteiza Fundazio Museoa. E-128/37. Hoja mecanografiada*.

Oteiza, J. (1967). Escuela Vasca de Vitoria. *Jorge Oteiza Fundazio Museoa. E-117/11. Hoja mecanografiada*.

Picasso, P. (1978). El arte es una mentira que nos hace ver la verdad. *Antología. Textos de estética y teoría del arte. México: UNAM*, 403-406.

Platón. (2009). *La República*. Akal. https://www.akal.com/libro/la-republica_34165/

Proyecto Miradas. Nuevos retos formativos en entornos artísticos · Apprehendĕre · DA2 · Exposición. (s. f.). Recuperado 10 de enero de 2024, de https://domusartium2002.com/es/EXPOSICION/apprehendere-miradas-2023

Restak, R. M. (2009). *Think Smart: A Neuroscientist's Prescription for Improving Your Brain's Performance*. Riverhead Books. https://books.google.es/books?id=E3DiWlPSaZsC

Rogers, C. R. (1954). Toward a Theory of Creativity. *ETC: A Review of General Semantics*, *11*(4), 249-260.

RTVE Play (Director). (2013, enero 22). *Para todos La 2: Catherine L'Ecuyer*. https://www.rtve.es/play/videos/para-todos-la-2/para-todos-la-2-entrevista-catherine-lecuyer-educar-en-el-asombro/1672446/

San Gregorio de Lucas, S. (2020). *Construir aprendizajes a través del juego*.

Sanchez, L. P., & Olaya-Galindo, M. D. (2023). El maravilloso impacto de la música en el cerebro. *Nova Et Vetera*, *9*(90), 1.

Semir, Z. (s. f.). *Sculptural aesthetics and neural representation of surface curvature*.

Sjuanvi » Categoria » Arte y Naturaleza. (s. f.). Recuperado 10 de enero de 2024, de https://www.sjuanvi.com/arte-y-naturaleza

Stern, A. (2017). *Jugar*. Litera. https://www.literalibros.es/products/jugar

Tàpies. La realidad en primer plano. (s. f.). *Fundació Antoni Tàpies*. Recuperado 10 de enero de 2024, de https://fundaciotapies.org/es/exposicio/tapies-realitat-pla/

TEDx Talks (Director). (2013, abril 24). *Wonder and beauty in education: Catherine L'Ecuyer at TEDxManresa*. https://www.youtube.com/watch?v=JcqXD5JgVXw

TEDx Talks (Director). (2022, diciembre 2). *¿Podemos diseñar desde lo que sentimos?: Neuroarquitectura | ANA MOMBIEDRO | TEDxArxiduc*. https://www.youtube.com/watch?v=FNOnzelCGlM

Tobar, C. (2013). Beneficios de la música en el aprendizaje. *Revista EducAcción*, *18*, 34-35.

Torrance, E. P. (1970). *Creative learning and teaching*.

Torrance, E. P. (2018). *Guiding creative talent*. Pickle Partners Publishing.

Turner, J. (1986). *El niño ante la vida: Enfrentamiento, competencia y cognición*. Ediciones Morata.

Turner, M. (Ed.). (2006). *The Artful Mind: Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195306361.001.0001

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Ediciones Morata.

Vela, P., & Herrán, M. (2019a). *Piezas sueltas (El juego infinito de crear)*. Editorial Litera.

Vela, P., & Herrán, M. (2019b). *Piezas sueltas (El juego intangible)*. Editorial Litera.

Zeki, S. (1998). Art and the Brain. *Daedalus*, *127*(2), 71-103.

PRÁCTICAS ARTÍSTICAS PERIFÉRICAS. INTERVENCIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA PARA REVALORIZAR LOS TERRITORIOS

PABLO COCA JIMÉNEZ
Universidad de Valladolid
STELLA MALDONADO ESTERAS
Universidad Isabel I

1. INTRODUCCIÓN: EL VALOR DE LA PERIFERIA

La periferia es aquel espacio que se sitúa alrededor de un determinado centro. Este concepto es muy claro en las ciudades actuales donde existe una separación física entre el centro y los barrios en torno a este, o entre la ciudad y el medio rural que actuaría como periferia de lo urbano.

Más allá de lo espacial y geográfico, el concepto de periferia se puede aplicar a las divisiones que, por motivos culturales, sociales, económicos o geográficos, entre otros, marcan una distinción entre el centro y lo periférico. Pertenecer a uno u otro lugar o grupo puede suponer, en muchos casos, estar o no estar, poder o subordinación. También la modernidad artística reforzó el sentido liminar del arte, marcando la frontera entre la estética dominante (centro) y el resto de producciones (periferias).

El carácter autorreferencial del arte en la modernidad, en su búsqueda constante de superar los límites que históricamente han delimitado la producción artística, llevó a que muchos autores comenzaran a explorar otras posibilidades estéticas en cuanto a los lenguajes, los soportes o los materiales utilizados para la creación. Algunos redirigieron su mirada hacia aquellos lugares no normativos del arte -como lo rural-, en consonancia con su afán de ampliar cada vez más los límites del arte en interacción con un entorno cada vez más diverso.

Pese a este intento de diversificar los espacios de la cultura y del arte, sólo parecen existir para los medios y la opinión pública los situados en las grandes urbes, existiendo diversos niveles de periferia, siendo el medio rural el más periférico de todos.

El arte contemporáneo sigue siendo mayoritariamente urbano. La repercusión que tienen las exposiciones en los museos de las grandes ciudades se venden a menudo como el resultado de grandes políticas culturales. El éxito del arte y de la cultura parece medirse más por los grandes eventos o por su capacidad para atraer al mayor número de personas a los museos que por extenderse por otros territorios, independiente de su situación geográfica. Se podría decir que el arte contemporáneo es eminentemente centralista, dejando a las periferias como espacios poco abonados para la producción y la exhibición del arte actual. Unas prácticas artísticas centradas exclusivamente en lo urbano dejarían de lado la relación entre arte y paisaje, así como cualquier experiencia con el mundo rural en un momento, como el actual, de eminente peligro medioambiental (White, 2007).

El abandono de las instituciones públicas del medio rural que ha conllevado una constante pérdida de población, especialmente joven, así como la falta de una cohesión territorial ha generado una brecha entre el próspero medio urbano y un olvidado medio rural (Vivero Pol, 2019), que es necesario paliar. Las continuas transformaciones económicas no han hecho más que agudizar los problemas del medio rural, con una agricultura dependiente de los vaivenes de los mercados internacionales. El abandono de estos territorios es cada vez más evidente. El fenómeno de la despoblación que ha caracterizado a la denominada España vacía (Molino, 2013) no es nuevo, más bien, es el resultado de un largo proceso de modernización económica que se remonta a la segunda mitad del siglo XX (Delgado y Hernández, 2019), tal vez incluso antes.

2. PRÁCTICAS ARTÍSTICAS EN EL MEDIO RURAL

El patrimonio material e inmaterial que presentan los pueblos de las zonas rurales supone un valor especial porque adquiere un sentido identitario para sus habitantes (Contreras Salinas y Ramírez Pavelic, 2013).

Este inmenso patrimonio a menudo corre peligro, no solo porque es difícil protegerlo dada la inmensa cantidad de vestigios, sino también por el escaso interés que los poderes públicos tienen de la cultura popular, así como de las personas que viven en el medio rural. La globalización hace peligrar la singularidad que ha caracterizado a las tradiciones de estos territorios, desdibujándose en favor de otras que han homogeneizado el paisaje cultural en un proceso de alienación cultural (White, s.f.).

Apostar por la cultura rural es hacerlo por el medio rural. No es solo una apuesta por el patrimonio autóctono, sino también por la incorporación de la cultura contemporánea, contribuyendo así al desarrollo de todo el territorio. En este sentido, debemos destacar como señala Gonçalves de Sousa (2019), «el potencial del medio rural como lugar de creación y producción artística, utilizando prácticas creativas contemporáneas para desarrollar y promover el territorio» (p.1). Lo rural, como afirman Böhm y Feenstra (2019), podría cuestionar la hegemonía cultural que ostenta lo urbano presentándose como un lugar para la producción cultural contemporánea.

FIGURA 1. *Proyecto Creando por Soria*



Fuente: http://www.agitadoracultural.es/creando-por-soria

Aunque las prácticas artísticas contemporáneas son principalmente urbanas cada vez miran más al medio rural. Lo que fue siempre un arte urbano y cosmopolita, tanto en la producción como en su exhibición y en su mercantilización, lo rural parece que cada vez está más presente. Esperemos que esto no sea solo fruto de un espíritu romántico que ve en lo rural un lugar inspirador, sino, más bien, un giro a la naturaleza, a lo primigenio, a lo esencial. En opinión de White (s.f.), su público ya no pertenece en exclusiva a las ciudades, sino que muchas de las personas que viven en el medio rural muestran un evidente interés por el hecho artístico contemporáneo.

Los artistas que viven y crean en el medio rural ostentan un importante papel en lo referente a los temas que tienen que ver, precisamente, con las propias comunidades rurales y con la cultura popular. De ahí que White (2007) abogue por un nuevo movimiento artístico que denomina «Ruralismo Radical», definiéndolo como

el arte realizado en las zonas rurales del país con una audiencia predominantemente, pero no exclusivamente, de base rural en mente. Es radical porque tiene un aspecto cuestionador, crítico o desafiante, y es rural porque trata temas e ideas relevantes para la población rural (s.p.).

En definitiva, White entiende el Ruralismo Radical como una forma de «cuestionar, criticar o resistir los procesos por los cuales las sociedades occidentales se urbanizan y la cultura se globaliza» (s.p).

El boom de inauguraciones de museos de arte moderno y contemporáneo que vivió España hace dos décadas y que trataba de responder al déficit de este tipo de infraestructuras culturales, se produjo fundamentalmente en el ámbito urbano. Parecía que las ciudades, independientemente de su tamaño, competían por entrar en la esfera de la contemporaneidad de la mano de un museo. Pese a su carácter eminentemente urbano, se abrieron algunos espacios artísticos en la esfera rural, como la Fundación Cerezales Antonino y Cinia, la Fundación Museo Jorge Oteiza o el Centro de Arte y Naturaleza (CDAN). Muchos de estos museos se articulan en torno al diálogo con el patrimonio natural o histórico-artístico de la zona donde se ubican. En estos casos, el territorio

donde se ubican estas propuestas es significativo, lo que indica la diversidad y complejidad del medio rural.

Las propuestas artísticas llevadas a cabo en el medio rural suelen ser exógenas, es decir, no proceden de los habitantes de estos territorios, sino que lo hacen, precisamente, del medio urbano. Algunos de los artistas huyen de la ciudad para instalarse, momentánea o definitivamente, en pueblos y comarcas para reivindicar desde la periferia la práctica artística contemporánea fuera de los circuitos oficiales de museos, galerías o ferias de arte actual.

Pese a la despoblación del medio rural, el envejecimiento de sus habitantes, la falta de oportunidades o el déficit de recursos e infraestructuras, el medio rural no está vacío, no, al menos, como lo pensamos en nuestro imaginario colectivo. Sus pueblos y comarcas poseen un inmenso patrimonio natural y cultural -material e inmaterial- que, en muchos casos, se encuentra en serio peligro de supervivencia. El cambio climático o la sobreexplotación humana está afectando considerablemente al paisaje natural, mientras que su patrimonio cultural se ve amenazado por el abandono de las autoridades públicas incapaces de salvaguardar o recuperar los numerosos vestigios que languidecen en muchos pueblos de las zonas rurales.

El patrimonio natural y cultural forma parte intrínseca de una comunidad (Martínez Muñoz et al., 2019), no puede desligarse de cualquier práctica cultural que tenga lugar dentro de ella. Este es el contexto sobre el que se asientan las propuestas artísticas que desde la contemporaneidad ofrecen una relectura a este patrimonio cultural o que reivindican una nueva mirada al espacio natural.

Desde la década de los sesenta y setenta del siglo pasado algunos artistas han mostrado interés por el paisaje como lugar y soporte de su producción artística. El Land Art o Arte de la Naturaleza utiliza los materiales que ofrece la propia naturaleza para la creación de un tipo de obras que se caracterizan por su condición efímera. A través de las intervenciones sobre el paisaje, los artistas reivindican otros espacios de producción y exhibición artística más allá de la galería o del museo.

FIGURA 2. *El laberinto de Mogor-Hoyocasero, obra de Elena Aikin*



Fuente: Imagen realizada por Carlos de Gredos

Los motivos que llevaron a estos artistas a establecer una visión ecológica de la práctica artística (Delgado Baena, 2011) que obliga al espectador a realizar una inmersión en la naturaleza que, como señala Raquejo (1998), le permitiría «apropiarse de la obra sin necesidad de poseerla como un objeto-fetiche» (p. 14).

Las prácticas artísticas en el medio rural no son un fenómeno novedoso, sino que responde a una tradición de creadores que se asientan en contextos no urbanos para trabajar desde la contemporaneidad un tipo de obra que a menudo está vinculada con el paisaje y el medio ambiente o con el patrimonio y las tradiciones locales.

2.1. Prácticas artísticas contemporáneas en Castilla y León

No son pocas las propuestas que desde lo rural y lo periférico se han puesto en marcha en las últimas dos décadas. Desde iniciativas como El Apeadero. Centro de operaciones de Land Art en Bercianos del Real Camino (León), el proyecto europeo Artecampos en Tierra de Campos o el Centro de Arte Experimental La Fábrica en Abarca de Campos

(Palencia) son solo algunas de las propuestas en torno al arte contemporáneo que, aunque no sobrevivieron al paso del tiempo, sí fueron un testimonio de aquellas primeras iniciativas que tomaron como referencia el medio rural y la naturaleza.

Todas aquellas propuestas surgieron del entusiasmo de personas que imaginaron otros contextos para la creación artística contemporánea, sin vinculación entre ellas, pero con la intención de conectar con el patrimonio de las zonas rurales y con el concurso de sus gentes.

El Centro de Arte Experimental La Fábrica de Abarca de Campos fue dirigido por el galerista Evelio Gayubo y se desarrolló entre los años 1994 y 2002, aprovechando el espacio de una antigua fábrica de harina situada junto a la dársena del Canal de Castilla en la localidad. De hecho, el agua se convertía en un elemento que articulaba los espacios expositivos en conexión con la obra de los artistas (Arteaga, 2013). Lo que en principio iba a ser un espacio dedicado para ubicar estudios de artistas (Achiaga, 1999), finalmente se convirtió en un espacio expositivo, suponiendo un «encuentro entre el arte actual y la memoria de una actividad» (ABC, 2002).

En 1998 se puso en marcha el proyecto El Centro de Operaciones Land Art. El Apeadero en la localidad leonesa de Bercianos del Camino. Como señala Hernando (2002), uno de sus promotores, nació con el objetivo de favorecer acciones abiertas en lo formal y lo conceptual,

> Encaminadas a resaltar la condición del paisaje, la raigambre antropológica de determinadas prácticas, o a reclamar la atención del caminante sobre el entorno mediante la instalación de iconemas en lugares estratégicos. Pero también puede centrarse en la estricta recuperación de fragmentos de naturaleza […] (p.4).

La disponibilidad de la naturaleza hace del Land Art una de las prácticas artísticas más comunes en el medio rural, permitiendo las actuaciones de muchos artistas que ven en el paisaje un magnífico soporte para sus intervenciones efímeras. La naturaleza es ya de por sí un espacio construido por el ser humano a lo largo de los tiempos, bien para la organización espacial de una comunidad o para la organización económica, agricultura o ganadería, las personas llevan interviniendo en el medio natural desde tiempo inmemorial.

Junto a las anteriores, otra de las propuestas que se desarrolló a finales de la década de los 90 fue el proyecto europeo Artecampos. Enmarcado en la comarca de Tierra de Campos[163], supuso conectar a artistas europeos con otros procedentes de Castilla y León, favoreciendo el intercambio de ideas y experiencias en una tierra abandonada por la historia y por las instituciones públicas, con un esplendoroso patrimonio artístico fruto de un rico pasado del que solo quedan vestigios. Tierra de Campos fue una comarca de gran riqueza en épocas pretéritas que ahora languidece víctima de la despoblación, del envejecimiento de sus habitantes y del abandono institucional. Situada en la confluencia de cuatro provincias, parecía ser el lugar idóneo para un encuentro entre artistas de diferentes nacionalidades cuyas obras se expusieron en las calles de algunas de sus localidades. Como señala Ortega Coca (1996), el proyecto pretendía

implicar al mayor número posible de colectivos, entidades e instituciones, consiste en contribuir a la ampliación del conocimiento, a la mejor de la integración y convivencia entre los pueblos y naturalmente al desarrollo y expansión de la creatividad artística, de la zona geográfica en la que se actúa y por tanto a la promoción internacional de los artistas de Castilla y León (s.p.).

Los vecinos podían ver trabajar y exhibir las obras que los artistas produjeron en las dos ediciones del proyecto, siendo partícipes de las propuestas. No obstante, la falta de apoyo institucional impidió la supervivencia de esta propuesta que, como otras tantas, parecen abocadas a la efimeridad.

Al contrario de lo que ha sucedido en los últimos años con el cierre de numerosas galerías de arte en la comunidad autónoma, como Tráfico de Arte, Varron, Evelio Gayubo, Adora Calvo, Cubo Azul…, han surgido diferentes iniciativas contemporáneas en el medio rural en sus diferentes territorios, pese a la crisis producida por la pandemia.

[163] La comarca de Tierra de Campos está situada en la confluencia de las provincias de Valladolid, León, Palencia y Zamora.

3. RADIOGRAFIANDO LA PRESENCIA DE LAS ARTES SOBRE EL TERRITORIO: PERFILES, PROYECTOS Y AUSENCIAS.

> «Mapear es construir ausencias» (Vivero de Iniciativas Ciudadanas, 2017).

Y no solo eso. También se mapea para «encontrar fisuras en la idea de territorio: para situar dónde se instalarán sueños mal soñados, cartografiamos para recordar la historia y para provocar la aparición de lo inesperado» (Vivero de Iniciativas Ciudadanas, 2017, p. 29). Esta filosofía es, en parte, la que ha acompañado este estudio o aproximación a dos territorios: el desarrollo de las artes más actuales dentro del contexto territorial de Castilla y León. Ambos elementos, si se aúnan, pueden generar unos frutos interesantes que presuponen la necesidad de establecer conexiones entre la tierra y las personas que la habitan.

Castilla y León es una tierra fértil y, lamentablemente, no se evidencia lo suficiente. Su invisibilización (así como el de otras muchas áreas territoriales que escapan del centrismo peninsular) atiende a diversos factores, desde lo económico hasta lo social, pasando por lo cultural. A este campo es al que responde este artículo, ya que ha pretendido indagar sobre las iniciativas culturales con base artística, haciéndose harto complicado por las peculiaridades de cada una de las provincias, las características que presentan y, sobre todo, por la problemática que, desde hace tiempo, se viene viviendo: la despoblación, lo que provoca desajustes en las políticas culturales, tanto públicas como privadas.

Pero esta complejidad se convierte en reto ya que se ha deseado huir no solo del centrismo sino también de la urbe en toda su extensión y, por este motivo, se ha buscado en las periferias de la periferia, descubriendo que hay vidas artísticas y culturales más allá de las capitalidades. Pueblos, aldeas, localidades más allá de la capital provincial han sido los focos de nuestras búsquedas. A pesar de ello, no en todas las provincias se ha conseguido encontrar ejemplos característicos que, además, se atuvieran a ciertos criterios previamente marcados: conexión con la cultura popular, relación con la comunidad de la población en la que se trabaja y contacto con la naturaleza. Estos mínimos criterios

condicionan la elección de enclaves que no sean excesivamente turísticos, con iniciativas eventuales y efímeras.

Fuera de los circuitos artísticos, fuera del mercado, de la centralidad, de los marcos reguladores de las artes, se generan intervenciones sociales y comunitarias que toman a las artes como recurso y herramienta de acción; se desarrollan otros modos artísticos que buscan afianzar lazos, resignificar apegos y revitalizar desde lo pequeño y lo común, ya que «si se trabaja desde lo común es preciso la suma de propuestas, que las iniciativas sean múltiples, plurales y permeables; interreferenciadas y alusivas, sintonizadoras de dinamismos transformadores» (López-Aparicio, 2016, p. 36).

Pero, ¿hasta qué punto el arte, las artes, pueden ser una herramienta efectiva para esa generación de procesos dinámicos y transformadores? Las artes no son una fórmula mágica para resolver los problemas de la humanidad. Ojalá fuera así. Pero sí pueden servir para trabajarlos de modos diferentes a como se han encauzado a lo largo de la historia. Pueden ser buenas aliadas para que diferentes problemáticas, como la de la despoblación, adquieren nuevos matices expresivos o lenguajes reivindicativos.

Más allá de considerar la obra de arte como un producto, existe también la necesidad de considerarla como un proceso relacional en la que personas, contexto y objetos comparten espacio y relevancia. Puede propiciar cambios en el contexto físico, pero sobre todo en el entorno humano. Unos virajes que deberían, sobre todo, auspiciarse por parte de las administraciones locales, aportando soluciones a situaciones que se mantienen en el tiempo. Y, sobre todo, se agravan.

Aún hoy, en pleno siglo XXI, se sigue reclamando el derecho a la ciudad, al espacio público, a urbes confortables, vivibles, humanas… Pero, ¿qué ocurre con otros territorios? ¿Acaso se convierten en una otredad sin voz? ¿Están condenados a la invisibilidad? Nos referimos a pueblos con otras características de habitabilidad, localidades con menor densidad poblacional, pero, guste o no, con los mismos derechos de aportar y desarrollarse social y culturalmente. En este medio, el rural, gestar, construir y mantener proyectos culturales y, específicamente, artísticos,

puede significar un riesgo, pero sobre todo significa un compromiso. Un compromiso con la identidad, la comunidad y con unos saberes que nos acercan a la raíz de muchas cosas que, como afirma Labanyi (2021), tienen agencia porque tienen capacidad de afectar y producir efectos en el entorno. No es que se promueva única y exclusivamente lo tradicional, sino que es fundamental generar tensiones respetuosas entre lo antiguo y lo moderno en beneficio del progreso.

Cuando se inició este trabajo indagador, en un primer momento, se deseaba plantear una ruta, a modo de viaje provincial, que, realizado con tiempo e interés, pudiera vislumbrar la riqueza de una tierra. Pronto se cayó en la cuenta que no era muy viable: no había tantos proyectos reseñables para hablar de una verdadera constelación artística en Castilla y León. A esto se sumó que la mayor parte de ellos destacaban por su eventualidad, efimeridad y precariedad; con toda probabilidad, no hay partida presupuestaria cultural suficiente, surgiendo muchos de ellos por motivación personal y lucha comunitaria. En líneas generales, la cultura, se desarrolle donde se desarrolle, adolece de inversión fija y continua, para facilitar que los proyectos se mantengan y consoliden en el tiempo.

Uno de los aspectos fundamentales es que los proyectos destacados movieran a la comunidad y no se centraran tanto en la llamada turística, con foráneos que apenas mueven la economía y muestran un interés puntual. Por ello, era tan importante el vínculo con la comunidad, los habitantes de cada territorio, involucrándoles en su desarrollo, gestión, mantenimiento y garantes del proyecto.

En este sentido, cabe destacar el proyecto *Creando por Soria*, una iniciativa dentro de la provincia de Soria, que nació como una apuesta de enriquecimiento y desarrollo del territorio a través del arte y la cultura, reivindicando los saberes populares en comunión con la creación artística más actual. Este proyecto fomenta e impulsa, a través de becas de residencia artística, talleres formativos, festivales y otras dinámicas culturales dirigidas tanto para profesionales de las artes como para habitantes del territorio. Desde el año 2020, se han desarrollado cuatro convocatorias de residencias «Creando por Soria», activando los pueblos, más allá de la capital de provincia.

En la línea de involucración de los habitantes, en busca activa de revitalizar el pueblo y el territorio que lo circunda, se pueden encontrar proyectos como *La ruta de los murales de Villangómez* (Burgos) y la obra *grafitera* del colectivo *Parsec*, en Castrogonzalo (Zamora). Ambas localidades se presentan como un museo al aire libre, donde el arte mural juega un papel importante.

FIGURA 3. *Mural Rebelión en la granja*



Fuente: Imagen realizada por Sainz Manrique. 2020

El caso de Villangómez, una localidad de 150 habitantes que cuenta con 1 mural por cada 3, es un proyecto destacado por su pervivencia en el tiempo (se desarrolla desde el año 2010 y solo una pandemia ha logrado minimizar su efecto), y por su persistencia en revalorizar el entorno. En una reciente entrevista en la revista digital *Tendenciashoy* (Nuevo, 2022), Marco Sánchez, perteneciente a la asociación organizadora *Pollogómez*, afirma que el objetivo del proyecto es «lograr un mundo con un medio rural más desarrollado social y culturalmente, de forma

sostenible, que lleve a una mejora de las condiciones de vida de sus habitantes».

FIGURA 4. *Festival Pollogómez 2019, Villangómez*



Fuente: Imagen realizada por Rodrigo Mena Ruiz

Es necesario incidir en el hecho de que el arte mural, el graffiti, sea usual, casi un *boom*, en este tipo de iniciativas culturales y artísticas. Más allá de crear pinacotecas murales, se debería de contar con narrativas vinculadas al medio y su población local. No favorecer solo la contaminación visual, ahondando en lo ruinoso de ciertos espacios que se utilizan como grandes lienzos limpios, a los que se aportan cromatismos estridentes, a modo de llamada de atención desde la lejanía. Hay que buscar la relevancia, primeramente, con la población, para después generar relatos armónicos con el paisaje y su durabilidad en el tiempo, e incidir en lo deshabitado desde una estética acorde, no invasiva. En el caso de la antigua Villa de Don Gómez, la literatura (en toda su extensión) es el requisito esencial para ilustrar los muros: todas las creaciones propuestas y realizadas deben tener una vinculación con las letras, con autores y autoras relevantes en la contemporaneidad.

El muralismo encuentra una gran baza, como se puede comprobar en muchos proyectos, en el entorno rural, resulta una buena forma de activar a la población, de llamarla a la acción, involucrándola. Tiene «una gran capacidad didáctica, trascendiendo lo particular o local, para convertirse en una narrativa artística llena de elementos emotivos y de valores humanos» (Jablonski et al, 2020, p. 13), promoviendo ir más allá de las grandes imágenes.

Tiempo y lugar son elementos fundamentales en los proyectos destacados. Buscan, además de afianzarse, trabajar con las materias naturales que brindan los diferentes espacios y territorios.

Es el caso de ejemplos significativos como el Colectivo Néxodos en Monzón de Campos (Palencia), el Centro de Arte y Naturaleza Cerro Gallinero en Hoyocasero (Ávila) y el Colectivo OMA en Herguijuega de la Sierra (Salamanca). Estos proyectos, desarrollados en su mayoría por colectivos de artistas, buscan aunar investigación sobre, en y del territorio, de la naturaleza, junto con la materialidad que pueda brindar para una creación artística respetuosa.

En palabras de Carlos de Gredos, artista, promotor y coordinador del proyecto de Hoyocasero: «El Cerro Gallinero no posee ningún edificio, solamente un Cerro para aprender, vivir e investigar todo lo que la naturaleza nos puede enseñar y las personas puedan aportar para que, con ese diálogo previo, puedan aflorar visiones nuevas» (2019). Llama la atención ese «solamente» como si no fuera suficiente contar con un espacio natural, abierto a la experimentación y a la conversación, más allá de las cuatro paredes en las que, normalmente, se enclaustra el arte, extrayéndole en parte el contexto para el que fue realizado; y son destacables los conceptos de aprendizaje, vivencia y diálogo, algo que no está exento de ninguna manifestación artística contemporánea que se precie y que quiera relacionarse con un espectador que es también cocreador de la obra y su proceso. Y es más que suficiente vivenciar el arte en su contexto de creación y desarrollo. A cielo abierto, mucho mejor para experimentar con los cinco sentidos.

Hacer arte en espacios naturales va más allá de trasplantar la obra de un sitio a otro; se trata de «introducir en ese mismo espacio intervenciones

que modifiquen nuestra forma de experimentar el hecho artístico y, sobre todo: de fomentar mediante la intervención del artista, un modo crítico de entender ese espacio» (Panera, 2002, p. 205). Aunque más que introducir, se debería de hablar de generar, concebir obras en el territorio, un *site specific* natural. Bajo la premisa de «párate, contempla, disfruta y aprende» (Gredos, 2019) este tipo de intervenciones adquieren sentido y significado, ampliando la mirada sobre el territorio y su riqueza, afirmando el poder formativo, educativo y humano de la conjunción de arte y naturaleza.

Una mirada inter y transversal que se deja sentir en los proyectos y en la colectividad de las personas que los conforman, en cuanto a saberes disciplinarios y diversidad humana.

Estos aspectos son fundamentales en un proyecto que, año tras año, se consolida: la *Fundación Cerezales Antonino y Cinia, en Cerezales del Condado (León).* Una iniciativa privada que viene apostando por la cultura abierta desde 2008 y que es un centro de referencia para hablar de desarrollo del territorio, transferencia de conocimiento social, producción cultural y etnoeducación. Los programas puestos en marcha giran en torno al arte, en sus registros del presente, la música, el medioambiente, la sociología y la economía, entre otros saberes vitales.

El ejemplo de la Fundación Cerezales abre las posibilidades espaciales en esta cartografía en el sentido de que, sin abandonar la importancia del territorio donde se asienta, pone en el foco la necesidad de recuperar lugares físicos, dándoles nuevos usos. En el caso de Cerezales, para iniciar el proyecto se recuperaron las viejas escuelas. Otro ejemplo es *La Cárcel de Segovia*, una antigua prisión provincial, en pleno centro de la ciudad, transformada en centro cultural, dedicado a fomentar la creación artística, impulsar las industrias creativas de la provincia y desarrollar la creatividad. A estos ejemplos físicos-arquitectónicos, se sumaría el proyecto *Espacio DiLab en Urueña, Valladolid*, un espacio polivalente, dedicado a la cultura contemporánea en funcionamiento hasta hace poco tiempo.

FIGURA 5. *Fundación Cerezales, Antonino y Cinia. Taller Laboratorio de prácticas distanciadas*



Fuente: Flickr Fundación Cerezales Antonino y Cinia

Esta recuperación de espacios con connotaciones patrimoniales (escuelas, cárceles, fábricas, etc.) es importante de reseñar por lo respetuoso de las intervenciones y la dotación de vida a enclaves que escapan de los cánones del patrimonio histórico-artístico mostrable y recuperable. Habitar estos espacios con mucha historia detrás con manifestaciones artísticas contemporáneas y actuales, emergentes, creativas e innovadoras, puede ser uno de los recursos mejor valorados para vencer la problemática de la despoblación: aportas vida, recuperas potencial y sensibilizas a propios y foráneos del valor de su territorio.

Estos dos últimos casos, Segovia y Urueña (Valladolid), destacan por dos motivaciones que hacen reflexionar sobre la presencia de cultura artística contemporánea en el medio rural:

- La poca visibilidad de los proyectos, en parte por su precariedad, lo que afecta a su mantenimiento en el tiempo.
- La cercanía, en algunos casos, con la Comunidad de Madrid puede funcionar como muro de contención de iniciativas de gran valor.

Por estos motivos, y muchos otros, se hace necesaria la generación de investigaciones y cartografías que amplíen las miradas dentro del campo cultural, y se evidencien problemáticas, situaciones, inconvenientes, tensiones para revertirlas.

Todas estas iniciativas demuestran que fomentar las prácticas artísticas desde el compromiso con la tierra generan modos de expresión más abierta, plural y crítica, la construcción física, pero sobre todo humana, de espacios de cuidado en los cuales incardinar nuevos relatos, «discursos sobre el conflicto e imaginar alternativas» (Álvarez y Quiroga, 2019) a la realidad.

4. CONCLUSIONES: ¿ES POSIBLE CONCLUIR EN UN TERRITORIO QUE ESTÁ CADA VEZ MÁS ABIERTO?

No, no es posible. Castilla y León es un territorio cada vez más abierto, a pesar de las vicisitudes que vive desde hace tiempo. Desde nuestra perspectiva de habitantes, amantes, investigadores y educadores en y dentro de una tierra, se nos hace difícil pensar en negativo, como si este vasto paisaje de campos y personas no pudiera aportar y enriquecer con sus miradas, ideas e iniciativas la cultura global. En su diversidad, lucha y complejidad reside su fortaleza para alzar la voz, visibilizando las artes, los patrimonios y los relatos que producen y alimentan, en beneficio de una comunidad, de una sociedad que debería girar su vista y poner el foco de atención en lo bueno que brinda.

A lo largo de estas líneas, desde la indagación e investigación, hasta la comparación, reflexión y exposición, se ha pretendido establecer una línea, discontinua posiblemente, de proyectos que van bebiendo los unos de los otros y que necesitan mayor solvencia económica y credibilidad, no solo desde las administraciones, sino también desde la comunidad y los gestores y gestoras que los alimentan. Una línea con un principio que se remonta a años, siglos, de historia y significados y que, en plena contemporaneidad, se debe de respetar y luchar porque se mantenga, incardinándola con estrategias y recursos artísticos y redes creativas y humanas.

5. REFERENCIAS

ABC (2002, diciembre 2). La fábrica languidece. *ABC*. https://www.abc.es/espana/castilla-leon/abci-fabrica-languidece-200212020300-1147229_noticia.html

Achiaga, P. (1999, marzo 14). La Fábrica abre su temporada artística. *El Cultural*. http://www.elcultural.es/version_papel/ARTE/13750/La_Fabrica_abre_su_temporada_artistica

Álvarez, M. y Quiroga, F. (2019). *Arte, comunidad y territorio. Cuadernos Entretantos 5.* Fundación Entretantos.

Arteaga, K. (2013). *Los museos y centros de arte contemporáneos españoles y su visión sobre la conservación de obras*. [Tesis doctoral]. Universidad de Sevilla.

Böhm, K. & Feenstra, W. (2019). Introduction//Rural Art is... En Myvillages. *The Rural (Whitechapel: Documents of Contemporary Art)*. Whitechapel Gallery and The MIT Press.

Contreras Salinas, Sylvia y Ramírez Pavelic, Mónica (2013). Avanzando en el diálogo de saberes. *Arbor*, *189*(759). http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.759n1010

Delgado Baena, J. (2011). Arte y Naturaleza. El Land Art como recurso didáctico para la educación artística. *Premios Antonio Domínguez Ortiz.* XXIV, 7 – 173. [recurso en línea]. Junta de Andalucía. https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/173340

Domínguez Álvarez, J. L. (2020). El desigual acceso de la juventud rural a los servicios públicos: la necesidad de impulsar la educación en la España vaciada. *Cuadernos de Investigación en Juventud*, *8*, 1-18. https://doi.org/10.22400/cij.8.e047

Gonçalves de Sousa, R. S. (2019). *Práticas artísticas em contexto rural-Cultura para o desenvolvimento de territórios rurais* [Doctoral dissertation, Politécnico de Leira.]. https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/3985/1/Rute_Sofia_Gon%c3%a7alves_de_Sousa.pdf

Gredos, C. (2019). El Centro de Arte y Naturaleza Cerro Gallinero. Un Espacio Para Sentir el Infinito Rodeado de Silencio. En *I Encuentro Nacional "Escuelas y Museos".* Museo de la Evolución Humana.

Hernando Carrasco, J. (2002). Centro de Operaciones Land Art. El Apeadero. *Territorio Público*, *0*. León: Centro de Operaciones Land Art. El Apeadero.

Jablonski, J., Cabero Diéguez, V. y Cabero del Río, M. (2020). El arte en el medio rural de Castilla y León: referencias para el diálogo y la sensibilización en materia de medio ambiente y sostenibilidad. En *CONAMA 2020, XV Congreso Nacional de Medio Ambiente,* Salamanca. http://www.conama.org/conama/download/files/conama2020/CT%202020/5401.pdf

Labanyi, J. (2021). Pensar lo material. *Kamchatka. Revista de Análisis Cultural, 18,* 15-31. https://doi.org/10.7203/KAM.18.20796

López-Aparicio, I. (2016). *Arte político y compromiso social. El arte como transformación creativa de conflictos.* CENDEAC.

Martínez Muñoz, E., Pérez Cosín, J.V. y Escribano Pizarro, J. (2019). El desarrollo local como satisfactor de salvaguarda del patrimonio rural en un contexto de inflación patrimonial: el caso de los peregrinos Les Useres (Castellón). *Revista PH, 98. Especial monográfico: patrimonio cultural y territorios de la despoblación*, 380-381. https://doi.org/10.33349/2019.98.4499

Murdin, A. (2015). Art in the public realm and the politics of rural leisure: Access and environment. https://pearl.plymouth.ac.uk/bitstream/handle/10026.1/4301/2015murdin400901phd.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Nuevo, M. (2022, julio 13). Un grafiti por cada tres habitantes: así es Villangómez, la meca del street art rural. *Tendenciashoy*. https://www.economiadigital.es/tendenciashoy/viajeros/destinos/pollogomez-villangomez-arte-callejero.html

Ortega Coca, M. T. (1996). Exposición "Artecampos". En VV.AA. *Artecampos. Proyecto europeo*. Artecampos.

Panera, J. (2002). De «las ruinas del museo» al «museo sin paredes». Paradojas y contradicciones del arte en los espacios públicos. En D. Hernández Sánchez (ed.), *Estéticas del arte contemporáneo* (pp. 187-211). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Raquejo, T. (2003). *Land Art*. Nerea.

Vivero de Iniciativas Ciudadanas. (2017). *Cómo hacer un mapeo.* La aventura de aprender, EducaLab, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

White, R. (2007). *Radical ruralism More v Social Systems: A response to Virginia Button*.http://www.artcornwall.org/feature%20more%20v%20social%20systems.htm

White, R. (s.f.). *Radical Ruralism: place, landscape, and rurality in contemporary art*. http://www.artcornwall.org/features/Radical_ruralism.htm

EXPRESIONES URBANAS: PROCESOS DE GENTRIFICACIÓN EN LA DISPUTA POR EL ESPACIO PÚBLICO

SANDRA ANGÉLICA MARTÍNEZ CRUZ
CÉSAR JIMÉNEZ-YAÑEZ
Universidad Autónoma de Baja California

1. INTRODUCCIÓN

Transitar por las calles de cualquier ciudad en el mundo, nos pone en contacto con distintos discursos y narrativas propias de cada localidad y que se vinculan con el espacio, el contexto y una realidad social que podemos identificar. Entre la múltiple oferta que nos ofrece el espacio urbano y sus calles, podemos encontrar, en algunos casos, murales y grafitis, pinturas o pintas que identificamos en algún muro o pared que nos invita a ser parte de su discurso. Los hay publicitarios, políticos, artísticos y contestatarios, por nombrar algunos, pero todos con una narrativa visual, abstracta o concreta, que invita a quien lo mira a ser parte de un discurso visual que busca posicionarse e incidir en la mirada social y política.

En cada imagen que encontramos en la calle y vemos, existe una persona, un grupo de personas, un colectivo, una organización o una institución que busca, a través de la imagen fija, decirnos y contarnos algo, hacernos partícipes de un discurso mayor. Es el caso de la ciudad de Mexicali en México y de Bogotá en Colombia, donde podemos encontrar procesos de gentrificación asociados a la práctica del mural y del grafiti, financiados por empresas o instituciones públicas que va en detrimento del trabajo artístico de individuos o colectivos que buscan hacer incidencia sobre alguna problemática social. Aquí es donde se generan estas disputas por el espacio público, donde, a través de las prácticas artísticas, tenemos por un lado, prácticas de iniciativa popular, que

toman el espacio para realizar protestas, llamamientos, posicionamientos o como forma de resistencia ante situaciones sociales complejas; y por el otro, iniciativas públicas y/o privadas que pretenden "mejorar" un espacio público por medio de una intervención pictórica donde lo más importante es la pericia técnica para "hermosear" una zona.

Estas expresiones conviven además con el graffiti, que muchas veces se mezcla y desdibuja con los dos anteriores, pero que también guarda en sí, la semilla del inconformismo y la afirmación de la identidad individual.

En este trabajo revisaremos las experiencias de expresiones urbanas, primero en la ciudad de Mexicali (México) relacionadas al trabajo del Colectivo Tomate y, segundo, en la ciudad de Bogotá (Colombia), a través del Museo Abierto de Bogotá (MAB), iniciativa que surge a partir del Decreto 75 de 2013 de la Alcaldía Mayor de Bogotá, que norma la pintura en el espacio público.

2. BREVE APUNTE SOBRE EL USO DEL ARTE EN LA HISTORIA Y EL MURAL COMO VÍA DE TRANSMISIÓN DE MENSAJES

A lo largo de la historia, las expresiones culturales que denominamos "arte" han sido utilizados como herramienta de transmisión de mensajes al servicio de las élites, especialmente en la pintura encontramos ejemplos de cómo una imagen con el simbolismo que carga puede servir para procesos de adoctrinamiento, como los murales al interior de las iglesias cristianas en el caso de la religión; campaña política, como las esculturas en espacios públicos en el imperio romano; o como símbolo de status para la aristocracia durante la edad media, o los exuberantes bodegones que la naciente burguesía encargaba para presumir su poder adquisitivo en el renacimiento.

Cabe mencionar que, aunque ahora nos parecen meramente decorativas, al momento de su creación, cada motivo pictórico tuvo una función importante, y tenía también varios niveles de lectura, no todos podían decodificar los mensajes velados o explícitos que los creadores introducían en sus producciones, el vulgo podía acceder a una parte del

mensaje, mientras que las élites, con el conocimiento exclusivo de su condición privilegiada, eran capaces de leer las imágenes con mayor profundidad.

A la par de estas producciones elitistas hubo otras ligadas al pueblo raso, aquellos desprotegidos que se apropiaron de los espacios para mostrar su inconformismo o expresarse "sin permiso" ante las situaciones de la vida cotidiana de la población de a pie. Esto es notorio especialmente en los muros, el imperio romano se caracteriza por la abundancia de expresiones "artísticas" en espacio público, realizadas por la élite política para demostrar su superioridad y poder, y ya desde aquellos tiempos se observan intervenciones hechas por la población que se opone a estos discursos oficiales.

En lo que respecta al mural, el desarrollo técnico y narrativo que tuvo particularmente en la región ahora conocida como México es notable, los frescos de Bonampak son un claro ejemplo de la maestría de este lenguaje pictórico para inmortalizar las hazañas de los gobernantes, contar la historia de los vencedores. En el virreinato los motivos cambian con la imposición de la religión, pero las narrativas plasmadas siguen siendo las de la hegemonía. Luego de la Revolución Mexicana (1910 - 1920), hubo un interés renovado en la pintura mural gracias al trabajo de David Alfaro Siqueiros, Diego Rivera y José Clemente Orozco entre otros, surge un importante movimiento que reivindicó la creación mural al presentar a la masa trabajadora y campesina mexicana como protagonista de las historias plasmadas.

Si bien, la posteriormente llamada Escuela Mexicana de Pintura trabajó bajo el cobijo del Estado, la visión revolucionaria de un arte al servicio del pueblo seguía latente gracias a la influencia de pensadores como Vicente Lombardo Toledano, quien fue director de la Escuela Nacional Preparatoria, con sede en el Colegio de San Ildefonso en aquel momento, y cuyas ideas en favor de los trabajadores, la creación de sindicatos y el mejoramiento de las condiciones de vida de la población en general, se vieron reflejadas en creaciones como los murales del Palacio Nacional o el edificio de la Secretaría de Educación Pública, que privilegiaban el uso de edificios públicos para poder acceder a un público más amplio.



Fuente: Detalle de mural en palacio nacional en Ciudad de México, 1929-1935 Diego Rivera. Fotografía de Kevin bajo licencia CC BY 2.0

Debido a la importancia de este movimiento, el Muralismo Mexicano rompió fronteras y expandió su influencia a todo el continente Americano y otros puntos del planeta, los artistas que gozaron de más fama viajaron a realizar producciones murales en lugares como Argentina, donde David Alfaro Siqueiros realizó el mural "Ejercicio plástico" en conjunto con artistas locales, en la década de 1930, que si bien, no tiene una carga política, sí presenta importantes innovaciones en la creación mural, como el uso de la fotografía mediante proyecciones o el aspersor para el proceso de pintura.

Rivera también fue llamado al exterior a realizar murales en distintos puntos de Estados Unidos. Nueva York y Chicago ya contaban con trabajos suyos cuando Nelson Rockefeller llama al pintor mexicano para comisionar la creación un mural de 99 metros cuadrados como pieza principal del edificio, así, en 1931, Diego comienza con el mural titulado "Cruce de caminos" donde plasma en una composición simétrica, pero dinámica los dos sistemas económicos imperantes en el siglo XX, de un lado, el capitalismo con tintes de represión y guerra, y por el otro un socialismo idealizado con el ejército rojo y líderes como Karl Marx

y Lenin, unidos al centro por el avance de la ciencia, representada por la invención del telescopio y el microscopio.

Aunque los bocetos fueron aprobados por el joven magnate dueño del edificio, previo a la inauguración se decidió cancelar el proyecto por ser considerado propaganda comunista por los medios y posteriormente destruido en un proceso de "remodelación" del edificio. A su regreso a México, gracias a las fotografías del mural, Rivera reprodujo esta pieza en el palacio de Bellas Artes en el centro de la Ciudad de México (https://www.admagazine.com/cultura/diego-rivera-mural-rockefeller-center-historia-20200604-6910-articulos consultado el 30 de octubre de 2023).

Esta anécdota se presenta como evidencia de una pugna desde el lenguaje pictórico mural, con actores disímiles detrás, ideologías y propósitos contrastantes, por un lado, un artista comprometido con una visión progresista que por medio de la imagen pretendía influir el pensamiento de las masas y cuestionar las supuestas bondades del sistema capitalista y sus consecuencias; por el otro el uso del arte y el trabajo de un artista de moda como forma de demostrar estatus social y poder adquisitivo, sin pensar demasiado en el poder que poseen las imágenes.



Fuente: El hombre controlador del universo, o el hombre en el cruce de caminos, pintura mural de Diego Rivera en el Palacio de Bellas Artes en la Ciudad de México, imagen de Wikimedia commons.

El movimiento muralista repercutió en las producciones de los artistas internacionales que se apropiaron del lenguaje del mural y de los espacios públicos de que disponían, no sólo en aquellos sitios donde los pintores mexicanos realizaron piezas, pues varios artistas viajaron a México y conocieron los murales plasmados en edificios públicos y al volver a sus respectivos países aplicaron lo aprendido adaptado a su estilo y temáticas.

Según Siqueiros, el arte debe tener un compromiso social y político, y estar al servicio de las causas populares y revolucionarias, el arte no puede ser neutral ni apolítico, sino que debe estar comprometido con la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Es por esto que en los distintos textos que escribió, destaca la necesidad de pensar un arte revolucionario, colectivo, donde el artista y el arte es un medio por el cual las inquietudes de la comunidad se ven plasmadas.

Una característica importante de los muralistas mexicanos de aquella época es que tuvieron siempre una avidez por la fusión entre lo tradicional popular y la innovación técnica, que se hace palpable en el uso de distintas técnicas y materiales al pintar, como la piroxilina[164], siendo Siqueiros pionero en el uso de dicho material, y el "pincel de aire" como le llamaba a la pistola de aire con que abarcaba grandes espacios de muro en poco tiempo.

El desarrollo tecnológico repercute siempre en el desarrollo de las prácticas artísticas, y el mural no es la excepción, pues a partir de la creación de la pintura acrílica y de la pintura en aerosol en la década de 1940, la pintura mural se ha "democratizado" (Híjar, 2017), ya no es necesario tener amplios conocimientos técnicos para poder llevar a cabo una producción de pintura en muro de dimensiones considerables, además, los tiempos de ejecución se reducen considerablemente, esto ha derivado en fenómenos muy disímiles que utilizan el mismo medio de expresión: la pintura mural, por un lado, el fácil acceso a ella ha permitido que individuos y colectivos se apropien de la misma para hacer reclamos sociales, por otro, la relativa rapidez en la creación funciona también

[164] Producto a base de nitrocelulosa y pigmentos, utilizado como pintura automotriz alrededor de 1920.

para propósitos comerciales de hermoseamiento vial ligados al *Art washing* y a la gentrificación.

3. ART WASHING Y GENTRIFICACIÓN A TRAVÉS DE LA PINTURA MURAL

Las artes han estado siempre ligadas a los procesos sociohistóricos que las gestan, y en el sistema neoliberal en el que vivimos actualmente, no es de extrañar que las producciones artísticas sean también proclives a ser utilizadas como mercancía o como herramienta mercantil, tal es el caso de una práctica cada vez más común llamada "Art Washing" que se refiere a procesos donde el arte y los artistas son utilizados para distraer o legitimar acciones negativas llevadas a cabo por un individuo o empresa.

Una práctica común del Art Washing es la llevada a cabo por iniciativas privadas como desarrolladores que observan potencial en ciertas zonas, más bien marginales, de una ciudad para generar ganancias con poca inversión a través del "mejoramiento" de la imagen del lugar, o la creación de galerías, por ejemplo, lo que tiende a desplazar a los habitantes originales que no pueden cubrir los gastos elevados que conllevan estos desarrollos, o también, donaciones a museos o iniciativas artísticas por parte de empresas que buscan "limpiar" su nombre.

Uno de los ejemplos más notorios respecto al Art Washing fueron las donaciones a Instituciones culturales y artísticas como el museo Guggenheim o el Museo Metropolitano de Arte por parte de la familia estadounidense Sackler, dueña de Purdue pharma, empresa con múltiples demandas derivadas de la producción de opioides y la consecuente epidemia de adicción a los mismos en Estados Unidos. Es una estrategia utilizada para limpiar la imagen de empresas o corporaciones o desviar el foco de prácticas poco éticas o ilegales, y que en ocasiones está fuertemente ligada a procesos de gentrificación. Este término también aplica para iniciativas estatales que pretenden el "mejoramiento" de una población o sector de una ciudad, como el uso de programas artísticos para reactivar o limpiar ciertos sectores considerados problemáticos.

Es en este contexto de actores tan disímiles que la pintura en muro es aprovechada en procesos de gentrificación, planeada o no. Entendiendo la gentrificación como "reocupación de un espacio urbano por parte de una clase socioeconómica en detrimento de otra. Esta última expulsada y excluida mediante la variación forzada, por los mecanismos de mercado, del precio del solar urbano" (Checa-Artasu, 2010, p. 2).

Los festivales de "arte público", "muralismo" o "graffiti" que se organizan constantemente en ciudades y municipios de México y el mundo son ejemplo de ello. Si bien, algunas de estas iniciativas surgen de necesidades y expresiones populares, aquellas que cuentan con el respaldo de una institución pública o privada son las que cuentan con mayor alcance y renombre, y son también las que mayor impacto generan en una población.

Iniciativas de "museo a cielo abierto", "circuitos del arte" y "maratones de arte urbano" sirven a gobiernos locales para justificar gastos del erario y blanquear zonas de las ciudades que son conflictivas en términos de inseguridad, indigencia o drogadicción. Sin embargo, esta fachada no soluciona los problemas que subyacen a estas situaciones, son un paliativo que, si acaso "desplaza" a la población considerada "problemática" por el incremento de los costos de vida en la zona que tiende a volverse turística o un atractivo local.

Se observa una disputa por los espacios públicos desde las prácticas artísticas, donde se da preferencia a la pintura, pues es barata, rápida y relativamente fácil de cambiar si es necesario. En esta disputa tenemos, por un lado, prácticas de iniciativa popular, que toman el espacio para realizar protestas, llamamientos, posicionamientos o como forma de resistencia ante situaciones complejas, por el otro, iniciativas públicas o privadas que pretenden "mejorar" un espacio público por medio de una intervención pictórica donde lo más importante es la pericia técnica para "hermosear" una zona. Estas expresiones conviven además con el graffiti, que muchas veces se mezcla y desdibuja con los dos anteriores, pero que también guarda en sí, la semilla del inconformismo y la afirmación de la identidad individual.

4. INTERVENCIÓN MURAL EN MEXICALI POR EL COLECTIVO TOMATE

Ejemplo del uso de políticas de gestión de murales en espacio público con fines de gentrificación de una zona en específico, fue el proyecto llevado a cabo por el Colectivo Tomate[165] en 2019 en la ciudad de Mexicali, Baja California, México, por invitación del gobierno en turno de la ciudad, en conjunto con el IMACUM (Instituto Municipal de Arte y Cultura de Mexicali) como parte del proyecto "Ciudad mural"[166] de dicho colectivo, en el que se intervino el centro histórico de Mexicali mediante 23 murales realizados por artistas locales, nacionales e internacionales, marcando el inicio de un proceso de "reactivación" del centro histórico, que entre otras cosas buscaba un "embellecimiento" de la zona mediante la pintura mural.

Tal intervención se llevó a cabo en conjunto con la empresa mexicana de pinturas COMEX, aliado del Colectivo Tomate y que se ve beneficiada por la publicidad que obtiene a cambio de la materia prima otorgada a los artistas. Si bien, el Colectivo Tomate se caracteriza porque sus proyectos buscan una vinculación entre los artistas y la comunidad, en ocasiones el resultado de las intervenciones facilitadas por ellos no logra profundizar dichas relaciones, pues los artistas seleccionados no siempre tienen las herramientas o experiencia necesaria para realizar intervenciones que involucren de forma activa a la población local.

El objetivo de dichas intervenciones tiende a ser el "hermoseamiento" de una zona, por lo que integrar a personas que carecen de los conocimientos técnicos resulta más bien contraproducente para tales fines, por

[165] Según su propia definición, el Colectivo Tomate es "una asociación civil que genera y facilita procesos de encuentro y conexión entre las personas, para fortalecer la confianza colectiva que detone la participación para la transformación del entorno. Esto lo hacemos mediante una metodología cuyas herramientas son el diálogo, la comunicación no violenta, la participación y el arte". Siendo los murales el centro en torno al que giran sus producciones.

[166] Según sus propias palabras, "Ciudad Mural es un proyecto que forma parte del subprograma Fortalecimiento del Tejido Social de Colectivo Tomate y busca generar encuentro y conexión entre las personas de una comunidad para transformar sus narrativas desempoderadas a través del diálogo, la participación y el arte, creando un recorrido de murales a pie de calle que resalte las historias e identidades de las familias".

lo que, según Castellanos, en el mejor de los casos, el pintor resulta en un "traductor" y ejecutor de las ideas de la comunidad, y, en el peor, sencillamente se impone en el espacio, totalmente desvinculado de su entorno (2017, pp. 148 - 149). De acuerdo con Eustolio, Tolo, Pardo, artista mexicalense que participó en la dinámica de dicho colectivo en Mexicali, las intervenciones formaron parte de un proceso de gentrificación planeado por el gobierno en turno, en el que se vieron beneficiados particulares cercanos a la alcaldesa (2022, comunicación personal). Si bien, los artistas seleccionados tenían cierta libertad expresiva, se buscó que la temática plasmada girase en torno a la historia de Mexicali, sin profundizar en temas políticos.

Dicha opinión es compartida por Mauricio Villa, artista cachanilla que también participó en estas jornadas, buscando generar contrapeso en las propuestas, en las que el discurso de su propuesta mural fue distorsionado pues originalmente criticaba la falacia del capitalismo verde, de lo cual en el folleto final no se observa nada. Comenta también que él vivía a tres cuadras de la zona intervenida, por lo que vivió el proceso de Art Washing y gentrificación de forma muy cercana, resaltando que en un periodo de 2 o 3 años la renta se triplicó (Villa, 2023, comunicación personal).

Estas pinturas murales fueron cubiertas por graffitis, se observan cubiertos por tags y bombas, lo que evidencia que no hay respeto por los locales, pues no hay arraigo o conversaciones profundas con aquellos que en realidad habitan las calles intervenidas.

5. INTERVENCIONES MURALES EN BOGOTÁ, LA REGULACIÓN DEL GRAFFITI

Otro ejemplo de cómo desde la institución se tiende a un ordenamiento del espacio público por medio de la pintura mural o programas artísticos lo encontramos en la ciudad de Bogotá, Colombia, que ha optado por legislar la pintura en espacio público por medio de un decreto, el 075, que dio pie, entre otras, a la iniciativa llamada Museo Abierto de Bogotá (MAB), que busca "promover las artes plásticas y visuales mediante la participación activa y propositiva de la ciudadanía que habita

Bogotá en la concepción, ejecución y exhibición pública de acciones e intervenciones artísticas que tienen la calle o el espacio público como escenario para su puesta en escena." (https://idartesencasa.gov.co/artes-plasticas-y-visuales/museo-abierto-de-bogota/2023/que-es, consultado el 2 de octubre de 2023).

Dicha propuesta surge luego del desafortunado acontecimiento en el que Diego Felipe Berra "Tripido", adolescente de 16 años fue asesinado por la policía al realizar un graffiti en la Av. Boyacá el 19 de agosto de 2011, a raíz de estos hechos y la manipulación de información y evidencias por parte del cuerpo policial involucrado, es que se crea el decreto 075 en 2013, que se encarga de la reglamentación del graffiti, estipulando los lugares no autorizados, las facultades para prohibir o permitir espacios para el ejercicio del graffiti, las sanciones para quienes incumplen dichos lineamientos entre otras reglamentaciones.

Además de dicha reglamentación, a partir de 2016, cada 31 de agosto se conmemora en Bogotá el día del arte urbano, en 2023, una de las actividades realizadas para esta fecha se llevó a cabo el Coloquio internacional de Arte Público, donde especialistas de distintas áreas y varios puntos de Colombia y el mundo se reunieron para compartir temas y experiencias en torno al arte urbano como herramienta en la transformación de territorios y la inclusión social. Además de un acto de reconocimiento público y perdón encabezado por el presidente de la nación Gustavo Petro, en que se pidió disculpas a la familia del grafitero.

En dicho coloquio, sin embargo, fue evidente que lejos de haber consenso sobre lo que se puede lograr por medio de las intervenciones artísticas en espacio público, hay un malestar respecto a las intenciones y los usos, sobre todo de la pintura en el espacio público, cuando éstas expresiones son mediadas por una institución gubernamental o privada.

Una de las preocupaciones más evidentes en la mesa de trabajo del primer día, concerniente a la transformación de territorios (por medio del arte), era que lejos de lograr integración social, la pintura de grandes murales en espacios considerados "problemáticos", es las más de las veces una imposición donde no se toma en cuenta a toda la población de la zona, enfatizando que los habitantes de calle también forman parte de esta población y son los más afectados al verse desplazados por los cambios de "estatus" que genera este hermoseamiento de las calles.

Por otro lado, hubo concordancia sobre que el papel del arte no es "arreglar" ciertas problemáticas, pintar un mural no va a reducir la violencia ni la indigencia, ya que los artistas son provocadores, no transformadores de la sociedad. Aun así, es posible enunciar, denunciar, protestar y cuestionar desde la pintura sobre diversos aspectos de la realidad objetiva. Incluso dentro de las regulaciones de un programa como el MAB, es posible observar expresiones que aprovechan el espacio asignado para generar cuestionamientos.

Un ejemplo de un mural llevado a cabo en el marco del MAB que usó el espacio designado para realizar una propuesta con un reclamo social, se encuentra en el deprimido de la avenida calle 26 "El Dorado", en la zona centro de Bogotá, que muestra un problema muy evidente en la ciudad que es el de la indigencia, al retratar a un hombre habitante de calle, cubriéndose con un periódico que tiene una nota con un encabezado que reza "El Dorado se viste de Arte", haciendo referencia a los trabajos llevados a cabo en el marco del MAB, no lejos de ahí, en el mismo deprimido se observan evidencias de cómo ese espacio es utilizado como refugio por personas indigentes.



Fuente: Mural en el deprimido El Dorado, diseñado y ejecutado por Wapz en acompañamiento con Creok a mediados de 2023. Fotografía propia.

Lo que diferencia un mural cualquiera de uno que resiste, enuncia o significa, es la ética del ejecutante, su vínculo con el espacio sociohistórico y cultural, la relación que establece con la comunidad. Desde el MAB se llevan a cabo esfuerzos por integrar a la población a estos procesos por medio de programas pedagógicos, sin embargo, sólo hace falta contactar con algunos artistas de la escena graffiti local para darse cuenta que, muchas veces esto no se logra, pues se ha llegado a mencionar en redes que hay gente que se aprovecha y mete más de un proyecto, inscribiendo a familiares o amigos, acaparando el recurso económico brindado y pintando "cualquier cosa".



Fuente: Indicios de presencia de indigentes en la zona, fotografía propia.

El Instituto Distrital de las Artes (IDARTES), por medio de las mesas locales de graffiti y los estímulos económicos que dan paso al MAB entre otras iniciativas como la "Galería Santa Fest"[167] ha posicionado a la ciudad de Bogotá como un referente del arte urbano en el mundo, lo que ha generado una derrama económica a la localidad gracias al turismo. También ha permitido que muralistas y graffiteros realicen sus

[167] Iniciativa a la que se otorgó un presupuesto para convocar artistas y grafiteros a pintar las cortinas de los locales comerciales de la carrera Séptima de la ciudad de Bogotá.

actividades de intervención con mayor seguridad, tengan un pago adecuado, y logren una mayor proyección y protección de su trabajo gracias a este tipo de iniciativas, y por otro lado también ha generado procesos de desplazamiento de personas sin hogar, por lo que se presenta como una paradoja de "mejoramiento" de la ciudad.

Diversos teóricos han abordado la relación entre la creación artística y las cuestiones políticas de una época, entre ellos, uno de los más influyentes, y cuyo pensamiento continúa haciendo eco en nuestros días, es Walter Benjamin, filósofo alemán que también pensaba que la cultura y la política estaban entrelazadas, donde los objetos culturales tienen el potencial de ser a tanto liberadores como opresores.

El muralismo ha sufrido grandes transformaciones desde sus inicios en el México posrevolucionario, nuevas tecnologías como la creación de la pintura acrílica y el aerosol entre otros, así como la hiperconectividad que permite el internet y la creciente importancia de la imagen en los medios digitales han contribuido a su desarrollo, cambios de estilo y variedad de propuestas que no se limitan ya al mundo material, como murales con realidad aumentada, a veces con fines comerciales como el que se observa en este video en Youtube:

https://www.youtube.com/watch?v=p71PoqzAXWc

La pintura en espacio público es cada vez más utilizada en grandes (y no tan grandes) ciudades como una estrategia de mejoramiento de la imagen urbana, las "galerías a cielo abierto", "museos abiertos" o "arte en espacio público" son cada vez más frecuentes y convocatorias con distintas condiciones, presupuestos y objetivos tienen lugar constantemente.

Dichas convocatorias son tan variadas en su formato y finalidad que es imposible resumirlas en el presente texto, para algunos productores de imagen resultan beneficiosas mientras que otros con portafolio más limitado suelen ser ignorados, perpetuando un problema de representación donde ciertas voces quedan acalladas por carecer de la pericia técnica para la realización de murales espectaculares que sin embargo, podrían tener un mensaje más significativo más allá de la cuestión decorativa de un espacio.

Este fenómeno se presenta como una paradoja en la que varias aristas confluyen, por un lado, la percepción de seguridad que conlleva este "blanqueamiento" de la ciudad, por otro, el desplazamiento de habitantes con bajo poder adquisitivo en las zonas intervenidas y, en casos como el de la ciudad de Bogotá, la regulación de formas expresivas que históricamente han sido sinónimo de rebeldía como el graffiti. Es importante también considerar que la masificación de la pintura mural decorativa satura los sentidos de los habitantes y puede llevar a un entumecimiento ante propuestas más contestatarias que utilizan el mismo vehículo de expresión.

Sin embargo, a pesar de las regulaciones existentes, siempre habrá personas y colectivos que no se alineen al orden preestablecido, así es que en las calles veremos constantemente una superposición y yuxtaposición de mensajes que se disputan el espacio público como medio de expresión, los reclamos sociales se apropian cada vez más de la pintura mural como medio de expresión, como vehículo de la memoria y la enunciación. La práctica mural está aun fuertemente ligada a procesos y luchas sociales, múltiples ejemplos son presentados por Cristina Híjar, investigadora mexicana del CENIDIAP[168] en su artículo "Los murales actuales como herramientas de resistencia y vehículos de la memoria" (2017), donde hace énfasis en las posibilidades de generación de espacio público, lucha, resistencia y memoria por medio de murales comunitarios o colaborativos que abordan temas referentes al asesinato de estudiantes y periodistas. Independientemente de la factura, el surgimiento de estas expresiones estético-políticas como ella las llama, es parte vital de las luchas sociales.

6. CONCLUSIONES

Se trata de una disputa por el espacio público, batalla que se libra no sólo con pintura, pues esta es sólo el resultado, la evidencia de las intenciones y las personas detrás, de la ética y el sentir de sus creadores, los unos preocupados por la imagen y el *status* y los otros por el mensaje

[168] Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas, del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.

y la resistencia. Al intervenir por medio de la pintura, se toma ese espacio, y "la ocupación del espacio se traduce en un medio de control: el espacio cobra un sentido y valor político dentro de un sistema simbólico" (Cortés, 2010, p, 14). El espacio público puede comprenderse como un concepto que se construye a través de las interacciones con los habitantes (Aguirre-Ramírez, Peimbert, 2016).

Esta doble potencialidad de los objetos culturales es lo que hace importante su estudio, y Benjamin estaba al tanto de ello, porque vio el potencial de los objetos culturales de ser a la vez liberadores y opresivos, idea explorada también por Antonio Gramsci, quien utilizó el término hegemonía para referirse al proceso mediante el cual la clase dominante impone su ideología a las clases subalternas, no por medio de la violencia o la coerción, sino gracias al consenso logrado por medio del control de la educación, las instituciones religiosas y los medios de comunicación (Vivero, 2023, p. 48). La cultura hegemónica es pues, aquella manejada por la clase en el poder, donde la dimensión estética de los productos culturales pasa a ser sólo una herramienta en procesos de manipulación social.

Por medio de la hegemonía Gramsci explica cómo los grupos dominantes mantienen su poder y control en la sociedad, moldeando las creencias, valores y percepciones de la sociedad. Haciendo uso de la diseminación de ideas que son compatibles con los intereses de la clase dominante, se puede convencer a los subordinados que sus intereses están alineados con ellos, aunque no sea el caso.

Al referirse al espacio habitable, Peimbert habla del paisaje (urbano) como algo construido que a su vez influye en sus comportamientos, y se pregunta si es posible transformarlo, apropiarse de él a partir de prácticas efímeras, reivindicando el habitar como una práctica de resistencia. Esta idea está en concordancia con lo planteado por Cristina Híjar, quien menciona que una forma de generar espacio público es a través de la creación de murales colectivos (2017, p, 54). Y con lo propuesto por Marulanda-Montes, Mejía-Amézquita y Giraldo-Ospina, para quienes "los hechos artísticos en el espacio público dan cuenta de su sustrato simbólico […] dada la interacción que establece el hombre con ellos en la configuración de su espacio vital creando nuevos imaginarios,

instalando lugares y sugiriendo diversas maneras de habitar la cotidianidad." (2022, p. 51).

Las dinámicas del espacio público son complejas en tanto intervienen múltiples factores que se contraponen, complementan y yuxtaponen en un espacio tan politizado como lo es la calle, donde la sociedad converge, transita y habita el cotidiano, en este complejo panorama, la pintura y el arte juegan papeles fundamentales en los procesos de toma de ese espacio, donde se puede reivindicar y defender la memoria de un lugar o un hecho, pero también se desplaza y ocultan, por medio de una limpieza colorida, las problemáticas profundas de una urbe.

8. REFERENCIAS

Antequera, L. (1991) Arte y Astronomía, evolución de los dibujos de las constelaciones. Tesis doctoral, Universida Complutense de Madrid.

Bacon, B.; Khatiri, A.; Palmer, J.; Freeth, T.; Pettitt, P. & Kentridge, R. (2023) An Upper Palaeolithic Proto-writing System and Phenological Calendar. Cambridge Archaeological Journal. doi:10.1017/S0959774322000415

Castellanos, P. (2017) Muralismo y resistencia en el espacio urbano. Estudios Urbanos y Ciencias Sociales, 7(1), 145 - 153. http://www2.ual.es/urbs/index. php/urbs/article/view/castellanos

Híjar, C. (2017) Los murales actuales como herramientas de resistencia y vehículos de la memoria. Discurso Visual, Revista de artes visuales, 40. Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas.

Ramírez, M. (2014) José Moreno Villa y lo mexicano en las artes plásticas. Discurso Visual, Revista de artes visuales, 35. Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas.

Recursos digitales y periodísticos

Conmemoremos el Día del Arte Urbano en memoria del grafitero Diego Becerra. En https://bogota.gov.co/mi-ciudad/cultura-recreacion-y-deporte/conmemoracion-del-31-de-agosto-dia-del-arte-urbano-2023-en-bogota#:~:text=Desde%202016%2C%20el%2031%20de,para%20la%20construcción%20de%20ciudad. (consultado el 25 de octubre de 2023)

Así se organiza la práctica del grafiti en Bogotá desde las mesas locales. En https://cartelurbano.com/colombia-grafiti/asi-se-organiza-la-practica-del-grafiti-en-bogota-desde-las-mesas-locales (consultado el 28 de octubre de 2023)

Colectivo Tomate, web oficial. En https://colectivotomate.org/ (consultado el 28 de octubre de 2023)

¿Qué es el Museo Abierto de Bogotá - MAB (tú estás aquí)? En https://idartesencasa.gov.co/artes-plasticas-y-visuales/museo-abierto-de-bogota/2023/que-es (Consultado el 02 de octubre de 2023)

La colorida historia de la pintura: desde los pigmentos naturales hasta los tonos sintéticos. En https://mymodernmet.com/es/historia-de-la-pintura/ (consultado el 31 de octubre de 2023)

¿Quién era Diego Felipe Becerra y cómo ha avanzado el juicio después de su muerte? En https://www.eltiempo.com/bogota/diego-felipe-becerra-quien-era-y-como-ha-avanzado-el-juicio-despues-de-su-muerte-801599 (consultado el 19 de octubre de 2023)

BONAMPAK (INAH). En https://www.inah.gob.mx/zonas/zona-arqueologica-de-bonampak (consultado el 28 de octubre de 2023)

El nacimiento del acrílico y su influencia en la pintura del s.XX. En https://www.ttamayo.com/2016/05/el-nacimiento-del-acrilico/ (consultado el 31 de octubre de 2023)

TEJIENDO IDENTIDADES Y RESISTENCIA A TRAVÉS DEL ARTE TEXTIL FEMINISTA

MARÍA DEL CARMEN PÉREZ CASANOVA
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

El arte textil feminista fusiona la creatividad con la lucha por la igualdad de género. A través de la historia, las mujeres han encontrado en el tejido, el bordado y otras formas de arte textil una vía para expresar su identidad y resistir las normas de género impuestas. A medida que éstas luchaban por la igualdad de género y la emancipación a lo largo de la historia, el arte textil se convirtió en un medio a través del cual podían contar sus propias historias, cuestionar las normas de género y afirmar su identidad.

Este artículo explora la evolución del arte textil feminista, sus raíces históricas y su impacto en la sociedad contemporánea. Desde el sufragismo hasta los movimientos feministas actuales, el arte textil ha sido una herramienta poderosa para desafiar estereotipos de género y promover la igualdad.

2. OBJETIVOS

- Explorar las motivaciones y objetivos de las artistas que utilizan el arte textil como medio de expresión feminista.
- Analizar las técnicas y metodologías empleadas en el arte textil feminista, destacando las innovaciones y los enfoques tradicionales.

- Examinar las obras de artistas destacadas para identificar temas recurrentes y estrategias visuales utilizadas para abordar cuestiones de género.
- Evaluar el impacto del arte textil feminista en la promoción de la igualdad de género y la conciencia feminista.

3. METODOLOGÍA

Está basada en una investigación bibliográfica en la que se hace una revisión de la literatura académica sobre el arte textil feminista y el movimiento feminista. Al mismo tiempo se hace un análisis de obras de artistas relevantes en el campo y una identificación de sus temas y técnicas.

4. RESULTADOS

En cuanto a la identificación de las motivaciones de las artistas se observa que emplean el arte textil como un medio para expresar su identidad de género, resistir las normas de género tradicionales y promover la igualdad.

Existen diversidad de técnicas y enfoques que reflejan la diversidad del movimiento.

Se encuentran temas recurrentes en las obras, como la lucha contra la opresión, la celebración de la sororidad y la crítica de los estereotipos de género.

En cuanto al impacto social, el arte textil feminista contribuye a la conciencia feminista y la promoción de la igualdad de género al desafiar las nociones tradicionales de género y poder.

5. DISCUSIÓN

Durante el movimiento sufragista de finales del siglo XIX y principios del XX, las mujeres que buscaban el derecho al voto utilizaron el arte textil para difundir su mensaje. Los bordados y textiles a menudo

presentaban lemas, símbolos y retratos de líderes sufragistas. Estas obras de arte no solo fueron una forma de promoción, sino también un medio para establecer una identidad feminista distintiva.

En la década de 1960 y 1970, con el surgimiento del feminismo de la segunda ola, las artistas textiles comenzaron a explorar temas de sexualidad, maternidad y roles de género en sus obras. El "arte de la fibra" se convirtió en una plataforma para expresar la experiencia de ser mujer en una sociedad dominada por los hombres.

Algunas artistas feministas utilizaron el arte textil para cuestionar la representación idealizada del hogar y la feminidad. En lugar de retratar la domesticidad como algo deseable, crearon obras que mostraban la carga de las tareas domésticas y las expectativas sociales que recaían sobre las mujeres.

Según la autora Teresa García Aguilar (García Aguilar, 2013) (Grosenik, 2002) cuando el feminismo alcanzó representatividad, a través de sus movimientos en la década de los 60 y 70, las mujeres tomaron el relevo del arte dando lugar a diversas manifestaciones que incluían performances y acciones, también artes menores como bordados o *pattern painting* para desestabilizar el sistema de patriarcado dominante (García Aguilar, 2013, pág. 212). A partir de la premisa “lo personal es político” subvierten las reglas patriarcales utilizando su propio cuerpo como material de representación. En los años 80, revierten los signos de la dominación por medio de la ironía. Las feministas posmodernas no están interesadas en construir un nuevo modelo de identidad femenina, sino que deconstruyen las imágenes convencionales de femineidad que el discurso de la representación sexual había ido patriarcalizando.

El arte feminista que se va construyendo a partir de las vanguardias del siglo XX, toma como referentes a Louise Bourgeois y Frida Kahlo (García Aguilar, 2013, pág. 211). Aunque hay quienes afirman que las precursoras del arte feminista fueron Judy Chicago y Miriam Schapiro, las cuales plantearon la búsqueda de una sensibilidad artística específicamente femenina, a la que acabaron llamando “iconografía vaginal”. Ellas se cuestionan no solo la relación de la dominación patriarcal

presente a lo largo de la historia, sino que realizan al mismo tiempo un ejercicio de reflexión sobre la identidad y el cuerpo.

También surgió un grupo de artistas californianas que se oponían al movimiento minimalista dominado por artistas masculinos, y usaron técnicas artesanales de naturaleza femenina, como forma de reivindicación. A este movimiento se le llamó *pattern painting,* pintura de patrones y decorativa, en las que destacaron artistas como Tony Robbin, Valérie Jaudon y Myriam Schapiro.

Judy Chicago (Chicago 1939)

Con su obra *The Dinner Party* (1977-78), Judy Chicago rinde homenaje a las contribuciones históricas y culturales de las mujeres, a través de una gran mesa con forma de triángulo equilátero con 39 asientos, en la que coloca platos en forma de vagina y hace un reconocimiento a las mujeres en las distintas esferas culturales (Sapho, la papisa Juana, la reina Isabel, George Sand, Virginia Wolf, entre otras). Manteles, cubiertos y vajillas están intervenidos con imágenes y simbología en referencia a los logros de cada una de las comensales. Cada uno de los sitios que componen *The Dinner Party* son pequeñas obras de arte personalizadas para cada invitada que la propia Judy Chicago se encargó de realizar a mano junto a 129 colaboradoras. En esas obras se mezclan estilos, técnicas y materiales: cerámica, bordado, costura… Todo dispuesto sobre una superficie de más de 2.000 azulejos blancos de forma triangular en los que Chicago escribió con letras doradas los nombres de otras 999 mujeres que lucharon por el feminismo, cuya historia podemos conocer por los siete paneles con fotos y texto que los acompañan, también realizados a mano. (Toro, 2023)

Los museos americanos se negaron repetidamente a exponer la obra, argumentando que su tamaño era desproporcionado, mientras que los críticos la ridiculizaron, especialmente por la forma de los platos. Su intención era transgredir los modelos dominantes impuestos por la cultura patriarcal.

Patricia Mayayo nos proporciona un análisis en el que nos muestra el doble propósito de la obra *The Dinner Party*. Por un lado, Chicago

buscaba reescribir la historia desde una perspectiva femenina, distanciándose de la narrativa histórica centrada en el hombre (a la que denomina "history") y adentrándose en la de las mujeres ("herstory"). Esto implicaba recuperar una parte del pasado que la cultura patriarcal había silenciado sistemáticamente. Chicago afirmó que *The Dinner Party* intentaba reinterpretar la Última Cena desde la perspectiva de las personas que históricamente habían estado a cargo de preparar la comida. Una forma de criticar la labor tradicional atribuida al género femenino de preparar la comida y servir la mesa, puesto que ahora son ellas las invitadas.

> Me pareció instructivo el hecho de que la Iglesia hubiera enseñado la doctrina cristiana a una población analfabeta mediante símbolos comprensibles y pensé en crear una iconografía más clara para conseguir un objetivo similar. (Grosenik, 2002, pág. 83)

FIGURA 1. *Judy Chicago, 1974–79. The Dinner Party. Cerámica, porcelana, textil, 1463 x 1463 cm. Brooklyn Museum.*



Escribió Chicago en 1996 en *Beyond the Flower*. Según el modo de pensar de la artista, el principal objetivo de *The Dinner Party*, era destacar los logros olvidados o infravalorados, alcanzados por mujeres. Creó un lenguaje visual que consideraba explícitamente femenino y que se hace evidente en los platos de porcelana, que están pintados y, en cierto modo, dispuestos de forma escultórica (interpretaciones imaginativas, ligeramente abstractas y muy gráficas de la anatomía genital femenina).

FIGURA 2. *Judy Chicago. 1974–79. The Dinner Party (sitios de Georgia O´Keeffe and Judith). Técnica mixta: cerámica, porcelana, textil. Brooklyn Museum.*



Además, la obra aspiraba, siguiendo las ideas de Virginia Woolf, a rescatar del olvido la herencia de las "madres" y construir una genealogía de mujeres destacadas en la historia occidental. Comenzando desde las sociedades prepatriarcales y el culto a la diosa Madre, época en que las mujeres disfrutaban de poder político y social, la obra describía cómo estas sociedades matriarcales fueron gradualmente destruidas, dando paso a la hegemonía masculina sobre las mujeres. La obra culminaba con figuras como Virginia Woolf y Georgia O'Keeffe, quienes representaban los primeros intentos de restablecer una imaginería femenina en la cultura.

Durante la gira internacional, la exposición *The Dinner Party* atrajo a muchos visitantes, pero también provocó un enérgico rechazo por varias razones. La crítica conservadora la calificó de *kitsch*, pornográfica

y política, mientras que la crítica feminista pensó que la instalación planteaba un dilema, ya que la obra, pese a ser positiva, seguía definiendo lo femenino con criterios biológicos en lugar de considerar la identidad sexual como un concepto básicamente histórico y social que puede modificarse. (Grosenik, 2002, pág. 83)

En su obra posterior, "The Birth Project" (1981-84), proyecto en el que participaron más de 150 costureras, Judy Chicago utiliza técnicas tradicionalmente asociadas con las artesanías femeninas, como el bordado, el macramé, el punto de cruz y el crochet, para devolver a la maternidad el prestigio y el poder sagrados que tenían en las antiguas sociedades matriarcales.

FIGURA 3. *Judy Chicago, 1984. Smocked Figure and details. Smocking and embroidery over drawing on fabric, 61,5 x 22 in. © Judy Chicago/Artists Rights Society (ARS)*



reflejar auténticamente la sexualidad femenina y dar a las mujeres la capacidad de construir representaciones de sus propios cuerpos sin la influencia de la mirada masculina. Sin embargo, como señala Lucy Lippard, una de sus defensoras, “existe tan sólo una sutil frontera entre el uso que hacen los hombres de la imagen de la mujer para provocar una sensación de excitación visual y el uso que hacen las mujeres de la imagen femenina para denunciar esa misma objetualización”.

Miriam Schapiro (Toronto 1923-New York 2015)

Miriam Schapiro, conocida por su contribución al arte feminista y su desarrollo del término "femmage", un término que fusiona "feminismo" y "collage". A través de sus obras, Schapiro desafió las normas artísticas tradicionales y destacó la importancia de la creación artística de las mujeres. Las "femmages" son una manifestación de su compromiso con la recuperación y reevaluación de la historia y la cultura de las mujeres. En palabras de la artista:

> "Una femmage es una expresión del espíritu femenino de las mujeres. Un objeto que nos permite comunicarnos entre nosotras sobre nuestras vidas y experiencias únicas. He creado este término femmage para describir obras de arte que están destinadas a comunicarse con otras mujeres".

Schapiro adoptó el collage como su medio principal y utilizó materiales como encajes, bordados y tejidos para crear sus obras. Estos elementos están intrínsecamente vinculados a la experiencia femenina y la artista los incorporó para destacar su importancia en la historia del arte, desafiando las expectativas convencionales y dando visibilidad a las mujeres en la creación artística.

La obra de Miriam Schapiro, desdibuja la línea entre las bellas artes y la artesanía. Sus pinturas contienen elementos artesanales, puesto que la artesanía y la decoración siempre han sido asociadas a las mujeres y a la feminidad. Junto a Judy Chicago pone en marcha el Programa de Arte Feminista en el California Institute of Arts, dirigido exclusivamente a mujeres. De ese programa saldrá el proyecto de mayor relevancia feminista: la muestra *Womanhouse* (1972), en la que el grupo de 21 alumnas del centro CalArts, ocupó una casa antigua donde realizó una intervención en la que se instalaron 17 ambientes que reflejaban la discriminación que sufrían las mujeres en el ámbito doméstico. Las performances e instalaciones aludían a las tareas que una mujer desempeña tradicionalmente en una casa. De este modo, temas como la alimentación (el mito de la madre nutricia) fueron albergados en la cocina, mientras que en el baño se alojaba una reflexión sobre la menstruación. Una de las acciones, ideada por Faith Wilding titulada *Waiting,* interpretaba a modo de letanía las distintas facetas de la espera con que se asocia a

la mujer: la espera del marido, del nacimiento del hijo o la irremediable espera para ver el cuerpo envejecer. (Aliaga, 2004, pág. 55)

FIGURA 4. *Miriam Schapiro, 1973-74. The Beauty of Summer. Acrílico y tela sobre lienzo. 50x70 in*



Además de su creación artística, Schapiro contribuyó al movimiento feminista al cofundar el colectivo femenino "Heresies: A Feminist Publication on Art and Politics". A través de esta publicación, promovió el diálogo sobre el arte feminista y cuestionó las estructuras de poder en el mundo del arte.

Louise Bourgeois (París 1911-New York 2010)

Aunque a Louise Bourgeois se la asocia con el arte feminista, ella no se considera militante feminista, sino una individualista que en la soledad de su estudio se enfrenta a sus propios demonios y se libera, da forma a sus pensamientos, exorciza los conflictos y pone en orden su mundo.

Para Louise Bourgeois la aguja era utilizada como elemento reparador del daño. En sus últimos trabajos retoma la aguja para invocar su

pasado, hilvanar sus recuerdos o reconducir su narrativa. El cuerpo sometido a cortes y recortes, se ha convertido en carne vulnerable, en tela o toalla, recosido a mano y rellenado, cuyas partes están unidas por un hilo que recuerda más bien a la sutura de los labios de heridas abiertas, que recrea, como en sus retratos o sus cabezas, la expresión silenciosa de la intensidad de dramas emocionales y psicológicos.

FIGURA 5. *Louise Bourgeois, 2002. Untitled. Tela y acero, 27,3 x 12,7 x 10,2 cm*



El hilo para Louise Bourgeois también es la palabra, el pensamiento, la vida…hilar fino, manejar los hilos e incluso no dar puntada sin hilo. (V.V.A.A., 2012, pág. 15)

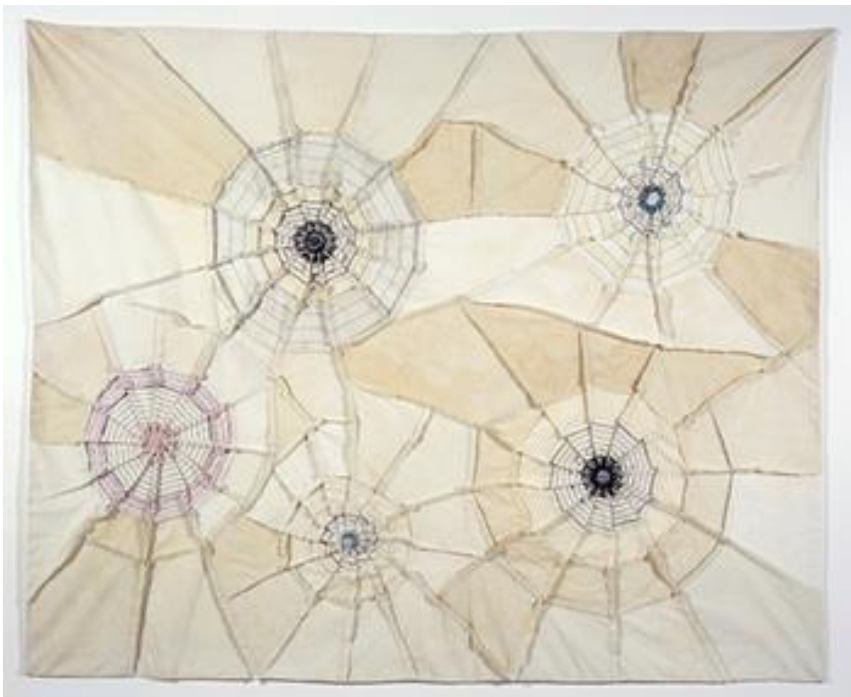
> Siempre he sentido fascinación por la aguja, por el poder mágico de la aguja. La aguja se utiliza para reparar el daño. Es una reivindicación del perdón. L. Bourgeois (Alario Trigueros, 2008, pág. 89)

Bien conocido es el mito de Aracne que Bourgeois utiliza una y otra vez. Durante mucho tiempo este mito ha fijado en la fantasía el "ser mujer" de la mujer. Ésta ha quedado enraizada en él bajo la imagen de

esa hilandera paciente y resignada que devana y teje, que teje la tela y vuelve a tejerla cuando se estropea, y que saca instintivamente de su vientre (y no de su cabeza) la materia de su labor. Y es que Atenea, con su venganza, ha reducido a Aracne a no ser más que una especie de abdomen dotado de patas aptas para trenzar, tramar y anudar. Este castigo impide a la mujer el acceso a la creatividad, cerrándole las puertas del Arte. (V.V.A.A., 2012, pág. 50)

Las telas estrelladas entroncan con la simbología de la tejeduría y la de los mitos creadores, en particular el de Anansi[169], la araña que por despecho rompe su hilo y deja que la calabaza de la sabiduría caiga del árbol y se quiebre, permitiendo así que el saber que ella quería conservar, se disperse.

FIGURA 6. *Louise Bourgeois, 2006. Untitled. Tela, 121,9x152,4 cm. Colección Úrsula Hauser, Suiza*



[169] La araña Anansi es un mito del pueblo Ashanti de Ghana. En otras culturas, Anansi también se conoce como mitad hombre, mitad araña.

Para **Rosemarie Trockel** (Schwerte- Alemania, 1952), la incorporación de elementos domésticos como cocinas o planchas, o la realización de sus cuadros con tejidos, tienen un sentido crítico no exento de ironía. Por un lado, se denuncia que las actividades domésticas siguen siendo asignadas a las mujeres y por ello son menospreciadas, a la vez que se eleva la técnica del tejido o bordado a la categoría de arte. (Alario Trigueros, 2008, pág. 58)

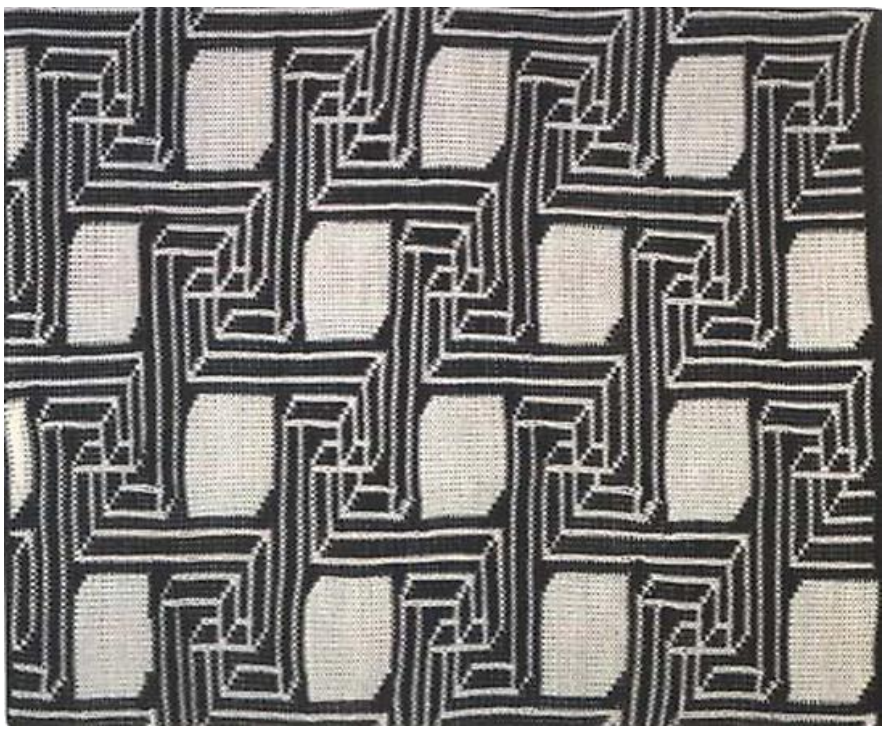
Afanada en cuestionar las imágenes, los signos y los mensajes consensuados por la cultura y la tradición, Trockel pretende hacer pensar en las posibilidades alternativas que encierra el signo, evidenciado que el significado no es un factor inherente a éste, sino algo inestable, una atribución histórica y contextualmente condicionada.

Trockel despliega su mensaje a través de la ironía y de la depreciación del signo. Por un lado, el viraje del signo de la propaganda a motivo decorativo. Esto se advierte en sus pinturas-tejidas (aunque diseñadas por ordenador y realizadas a máquina), por ejemplo, en aquella en la que aparece, convertida en *pattern*, una mujer con reminiscencias iconográficas al Constructivismo Ruso empuñando una hoz, realizada en 1987. La ironía también subyace en *Máquina para pintar y 56 pinceles* (1990), donde los pinceles han sido confeccionados a partir de los mechones de pelo de 56 artistas. Por otro lado, Trockel pretende sugerir asociaciones alternativas en la insistencia en usar objetos domésticos y cotidianos. Como apunta Sidra Stich, (comisaria de la muestra que se celebró en el MNCARS en 1992 junto con Elizabeth Sussman), "evoca el estereotipo al tiempo que trata de derribarlo". Esto afecta a todo su trabajo, el cual está dirigido a cuestionar la representación de la mujer en la sociedad moderna, insertada en la tiranía capitalista del consumo como imagen y sustentada en principios atávicos en su papel y desempeño social (objeto de deseo, sometida a cánones de belleza, laboralmente reducida a trabajos manuales)

Hacia 1983, Trockel comienza a desarrollar una iconografía específicamente feminista; y frente al auge del vídeo y la performance, elige definitivamente la pintura, la escultura y el dibujo como medios. Elisabeth Sussman apunta que lo que resulta significativo es que "hacia 1985, Trockel se encontraba creando una serie de imágenes generadas a partir

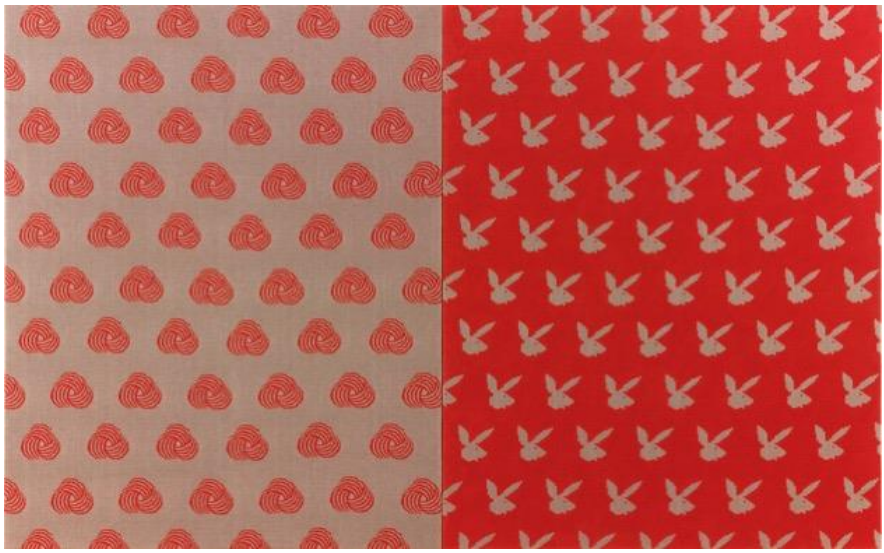
de las perspectivas críticas que iban a dominar la década: la sexual y la representada por el mundo comercial y del consumo". Esta indicación la actualiza y la confirma la propia artista al declarar que los temas constantes de su obra son la mujer, lo contradictorio y una reacción contra el dictado de la moda. (V.V.A.A., 1992)

FIGURA 7. *Rosemarie Trockel, 1987. Strickbild mit Hakenkreuzen (figura de palillo con esvásticas). Lana en lona, 49 x 53 cm*



A través de la referencia a la máquina, Trockel cuestiona la situación de la mujer en el arte y en la vida cotidiana. La artista constantemente revierte los preconceptos de lo mecánico como masculino, y lo artesanal como lo femenino, cuando en sus obras propone cruces entre estos conceptos usualmente disociados.

FIGURA 8. *Rosemarie Trockel, 1985-1988. Untitled. Lana tejida en dos partes, 200 x 320 cm*



Por ejemplo, sus Pinturas tejidas están realizadas mecánicamente a partir de un diseño digital. Así, Trockel une el tejido típicamente asociado al mundo de la artesanía femenina, con la máquina, aquella instancia asociada al trabajo del hombre. Y postula la posibilidad de una mujer conceptualizada desde el mundo del trabajo. Descoloca tanto una como otra referencia para tornarlas sinsentidos. Y aplica estos cruces entre géneros constantemente, como cuando recurre a la moda o al peinado para explorar tipologías sociales; o cuando aplica la clave minimalista -en un gesto típicamente masculino- a obras con hornallas eléctricas asociadas al mundo de lo femenino.

En la obra de Rosemarie Trockel estamos frente a una postura entre femenina y feminista, siempre distante y objetiva respecto de su sujeto de estudio. Esta distancia Brechtiana le permite proponer continuamente una resignificación de lo dado, de lo legitimado y establecido, para postular la transformación misma y el continuo cuestionamiento como claves de su concepción del mundo. (Noorthoorn).

> El arte sobre el arte de las mujeres es tan aburrido como el arte de los hombres que trata sobre el arte de los hombres. (Grosenik, 2002, pág. 520) Rosemarie Trockel

El ejercicio que Trockel hace del punto de aguja como técnica y la lana como material, ilustra a la perfección este ejercicio subversivo de legitimación. Peter Weibel decía sobre ella: «En tanto R. Trockel utiliza este deficiente procedimiento artístico, percibimos lo muy excluido que está lo femenino de la cultura. El material lana, el método punto y el motivo muestra, son significantes de lo femenino. Si los significantes están considerados como artísticamente deficientes, también lo estará *eo ipso* lo femenino. El primer desarme de las condiciones de la obra de arte nos muestra que la cultura no es territorio de la mujer. (Grosenik, 2002, págs. 518-523)

La naturaleza del proceso creativo de **Joana Vasconcelos** (París 1971) se basa en la apropiación, descontextualización y la subversión de objetos pre-existentes y realidades cotidianas. Esculturas e instalaciones, que son reveladores de un agudo sentido de la escala y el dominio del color, así como los recursos de vídeo o registros fotográficos, se combinan en la materialización de los conceptos que desafían las rutinas preestablecidas de lo cotidiano.

FIGURA 9. *Joana Vasconcelos, 2010. Mary Poppins. Lana y crochet tejidos a mano, tejido industrial de punto, telas, adornos, poliéster, cables de acero. 700 x 600 x 600 cm. Colección de la artista; Cortesía Galerie Nathalie Obadia, París / Bruselas y Haunch of Venison, Londres*



Partiendo de operaciones ingeniosas de desplazamiento, una reminiscencia de los ready-made y las gramáticas del *Nouveau Réalisme* y el pop, la artista nos ofrece una visión cómplice, pero que es a la vez crítica de la sociedad contemporánea y de las varias características que sirven a los enunciados de identidad colectiva, especialmente los que se refieren a la situación de la mujer, la distinción de clases o la identidad nacional. De este proceso se obtiene un discurso que está atento a las idiosincrasias contemporáneas, donde las dicotomías de artesanal / industrial, público / privado, tradición / modernidad y cultura / cultura erudita populares están imbuidos de afinidades que son aptas para renovar los flujos habituales de significación característicos de la contemporaneidad. (Vasconcelos, s.f.)

Suspendidos de los techos abovedados del palacio de Versalles, en la monumental exposición que realizó en 2012, los enormes e inusuales cuerpos textiles de la serie Valkyrie emplean técnicas artesanales tradicionalmente femeninas y los combinan con materiales hechos industrialmente.

La primera exposición individual de Joana Vasconcelos, que se realizó en Dinamarca, estaba formada por sus Valquirias. Estas obras, que, obviamente, llevan una marca femenina y feminista, se refieren a la relación que la artista establece, de manera contemporánea y juguetona, con esas figuras que componen el paisaje mitológico de cuentos nórdicos. Las **valquirias** o **valkirias** son *dísir*, deidades femeninas menores que servían a *Odín* bajo el mando de *Freyja*, en la mitología nórdica. Su propósito era elegir a los más heroicos de aquellos caídos en batalla y llevarlos al *Valhalla* donde se convertían en *einherjar*. Esto era necesario ya que *Odín* precisaba guerreros para que luchasen a su lado en la batalla del fin del mundo, el *Ragnarök*. Su residencia habitual era el *Vingólf*, situado al lado del *Valhalla*. Dicho edificio contaba con quinientas cuarenta puertas por donde entraban los héroes caídos para que las guerreras los curasen y deleitasen con su belleza, y donde también servían hidromiel y cuidaban de la vajilla y las vasijas para beber. A las valquirias también se les dio la tarea de hacer redes de guerra. De acuerdo con lo que se ha escrito en la prosa Edda, *Odin* despachó valquirias a todas las batallas. Ellas a continuación, seleccionaban los

hombres que iban a morir, por lo que eran las amantes de la victoria. Licencias poéticas posteriores han permitido que el término valquiria se utilice para denotar mujeres mortales en la antigua mitología nórdica. Todas estas historias son utilizadas por Vasconcelos en sus obras para expresar el poder femenino, el carisma, el espíritu de la guerra, su exuberancia y armamento, no tanto como algo mítico, sino más bien como un cuerpo extraño que podemos ver en expansión, devorando el espacio y ganando terreno. Este es un territorio heterosexual y falocéntrico, - y en muchos casos machista - que de este modo adopta su posición como una escultura en el espacio y como una artista femenina. En cualquier caso, Vasconcelos, que es una artista muy metódica y creativa, produce una clase de seres que se encuentran en medio de esta belleza llamativa o con el color negro de algunas mujeres - como viudas felices después de devorar a sus amantes al estilo de una mantis religiosa o viuda negra.

Las extrañas formas constituyen la verdadera esencia de su obra. Lo bello es de repente la bestia, y la bestia es hermosa y sensual, como si la historia eterna tomara un nuevo giro, no siendo ya necesaria la edición masculina en los presupuestos de la belleza clásica, ya que estas valquirias podrían funcionar como un retrato de la propia artista, pero siendo a la vez la imagen de este natural, femenino, beligerante, sexual y alegre energía - una especie de tercera generación de la mujer feminista, donde el feminismo con su deseo por la igualdad y la diferencia es a veces sumido por un trans-feminismo: trans-cultural, trans-sexual trans-nacional, etc. Estas valquirias, que desde 2004 han constituido una serie abierta, se han apoderado del espacio artístico, o más bien ha sido ocupado y conquistado por mujeres guerreras. (Pérez Rubio, 2011)

Ghada Amer (El Cairo, 1963) pinta con hilos. Sus primeros trabajos, realizados en los 90 se basaban en los patrones que aparecen en las revistas de mujeres.

> Lo que me interesaba de ellos era su función como modelos, ese estereotipo que inconscientemente damos por hecho. “el feminismo puede reforzarse con seducción”. Ghada Amer

El bordado se convierte en el símbolo de un proyecto a largo plazo que pone de relieve la forma en que se ve a las mujeres y, por lo tanto, al

resto del mundo. Según Amer, la identidad femenina parece pender de un delgado hilo. (Grosenik, 2002, págs. 30-35)

Ghada Amer se dirige a todas las mujeres del mundo a través de sus peculiares pinturas bordadas. Su conocimiento de la situación de las mujeres musulmanas no condiciona su obra, porque, al fin y al cabo, "los problemas de las mujeres son de carácter general".

Esa preocupación por reflejar el mundo de las mujeres le llevó a sustituir el trazo del dibujo por la aguja y el hilo con el trasfondo cromático de la pintura acrílica. El resultado es un prodigio de habilidad manual -los hilos que caen de los pespuntes se asemejan a las huellas de las pinturas de los expresionistas abstractos-, una obra que conjuga la composición abstracta de la primera impresión con los contornos femeninos de reminiscencias pop que surgen conforme la mirada se aproxima al dibujo bordado.

FIGURA 10. *Ghada Amer, 2005. KSKC. Acrílico, bordado y gel medium sobre lienzo,162.6 x 193 cm*



La egipcia, que se trasladó a Francia a los 11 años, reivindica en su trabajo el placer erótico, la liberación sexual femenina, y denuncia el papel de la mujer en la sociedad actual -*El 70% de los pobres del mundo son mujeres*, dice una de sus instalaciones en un jardín. Amer defiende el uso del lenguaje considerado genuinamente femenino como arma artística y social.

Recortes de prensa, fotografías pornográficas o anuncios que alaban la vida cotidiana de la mujer occidental forman parte de la iconografía de esta artista premiada en la Bienal de Venecia en 1999. (Bono, 2004)

Ghada Amer borda sobre fondos pictóricos figuras de mujer muchas veces tomadas de las revistas pornográficas, pero también de escenas de trabajo o de acciones domésticas con la intención de recordarnos, como dice Frank Frangenberg, que "la identidad femenina parece pender de un delgado hilo". De sus bordados cuelgan hilos que recuerdan huellas de pintura del expresionismo abstracto en un juego de citas que le sirve a la vez para crear una trama que dificulta la mirada del espectador – *voyeur*. (Alario Trigueros, 2008, pág. 89)

FIGURA 11. *Ghada Amer, 2005. Knotty but Nice. Acrílico, bordado y gel medium sobre lienzo, 274.3 x 365.8 cm*



Pilar Albarracín (Sevilla, 1968)

Pilar Albarracín utiliza el arte textil como una herramienta para explorar cuestiones relacionadas con la identidad, la cultura, el género y la tradición. Su trabajo destaca por incorporar elementos de la cultura española en sus obras, incluyendo trajes regionales, tejidos tradicionales y objetos folklóricos. Utiliza estas referencias culturales para cuestionar y subvertir las nociones convencionales de identidad y autenticidad.

FIGURA 12. *Pilar Albarracín. 1997. De la serie Pañuelos para llorar Bordado de seda sobre hilo, 21 x 21 cm*



Imagen © Pilar Albarracín.
1: Porque sientes dolor. 2: Por la pérdida de libertad. 3: Para llorar en soledad. 4: Porque no encuentras palabras. 5: Para llorar por aburrimiento. 6: Para llorar morada.

A través del arte textil, desafía los estereotipos de género y critica las expectativas impuestas a las mujeres en la sociedad. Busca explorar y cuestionar la construcción de la identidad individual y colectiva. Su trabajo a menudo se centra en las tensiones entre lo local y lo global, lo tradicional y lo contemporáneo. Pilar Albarracín emplea una amplia variedad de técnicas, desde el bordado hasta la costura y el collage. Experimenta con materiales y texturas, lo que le permite crear obras visualmente impactantes y conceptualmente ricas.

En 1997 realiza una serie de objetos que profundizan en el discurso denunciador de la opresión de la mujer en la sociedad actual. "Pañuelos para llorar" es una serie de 9 pañuelos bordados con hilos de seda de los que se erige como protagonista una mujer que aparece constantemente llorando debido a diferentes circunstancias personales: por la pérdida de la libertad, por amor, en soledad… La artista utiliza la técnica de la costura y el bordado para mostrar episodios dramáticos en la existencia femenina, marcados por el llanto; es una mujer que se muestra con aspecto frágil, infantil y de estética naïf, lo que potencia la dureza de las representaciones, mientras está rodeada por gruesas y abundantes lágrimas que, en ocasiones, la aprisionan. (V.V.A.A., 2009)

También el bordado sobre tejido ha sido la técnica utilizada por Pilar Albarracín en obras como la serie de pañuelos titulada Campanilla (Geishas) (2001) y la serie de mantones de manila denominada Construcciones de Sueños (2001).

Su obra es provocativa y a menudo lúdica, y ha contribuido significativamente al diálogo en torno al arte contemporáneo y a la representación de la identidad.

6. CONCLUSIONES

El artículo proporciona una visión general de cómo diversas artistas feministas han utilizado el arte textil para abordar temas de género, identidad, feminismo y tradición.

El arte textil ha sido una poderosa herramienta para las artistas feministas a lo largo de la historia para transmitir su mensaje y explorar

cuestiones relacionadas con la opresión de las mujeres, la identidad de género y la cultura.

Durante el movimiento sufragista y en décadas posteriores, las mujeres utilizaron bordados, textiles y artesanía para promover el sufragio y establecer una identidad feminista distintiva.

Con el surgimiento del feminismo de la segunda ola en la década de 1960 y 1970, las artistas textiles comenzaron a explorar temas relacionados con la sexualidad, la maternidad y los roles de género en sus obras.

Algunas artistas feministas cuestionaron las representaciones ideales del hogar y la feminidad, en lugar de retratar la domesticidad como deseable, mostraron la carga de las tareas domésticas y las expectativas sociales impuestas a las mujeres.

Estas artistas utilizaron el arte textil como una forma de desafiar el sistema patriarcal dominante, cuestionar la identidad femenina y desestabilizar las imágenes convencionales de la feminidad.

Judy Chicago, Louise Bourgeois, Miriam Schapiro y otras artistas feministas han desempeñado un papel importante en la evolución del arte feminista y la redefinición de la identidad de género en el arte contemporáneo.

El arte textil no solo se utiliza para crear obras visualmente impactantes, sino que también se utiliza para comunicar un mensaje feminista y subvertir los estereotipos de género.

En general, estas artistas han utilizado el arte textil como una forma de desafiar las expectativas sociales y culturales impuestas a las mujeres y cuestionar la representación de lo femenino en la sociedad.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alario Trigueros, M. (2008). Arte y Feminismo. Nerea.

Aliaga, J. (2004). Arte y cuestiones de género: una travesía del siglo XX. Nerea.

Bono, F. (2004). Ghada Amer reivindica el placer femenino en sus pinturas bordadas. Recuperado el 8 mayo de 2014, de El País: https://bit.ly/3SqDsKA

García Aguilar, T. (2013). Cuerpos sin límites. Transgresiones carnales en el arte. Casimiro Libros.

Grosenik, U. (2002). Mujeres artistas de los siglos XX y XXI. Taschen.

Noorthoorn, V. (s.f.). Rosemarie Trockel. Recuperado el 14 junio de 2014, de Proa.org: http://bit.ly/3QKc09u

Pérez Rubio, A. (2011). Joana Vasconcelos Valkyries. Recuperado el 8 mayo de 2014, de Joana Vasconcelos: https://bit.ly/3MtIfas

Toro, M. (2023). The Dinner Party. Recuperado el 3 noviembre de 2023, de culturainquieta.com: https://bit.ly/3FHxhdI

V.V.A.A. (1992). Rosemarie Trockel. Recuperado el 24 octubre de 2023, de Museo Nacional y Centro de Arte Reina Sofía: https://bit.ly/479Vrcu

V.V.A.A. (2009). La puntada subversiva. Recuperado el 25 octubre de 2023, de cuartopropiojuristas.blogspot.com: https://bit.ly/3sjmIKD

V.V.A.A. (2012). Louise Bourgeois. Honni soit qui mal y pense. (S. Editore, Ed.) La Casa Encendida Ediciones.

Vasconcelos, J. (s.f.). Recuperado el mayo de 2014, de joanavasconcelos.com: https://bit.ly/3MtIfas

EL EXVOTO, ARTE POPULAR EN EL CONTEXTO SOCIAL. EXPERIENCIAS ACADÉMICAS DEL TALLER MILAGROS PINTADOS

José Isaac Cortés López
Universidad de Guadalajara

1. INTRODUCCIÓN

A partir de la participación en el Foro Académico en el marco del Festival Internacional de la Imagen de Manizales en 2015 donde se presentó la ponencia "Desde la fe en la imagen, hasta la imagen de fe" en colaboración con el Dr. Tonatiuh Hernández Salazar, se decide continuar realizando investigación sobre estudios de la representación donde la fe, la religión y la gráfica se unen. En esta participación, donde se obtiene el premio a la mejor Ponencia del Foro Académico, se hace un recorrido acerca de la fe, la imagen, su poder comunicacional, la imagen de la virgen de Guadalupe, la apropiación devota, el uso protector y de guardiana y las transgresiones que son caso de análisis social-político-cultural. El tema despierta interés y se origina la invitación al 1er Festival Internacional de Arte de Manizales es que se involucra a los alumnos del programa de Artes Plásticas y Diseño Visual mediante la propuesta de un taller cubriendo la línea temática *Regreso al lugar*, que aborda la relación entre las prácticas artísticas y sus contextos sociales, políticos y culturales, en un lugar específico donde se tratan diversas temáticas, a saber:

- El debate entre la inutilidad y la utilidad del arte;
- La caracterización del arte en los ámbitos locales y globales;

– En definitiva, cualquier tipo de compromiso de las prácticas artísticas con sus contextos determinados; incluso, si se trata de propuestas que defiendan el desarraigo del arte, amparadas en su capacidad de cuestionarse y su búsqueda de autonomía.

Consideramos pertinente inscribir en el tercer apartado una propuesta de taller de exvotos, toda vez que consideramos que la práctica artística desde el ámbito popular pocas veces tiene cabida en los espacios académicos formales. En este sentido, la producción de retablos en muchos casos anónima no permite una categorización que logre inscribirse como parte de una enseñanza curricular, sino que derivada de la transferencia de saberes y del oficio de retablero, es un conocimiento que se genera en la práctica y que se hereda a las generaciones de abuelos a padres e hijos o se adquiere de manera personal derivado esto del interés por aprender un arte muy específico que proviene del pueblo para el pueblo.

De esta forma se genera un racional creativo para el abordaje del tema entre la comunidad estudiantil, considerando que el conocimiento de la cultura popular es una inagotable fuente para la investigación plástica y estética. A un lado de su historia, su cultura, en las manifestaciones de los retablos (ex-votos), se vislumbra una creatividad desbordada no solamente de emociones y sentimientos o quizá de un arranque de creatividad o de iluminación divina como en algunas ocasiones creemos sucede el acto creador. Los agradecimientos votivos son una de las expresiones más puras del pueblo.

> "Su nombre, exvoto, proviene del latín: ex, de y votum, promesa; en otras palabras, un símbolo de agradecimiento de parte de un individuo o grupo de individuos por los favores recibidos" (Fraser, 2000. p 11).

Este trabajo artístico es único (ninguno de ellos se reproduce en serie), no solamente porque representa una historia personal de fe, violencia, amor o traición, es considerado ya como un arte popular lejos del concepto de artesanía, atesorados ya por museos, templos, coleccionistas y organizaciones públicas y privadas.

Su análisis permite entender no solamente los motivos del ofertante de agradecimientos, convertidos en relatos visuales, sino que nos sitúa en

un contexto social determinado de acuerdo a su contenido, manufactura y calidad estética. Comparable incluso por su expresividad con movimientos artísticos como el Dadá, en Naif, el Expresionismo e incluso el Surrealismo. Además, su contenido icónico-lingüístico puede ser caso de estudio desde perspectivas que van desde lo artístico, estético, político, cultural, social y antropológico, dado que la lectura del mismo ofrece un mar de significaciones en función de su contexto, tema y fecha de "nacimiento" del exvoto. Gerónimo de León, es uno de los pintores obligados por revisar para la introducción al tema. La información sobre su nacimiento y el tiempo en que realizó exvotos refiere que:

> "A mediados del siglo XIX, cien años del establecimiento del Señor de los Rayos, nació Gerónimo de León en Valparaíso, Zacatecas, a unos 100 km de Temastián… Encontró su vocación cuando hizo su primer retablo, tal vez el único con el que agradeció de manera personal" (Baños, 1996. p 11).

Es en el trabajo de don Gerónimo que se observa una delizadeza extraordinaria y calidad en el detalle de los elementos del exvoto. La suavidad de las telas, el encaje y deshilados, así como el representar con incomparable realismo el colorido de sarapes, ropajes. Nos damos cuenta del poder adquisitivo del ofertante del retablo cuando vemos representados los espacios donde el milagro sucede. Observamos habitaciones donde el enfermo que sana está sobre un petate, en el suelo, un espacio sin mobiliario, mujeres en rebozo y hombres con huaraches que reflejan pobreza, mientras que en otros se observan mozos, sirvientes, médicos, camas metálicas, colchones decorados, mantas y tejidos, atuendos y sombreros finos. información sobre su nacimiento y el tiempo en que realizó exvotos refiere que:

> Gerónimo "estuvo activo como pintor entre 1885 y 1913, es decir, durante 28 años. El primer exvoto o retablo está fechado el 10 de agosto de 1885 y el último el 4 de mayo de 1913. Don Gerónimo debe de haber fallecido en algún momento después del mes de mayo de 1913, quizá ese mismo año" (Arias y Durand, 2014. p.9).

La importancia del trabajo de De León radica en que retrató fielmente escenarios exteriores, rurales, campestres, arquitectura, interiores y exteriores de casas, animales, etcétera, además de la precisión en la representación técnica del milagro recibido.

Otro trabajo que se revisa es el realizado por Alfredo Vilchis Roque, donde figuran 21 espectros temáticos que ha documentado a lo largo de su trabajo como retablero. La publicación Infinitas gracias (Vilchis, 2003) recorre lo que ha desarrollado a lo largo de su producción con temas contemporáneos como la prostitución, las relaciones interpersonales hetero y homosexuales, violencia urbana, alcoholismo, drogas, vandalismo, depresión y lucha libre, entre otros. La estética de su trabajo es un referente del camino que ha tomado este arte votivo popular y que de alguna suerte, es más cercano a los jóvenes estudiantes, pues los temas reflejan una contemporaneidad común e incluso un humor voluntario-involuntario en la redacción del agradecimiento, por ejemplo:

> "San Juditas Tadeo, Las Gracias te bengo a dar Por librarme de Difícil Situación, y Poder esconderme a tiempo para que mi conpadre no me encontrara con su mujer en su cama. Te ofresco este, porque el nunca, se entero que le Poniamos los cuernos Jurando que No lo buelvo hacer. Perdoname, pero el cuerpo es devil". GRAMO. Tacubaya, Mexico DF, 28-Mayo 1989". (Vilchis, 2003. p 40).

Se observa una recurrencia en los textos de errores ortográficos, en la sintaxis y redacción, en este caso la transcripción es fiel, se desconoce aquí si es intencional o por otras razones.

Presentar el trabajo de Vilchis tuvo también la intención de relajar la solemnidad del abordaje del tema con el joven artista, ya que así se pudo integrar el juicio necesario para hacerle saber que tenía libertad creativa en la realización del ejercicio, lo cual tuvo una interesante respuesta en la práctica. Otro elemento importante era hallar un patrón en la construcción del exvoto, por lo que con apoyo del libro Jurica Inmemorial (Mena, 2010), se halla un interesante trabajo que describe su contenido como una vinculación del poblador con el culto religioso al Señor de La Piedad a través de la presentación del exvoto, realiza una descripción verbal y posteriormente una interpretación del contenido. Esto ayudó a entender la estructura formal en general, comparando el trabajode todos los autores revisados.

Completa la introducción al tema, una exploración en internet para hallar imágenes, información general e incluso artículos relacionados que completaron lo contextual. Una de las características del exvoto en

México es que muchos de ellos son de autores desconocidos, no por eso menos expresivos; en sus retablos se suman además representantes del arte mundial como Diego Rivera, Frida Khalo y Francisco de Goya y Lucientes quienes también elaboraron y/o coleccionaron exvotos.

De esta forma es que se plantea el taller para estudiantes en el marco del 1er Festival de Arte Contemporáneo de Manizales, Caldas, Colombia.

2. OBJETIVOS.

- Analizar visualmente piezas y ejemplos de exvotos haciendo un desglose de sus partes y estructura formal.
- Comentar los tipos de narraciones lingüísticas que los exvotos presentan para agradecer a una entidad sagrada el favor recibido o milagro realizado.
- Mediante una introspección, recuperar un instante personal que requiera demostrar agrdecmiento votivo a través de un retablo.
- Definir la representación de un contexto histórico, cultural, político y/o social plasmado en su contenido, tema, técnica y/o materiales.
- Realizar un exvoto utilizando técnicas de representación plástica utilizando materiales diversos.
- Generar interacción social en el espacio público para dar a conocer los resultados de los talleres en Colombia y México.

3. METODOLOGÍA

En investigación consultada en el libro Doy Gracias (Durand y Massey, 1990. pp 36-38), en entrevista al pintor de retablos Don Vicente Barajas, narra cómo antes de elaborar un exvoto, pide la narración del hecho para después hacer un arreglo económico pues los precios difieren dependiendo del tipo de trabajo a realizar. Las características del relato le dan una idea de la dificultad que estriba la realización del exvoto, lo

cual determina la cantidad monetaria, que en 1989 oscilaba entre los 25,000 y 50,000 pesos de aquellos entonces. Esto nos da un referente de la información que se requiere para la elaboración de un retablo y presenta su método de la siguiente manera:

> "Cuando se le pide un trabajo especial don Vicente tiene que interrogar al cliente sobre datos más concretos: edad, sexo, color de piel, tipo y color de la ropa, paisaje y otras señas. Sólo en cuatro ocasiones ha recibido algún tipo de reclamo, sobre todo porque el dibujo no se parecía a lo acontecido. El texto suele pedirlo por escrito para transcribirlo. En caso de que no se lo proporcionen a él le corresponde ponerlo, pero le advierte al cliente que no tiene buena ortografía. Don Vicente no fue a la escuela, aprendió a leer y a escribir por su cuenta.
>
> Para pintar la lámina tiene primero que darle dos o tres manos de fondo. Luego distribuye los espacios: un lugar para la imagen, otro para el dibujo y la parte de abajo para el texto. Traza primero los espacios y luego dibuja a lápiz la imagen milagrosa y el tema, luego los pinta. Hace un retablo al día, a veces dos".

Es con esta información proveniente de un experto del arte del retablo, nos damos cuenta de que no dista demasiado de cualquier encargo de arte o diseño y que su método es perfectamente digno de ser adaptable a un proceso metodológico académico formal como los propuestos por Bruno Munari, Jorge Frascara o Bruce Archer desarrollado en cualquier facultad. Analizando esto, la Metodología propuesta para ser utilizada es la Línea Materializante, nombrada así por el diseñador y académico Abelardo Rodríguez González, quien planteó una serie de pasos a través de cuatro diagramas de Venn. Según Hooper (2021) estos diagramas lucen como círculos superpuestos, cada sección tiene un texto que lo categoriza y describe, por lo que es una forma eficaz y rápida de graficar elementos que convergen y que, sin un orden específico comunican relaciones, semejanzas y similitudes. Esta metodología no está documentada, Rodríguez no formalizó en ninguna publicación su propuesta, por lo que surge de apuntes personales obtenidos durante los talleres impartidos por Abelardo durante los años 2000, 2003 y 2007 este último en el marco del evento "Viene, viene. Diseñadores en la Urbe" en su tercera emisión en el Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño de la Universidad de Guadalajara. Asimismo menciona algunos atisbos de estrucuración de esta métodología en el capítulo IV de su

libro “Logo ¿Qué? (Rodríguez, 1996). Se ha realizado una interpretación a partir de los contenidos y se plantea aquí para alcanzar el objetivo de la actividad. Se explica a los estudiantes la similitud del tema votivo con la realización de un producto creativo, en este caso, como un ejercicio de arte y diseño a través del recorrido de los cuatro esquemas y su solución.

En el primer esquema (Figura 1) se establece un análisis de 3 factores necesarios para la realización de exvoto y la razón de la intervención de cada uno de los conceptos en los círculos. En la Figura 1. se presenta una esquematización de un objetivo y tres conceptos para alcanzarlos:

FIGURA 1. *Esquema 1 de la Línea Materializante.*



Elaboración propia con apuntes de cursos

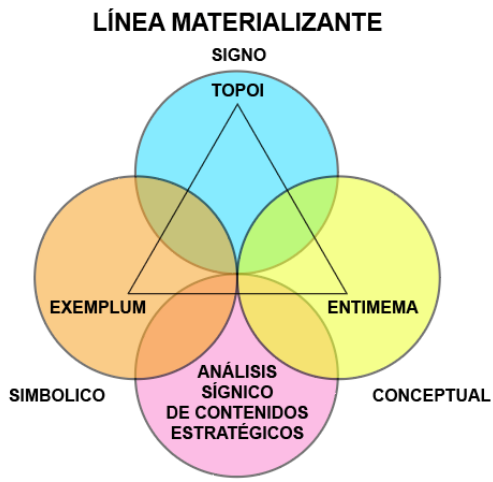
Publicidad: El hacer público un mensaje a través del agradecimiento representado en el exvoto. Recuérdese que la expresión votiva terrenal, humana, a través de un retablo; es la conexión entre quien emite (ofertante) y quien recibe (deidad, virgen, santo, entidad) y tal agradecimiento necesita publicarse y es en los atrios, altares, paredes y demás repositorios sacros en iglesias, templos que todos sabrán que se hizo el milagro, se concedió el favor. Esto es el qué se dirá del acontecimiento.

Mercadotecnia: Representa un producto conseguido por un precio y un mercado. El pintor de retablos vende un producto a un usuario en una plaza, una zona con alto flujo de creyentes que coinciden en un espacio católico por la necesidad de ofrecer o recibir un favor a través de un acto de fe. Esto es a quien se le dirá, porqué, cuando, dónde y para qué.

Diseño. En este caso, la conceptualización del mensaje a diseñar. Se establece que los dos elementos que le acompañan en el esquema (publicidad y mercadotecnia) proveerán de información para diseñar el mensaje, tanto lingüístico, un agradecimiento escrito, como icónico, la imagen o representación del favor o milagro en el exvoto. Esto es el con qué se dirá lo que necesita decirse: qué imagen y qué texto.

El Análisis Sistémico de Contenidos Estratégicos en su conjunto define los contenidos que cada concepto, como amor, devoción, fe, milagro, favor, lugar, espacio, tiempo, se necesitan para expresar el agradecimiento. Esto es, con todos los elementos se logra generar la estrategia comunicacional adecuada.En esya parte del taller se hace una dinámica donde se define qué solicitud hecha, qué favor recibido o qué milagro desea agradecerse, a qué entidad y cuáles elementos estarán presentes en el retablo.

FIGURA 2. *Esquema 2 de la Línea Materializante. Elaboración propia con apuntes de cursos*



La figua 2 establece los conceptos a representar mediante la metaforización del acto. El Topoi representa la imagen prototípica con la que se representará un concepto. Está conformado por un concepto, por ejemplo un accidente automovilístico donde se representa un auto en movimiento. Las partes resultantes del impacto representan el Exemplum: colisión=frente del auto arrugado, volcadura=auto con las llantas hacia arriba, herida=sangre. El entinema es el silogismo resultante: Si un auto choca el conductor resultará herido y sangrará. En este caso, el Análisis Sígnico de Contenidos Estratégicos establece que el concepto de accidente significará la grave situación que debemos comunicar a través de la estrategia de comunicación, es decir, lo que el exvoto debe contener para relatar este fatal acontecimiento.

FIGURA 3. *Esquema 3 de la Línea Materializante. Elaboración propia con apuntes de cursos*



En este esquema además de suma parte de los estudios de Pierre Giraud en su libro *La Semiología* (2002. pp. 11-23) acerca de como realizar una lectura de la imagen. Toda imagen contiene un objeto, un referente y una interpretación. Aquí señalamos que el objeto a comunicar (*Topoi*) se representa sígnicamente, es decir, a través de un signo reconocible, prototípico que es común, mientras su representación en el *exemplum*

es simbólica ya que se establece en un contexto particular dando pie a que la interpretación conceptual en el mundo imaginario pasa a ser material, visible y por tanto interpretable correctamente.

La figura 3 corresponde a la definición de los contenidos sígnicos a través de los grados de abstracción con que se puede representr un concepto. Es el caso de los exvotos, la calidad gráfica y la estética no es lo más importante, sino la extraordinaria capacidad de representar los elementos con absoluto apego a lo ocurrido, por lo que en la mayoría de las veces, las formas, texturas, proporciones y demás pormenores no son exactos, ni buscan la precisión formal sino la expresiva, como la gravedad del daño magnificando las formas o intensificando el color. Sin embargo, es necesario entender que cada nivel de abstracción ofrece diferentes opciones y cada una tendrá capacidad de comunicación distinta. De acuerdo con las tres escalas de abstracción de Rudolph Arnheim en su obra El Pensamiento Visual (como se cita en Rodríguez, 1985. p.202) que los define:

Baja Abstracción: En este nivel de abstracción la imagen es una réplica del original y le representa en todos sus elementos particulares, que le hacen ser lo que son. Es decir, es una representación absoluta como la que se logra en una fotografía o en el arte hiperrealista. En ocasiones, además del elemento pictórico, hay retablos que incluyen una foto de quien agradece el haber salvado la situación, lo que complementa el mensaje.

Media Abstracción: En este nivel, la imagen tiene una forma esquematizada, una mediación entre lo que representa y lo que simboliza; es reconocible a partir de la experiencia genérica que puede ser utilizado como un vehículo de simbolización más allá de su representación, es decir, va más alla de su propio signo. En este caso podemos decir que en el exvoto una nube esquematizada puede ser un signo de lluvia o la representación de algo superior o divino, por su colocación en el cielo.

Alta abstracción. Este nivel de abstracción puede ser representado a través de formas no miméticas, con una capacidad altamente simbólica y que está más en el mundo de las ideas y conceptos que en el material. Por ejemplo un halo que representa santidad, las alas en una persona

que le convierten en ángel o la representación básica de una estrella en en cielo formada por un polígono de 5 picos. No es la forma real de la estrella, pero la experiencia de la ideas la coloca en la mente sin cuestionarle, como no se cuestiona la santidad, la convicción, la fe y el milagro concedido.

Es entonces que en esta parte del taller el artista define en qué nivel de abstracción, atención al detalle, colores, formas, proporción y colocación son las más adecuadas para representar el acontecimiento que dará fe del milagro concedido.

Hasta aquí, se han definido los elementos que van a formar parte del exvoto. Ya se han definido los contenidos narrativos, las formas, el nivel de representación y ahora pasamos a materializar esto en el sustrato. Éste se definió por cada uno de los participantes de acuerdo a su elección con base en sus habilidades y conocimientos ya sean artísticos, manejo de técnicas, recursos materiales y conceptuales.

FIGURA 4. *Esquema 4 de la Línea Materializante. Elaboración propia con apuntes de cursos*



En la figura 4, se esquematizan las decisiones que darán finalmente los contenidos comunicacionales que cierran la estrategia, analizando cada uno de los tres elementos conceptuales definidos previamente en el

recorrido por la metodología. El Objeto debe representar al acto, es decir, qué agradece, a quién y porqué, cerrando lo descrito en el esquema de la figura 1. El soporte es todo aquello necesario para expresar el agradecimiento. El santo, la virgen, el accidente, la descripción del suceso en palabras, las formas necesarias para la narrativa visual a través de la representación, cerrando los contenidos obtenidos en los esquemas 2 y 3. Variante. Es aquí donde se experimentan las soluciones a través del ordenamiento visual en el sustrato, la orientación (generalmente horizontal). Se inicia un proceso de bocetaje para elegir la forma más adecuada en que los elementos del retablo se distribuyen en el sustrato. Aquí cobra importancia el haber realizado ese relevamiento visual de los estilos gráficos de los autores estudiados ya que es posible buscar el replicar un estilo ya sea en la técnica, el uso de colores, tratamiento de las formas, incluso en la redacción del agradecimiento haciendo énfasis en errores ortográficos intencionales para darle vivacidad y credibilidad, estilo en la redacción, uso de caligrafía, quirografía inclusive realizando accidentes lingüísticos comunes en los ejemplos revisados. Finalmente, poniendo manos a la obra, se trabaja en el taller materializando (de allí el nombre de línea materializante) en su trabajo, todos los elementos obtenidos en el recorrido de la metodología. Se trabajó con diversas técnicas de representación plástica como acuarela, óleo, acrílico, collage y en el caso del exvoto tridimensional, materiales diversos como madera, vidrio, plástico, metal y esmaltes.

5. DISCUSIÓN

Una parte fundamental del taller es la discusión. La selección de los elementos visuales que conformarían el exvoto se sometió a juicio para comentar sobre su adecuación, cambio, mejora y/o pertinencia para lograr la solución. Una parte interesante del ejercicio fue el hallazgo en el grupo de la Universidad de Caldas, donde un alto porcentaje de los participantes no quiso utilizar una deidad católica a quien agradecerle el favor recibido. Aquí hubo quien utilizó una entidad no religiosa propiamente. El caso de Julia Giraldo, quien eligió a la naturaleza como ser supremo de la creación y a quien agradecer la vida. Otro más eligió a la Calavera Garbancera, obra del artista gráfico mexicano José

Guadalupe Posada como una representación de la muerte que no se llevó a su ser querido e incluso a entidades paralelas como el Ánima Sola, en el caso de Camilo. San Híbrido de los Fragmentos, creación de Verso Verso. Natalia López agradeció a la vida y a sus sres queridos a través de un exvoto tridimensional lleno de elementos que significaban para ella una parte de su vida. Con una producción más compleja, logra a través de un mensaje multidireccional lleno de simbolismos, un interesante proyecto único. Todo esto fue un interesante elemento que permitió una variable creativa sin dejar de lado el objetivo del trabajo. En el caso de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara, sí se eligieron deidades comunes, como la Virgen de Guadalupe, el Sagrado Corazón de Jesús, la Virgen de Zapopan, etcétera, apegándose totalmente a la estructura del retablo tradicional.

De manera general, la discusión permite la interacción y el contraste de ideas para la mejor realización del ejercicio.

6. RESULTADOS

Como resultado de este taller en la Facultad de Artes Plásticas de la Universidades de Caldas en Colombia se produjeron 10 exvotos y 24 por parte de los estudiantes de la Licenciatura en Diseño para la Comunicación Gráfica del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño de la Benemérita Universidad de Guadalajara en México. Los trabajos se presentaron en la Exposición “Exvotos. Expresiones Universitarias de Agradecimiento y Fe” en el Centro Cultural FLUYA en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, en México el día 20 de septiembre de 2017, misma que contó con el director del Programa de Artes Plásticas Andrés Uriel Pérez Vallejo contando además con Sacerdote Tomás de Hijar Ornelas, quien se mostró interesado y satisfecho por el proyecto.

Posteriormente, los exvotos viajaron a Colombia para cumplir con el compromiso adquirido de presentarse en el 20. Festival de Arte Contemporáneo de Manizales del 06 al 10 de noviembre del 2017. En esta ocasión se presentó la Ponencia Expresión y Gratitud Popular. El Arte de los Milagros. Este trabajo presenta un recorrido histórico desde los orígenes del exvoto en Europa y México, dando cuenta de los diferentes

tipos de retablos que se originaron en los más importantes santuarios: La Basílica de Guadalupe en la Ciudad de México, San Juan de los Lagos en Jalisco, el Santuario del Santo Niño de Atocha en Fresnillo, Zacatecas, en el Santuario de San Francisco de Asís en San Luis Potosí. Asimismo, se desarrolló un análisis del contenido más recurrentes en los retablos, que como se mencionó anteriormente, contienen un cúmulo de elementos que nos permiten hacer un recorrido por la historia, como la revolución mexicana, los usos y costumbres de las zonas rurales y urbanas dando cuenta de la representación de arquitectura, avances tecnológicos, estratos socioeconómicos y la diversidad de temas que se registran en la población devota. Otro elemento que se analizó fue la representación lingüística de los textos que describen las situaciones en las que se obra el acontecimiento que van desde una cuidada caligrafía, obra experta y concienzuda, hasta la escritura amanuense con todas sus variables incluso algunos con errores de redacción, ortográficos y de sintaxis en el relato, que lejos de restarle calidad, generan una sensación de ignorancia e inocencia que les otorgan la calidez humana en la transcripción que el artista retablero imprime en su obra.

Otro elemento interesante de mencionar es que durante la muestra presentada en el Centro Cultural Rogelio Salmona de la Universidad de Caldas, en Manizales, Colombia se destinó una pared al lado de las obras para que los asistentes agradecieran desde su muy particular perspectiva, algo digno de compartir con la comunidad que se dio cita durante el mes que duró la exposición. Mensajes como “Gracias por las historias narradas a través de la tinta”, “al VIH+ por cambiarme la vida y hacerme mejor persona”, por ejemplo.

Otro resultado es la creación de un perfil en Facebook: “Retablos, Exvotos y Agradecimientos votivos”, que puede visitarse en la siguiente dirección: (https://acortar.link/6WrvrZ), mismo que ha sumado 4.1 mil Me gusta y cuenta con 4.2 mil seguidores, donde se comparten imágenes de exvotos, recomendaciones sobre museos que cuentan con retablos en sus colecciones mostradas al público, comentarios, trabajos e investigaciones, bibliografía y se prepara también un curso en línea de exvotos para los interesados, además de la ponencia y este escrito

participantes en este IV Congreso Internacional de Formación Permanente Nodos del Conocimiento.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones que se generaron a partir de esta experiencia de talleres en dos universidades latinoamericanas que comparten idioma y religión ofreció un abanico de diversidad artística ya que la perspectiva multidisciplinar es un componente que permite la interacción armoniosa en el espacio de trabajo. Desde la visión estética y conceptual del artista plástico, la rigidez metódica del diseñador gráfico, la libertad del artista urbano y la sobriedad del interesado común fueron elementos que amalgamaron el resultado con tal diversidad que las exposiciones ofrecieron material que puede ser analizado en contextos académicos como éste o fomentar una charla de café muy entretenida.

Al tener libertad de expresión y total apertura creativa en la consecución sin predisponer en ningún momento los resultados ofreció un espacio de confianza donde la convivencia de las ideas y la observación de resultados fue gratificante. Claro que pueden ajustarse temas, contextos, materiales y demás variables si se desea conseguir resultados específicos, como el producir retablos por interés y hasta por encargo, lo cual ofrecerá otro tipo de reto a considerar.

8. REFERENCIAS

Arias, Patricia y Durand, Jorge. *La mirada de Gerónimo de León. Imágenes del campo jalisciense en el porfiriato*. 2014. Editorial Universidad de Guadalajara. México.

Baños Urquijo, Francisco. *Gerónimo de León. Pintor de milagros.* 1996. Editorial de Empresarios S.A. de C.V. México.

Bringas Rodríguez, Miguel. 2010. *Jurica Inmortal.* Edita Fundación DRT. México.

Durand, Jorge y Massey, Douglas S. 1990. *Doy Gracias. Iconografía de Migración México-Estados Unidos.* Editado por Programa de Estudios Jalisciences. México.

Fraser Giffords, Gloria. 2000. *Artes de México. Revista Libro No. 53. Exvotos. El arte de la devoción.* Reproducciones fotomecánicas S.A. de C.V. México.

Giraud, Pierre. 2002 *La Semiología.* Siglo XXI Editores S.A. de C.V. México.

Hooper, Lydia. (20 de octubre, 2021) *10+tipos de diagramas y cómo elegir el correcto.* Vengagge. https://es.venngage.com/blog/tipos-de-diagramas/#venn

Retablos, Exvotos y agradecimientos votivos. Perfil de Facebook consultable en: https://acortar.link/6WrvrZ

Rodríguez González, Abelardo. 2009. *Logo ¿Qué?.* Universidad Iberoamericana A.C. México.

Vilchis Roque, Alfredo. 2003. *Infinitas Gracias. Contemporay mexican votive painting.* Éditions du Seouil. Francia.

SISTEMAS IA DE GENERACIÓN DE IMÁGENES A PARTIR DE TEXTO COMO HERRAMIENTAS EN LA PRODUCCIÓN ARTÍSTICA

CRISTINA PELÁEZ NAVARRETE
BLANCA MACHUCA CASARES
MARÍA DEL MAR CABEZAS JIMÉNEZ
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

Abrir al público en formato gratuito los sistemas de inteligencia artificial que generan imágenes a partir de instrucciones dictadas, ha dado lugar a que estos se popularicen y que estén provocando debates en torno a sus oportunidades y amenazas. Son numerosas las agencias de diseño y publicidad y los diseñadores que las han incorporado en su rutina profesional (Sol, 08 de junio de 2023; Behar, 30 de junio de 2023) mientras que otros tantos profesionales denuncian la apropiación indebida que hacen estos modelos IA de imágenes que en su mayoría tienen propiedad intelectual (Barandy, 2022). Si bien es cierto que las artes visuales se incluyen entre las disciplinas amenazadas por estos logros tecnológicos (Errazuriz, 17 de agosto de 2022) al mismo tiempo, muchos de sus integrantes han comenzado a experimentar con ellos. "La inteligencia artificial está aquí y probablemente la mejor alternativa podría ser la de mutuo respeto y colaboración, al menos profesionalmente" dice en su último libro Ricardo Marín-Vidael (2023), quien comparte con otros estudiosos y artistas que estos sistemas transformarán la profesión de artistas y creativos visuales (Marín-Vidael, 2023; Errazuriz, 17 de agosto de 2022; Babelia, 06 de enero de 2024).

Cada vez que se produce un gran avance tecnológico la sociedad se queda por un breve tiempo obnubilada hasta que lo asimila como algo familiar. Ante ese primer momento de novedad, ante ese primer

encuentro con lo desconocido, el individuo se siente deslumbrado y atemorizado a partes iguales. Y los artistas generacionales, que buscan extrañar y cautivar con sus obras a los espectadores, se complacen provocando semejantes reacciones, aprovechando la curiosidad y la imaginación inherentes a la especie humana.

Pero el arte generativo o procedural no es exclusivo de los nuevos sistemas autónomos IA, sino que es un arte que se viene practicando desde, aproximadamente, la segunda mitad del siglo pasado. Como ejemplo, la artista pionera del arte digital, Marisa González, galardonada recientemente con el Premio Velázquez de las artes plásticas 2023, ya trabajaba arte generativo con ordenadores "cuando las fotocopiadoras y los faxes eran en España tecnología de vanguardia" (Alemany, 24 de octubre de 2023).

En la actualidad, son cada vez más los artistas contemporáneos que comienzan a experimentar con los sistemas generativos. La artista Marina Núñez, cuyos trabajos se caracterizan por la multidisciplinariedad de sus obras, incluyó en su última exposición, titulada Nada es tan profundo como la piel, —una intervención site specific, en el Museo Lázaro Galdiano de Madrid— cientos de imágenes que representaban especies botánicas, realizadas por sistemas generativos IA y que empleó en impresiones y vídeos. Para Núñez, las IA supondrán una revolución para el mundo del arte, un seísmo laboral, pero también conceptual, que está tan solo en sus inicios (Babelia, 06 de enero de 2024).

Comprobamos que, en muchos casos, el arte procedural, al igual que cualquier otra tendencia artística contemporánea, busca transmitir o jugar con conceptos, mostrando más interés en el contenido y en el proceso, que en el resultado final.

Nos hallamos, por una parte, con la capacidad de asombrarnos que tienen justo en este momento los novedosos sistemas de generación de imágenes y por otra, con las posibilidades que ven cada vez más artistas de implicar de alguna manera las IA en sus producciones.

Entre estos dos escenarios se encuentra el caso que aquí presentamos. Se trata del proyecto artístico titulado *¿Cómo vuelan tus aves?* (2023), realizado por Emma (Emmanuel) Pabón Uribe. Este proyecto contiene imágenes creadas por el sistema Midjourney (http://midjourney.com)

resultantes de las instrucciones dictadas por la estudiante. Nos interesa, por un lado, el motivo que llevó a Pabón Uribe a recurrir a sistemas IA para su proyecto y, por otro lado, la razón y forma de intervenir plásticamente las imágenes generadas. **Creemos que ambas cuestiones nos ayudarán a ver que los sistemas generativos ofrecen tantas posibilidades artísticas como se permita la mente del artista, más allá de las asombrosas propuestas visuales que ya de por sí aportan.**

Hemos recurrido a técnicas de investigación cualitativa, interpretativa y participativa, como entrevista con la autora, historia de vida, observación directa, documentación fotográfica, análisis de documentos y contenidos, pero las hemos aplicado siguiendo los pasos de la investigación desde la práctica artística formulada por Gray y Malins (2004).

2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Ante una crisis emocional, el ser humano busca recursos que le ayuden a asimilar la situación y aprender a vivir con el trauma. La interacción con Midjourney permitió a Emma Pabón Uribe, moviéndose entre la realidad y la ficción, sobrellevar las primeras etapas del proceso de duelo por la ausencia de un ser querido para, más tarde, trasladar, tanto la memoria del proceso como los resultados a un proyecto artístico.

Nuestro objetivo principal es demostrar, a partir de los análisis del proceso de producción y el proyecto artístico *¿Cómo vuelan tus aves?,* que los sistemas de IA generadores de imágenes a partir de instrucciones dictadas, son una herramienta válida para la producción artística.

Las preguntas que nos hacemos relacionadas con este objetivo son:

- ¿Cuál es la motivación que lleva a una artista a utilizar la inteligencia artificial durante su proceso de producción? En concreto, los sistemas autónomos que generan imágenes a partir de textos dictados.
- ¿Pueden estos sistemas autónomos generar interés artístico más allá de las imágenes resultantes propias de su función específica?
- ¿Cómo influyen estos sistemas autónomos y qué papeles pueden llegar a jugar en el proceso de creación?

3. DESCRIPCIÓN DEL CASO

El proyecto artístico *¿Cómo vuelan tus aves?* fue presentado por Emma Pabón Uribe como Trabajo Fin de Grado (TFG) del Grado en Bellas Artes de la Universidad de Málaga, en la 2ª convocatoria ordinaria del curso académico 2022-2023. El proyecto obtuvo una calificación de 7,20 puntos sobre 10[170].

Los TFG de esta Titulación y Universidad consisten en "un proyecto artístico original, que será el resultado de un proceso de investigación, documentación y desarrollo, tanto a nivel plástico como teórico". El resultado debe presentarse a un acto de defensa del TFG e ir acompañado de una memoria justificativa del mismo (BBAA UMA, 2017, p. 2).

En su primera fase del proceso de investigación y producción, Emma Pabón Uribe utiliza como herramienta el sistema de generación de imágenes a partir de texto, Midjourney, en su versión del 21/11/2022 al 21/02/2023.

La producción artística *¿Cómo vuelan tus aves?* (2023) la conforman cinco obras bidimensionales, de las cuales, dos son pieza única y las otras tres son dípticos:

¿Cómo vuelan tus aves? (figura 1)

Un sueño (figura 2)

Un poema, sentimientos y un sueño I y II (figuras 3 y 4)

¿Dónde estás? I y II (figuras 5 y 6)

Un diálogo I y II (figuras 7 y 8)

FIGURA 1. *¿Cómo vuelan tus aves? (2023). Imagen digital transferida sobre madera.*

[170] El Reglamento del TFG de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Málaga, establece en el punto 2 del artículo 4 que el o la estudiante "realizará un proyecto de producción artística que será el resultado de un proceso de investigación, documentación y desarrollo, tanto a nivel plástico como teórico. El resultado deberá ser mostrado en el acto de defensa del TFG junto a una memoria justificativa del mismo" (Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Málaga [BBAA UMA], 2017, p. 2). Tanto la memoria escrita como el archivo pdf con el soporte visual para la defensa se encuentran subidos a la plataforma privada Campus virtual de la Universidad de Málaga a la que tan solo accede el profesorado acreditado a esa asignatura y año académico y no están publicados.

40 x 40 cm



Fuente: cortesía de Emma Pabón Uribe

Figura 2. Un sueño (2023). Imagen digital transferida sobre madera. 10 (18 x 18 cm)



Fuente: cortesía de Emma Pabón Uribe

FIGURA 3 Y 4. *Un poema, sentimientos y un sueño I y II (2023). Díptico. Imagen digital transferida sobre madera. 6 (18 x 18 cm).*



Fuente: cortesía de Emma Pabón Uribe

FIGURA 5. *¿Dónde estás? I (2023) Díptico. Imagen digital transferida sobre madera. 6 (18 x 18 cm).*



Fuente: cortesía de Emma Pabón Uribe

FIGURA 6. *¿Dónde estás? II (2023). Díptico. Imagen digital transferida sobre madera. 6 (18 x 18 cm).*



Fuente: cortesía de Emma Pabón Uribe

FIGURA 7. *Un diálogo I (2023). Díptico. Imagen digital transferida sobre madera. 6 (18 x 18 cm).*



Fuente: cortesía de Emma Pabón Uribe

FIGURA 8. *Un diálogo II (2023). Díptico. Imagen digital transferida sobre madera.4 (18x18 cm).*



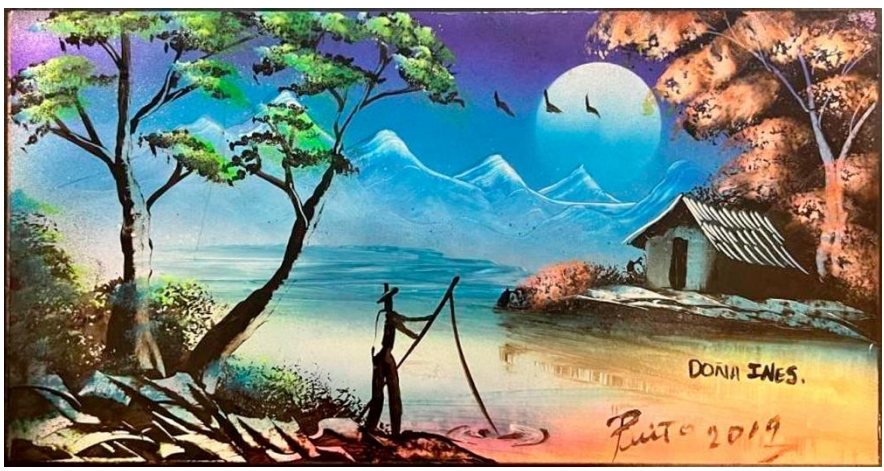
Fuente: cortesía de Emma Pabón Uribe

FIGURA 9. *Exposición de ¿Cómo vuelan tus aves? (2023) en el espacio destinado a exposiciones de TFG de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Málaga*



Fuente: cortesía de Emma Pabón Uribe

FIGURA 10. *Pescador (2019). Inés González. Acrílico sobre tabla. 18 x 40 cm*



Fuente: Cortesía Emma Pabón Uribe

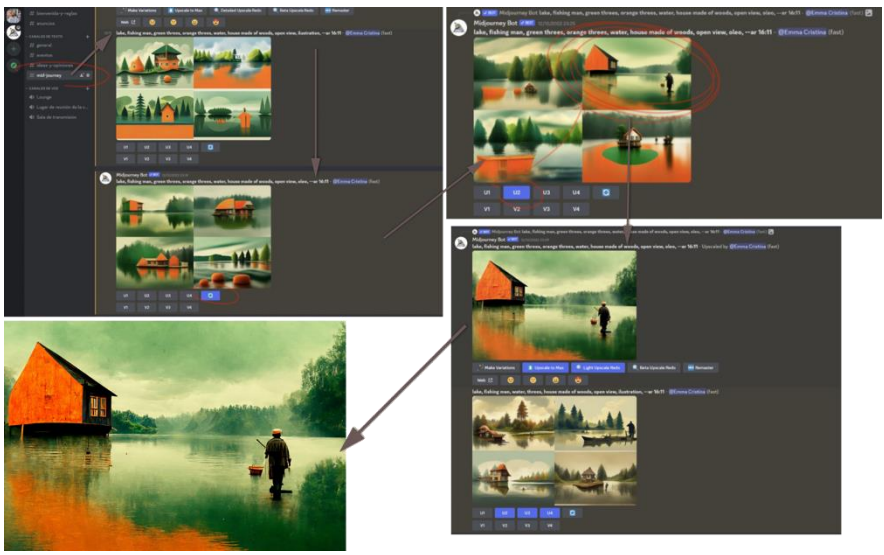
Todas las obras a excepción de la primera están divididas en cuadrados a modo de mosaicos regulares.

Todas ellas son imágenes digitales impresas en láser transferidas sobre madera DM[171] con técnicas tradicionales de transferencia manual. El

[171] Se llama madera DM a planchas de madera mezclada con otros componentes como papel y cola y prensada. DM son las siglas de "densidad media" que hace referencia al tanto por

proyecto se mostró para su presentación en una sala pequeña, ocupando dos paredes, con las obras ordenadas para ser leídas de izquierda a derecha y jugando con la arquitectura de la sala para reforzar el significado de las piezas (Figura 9).

FIGURA 11. *Ejemplo de trabajo en la plataforma Midjourney. Resultado de modificar los prompts de una misma imagen*



Fuente: Cortesía Emma Pabón Uribe

Los proyectos artísticos que se presentan como TFG en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Málaga, se abordan desde una perspectiva realmente cercana a la de una producción artística profesional, explorando la investigación plástica y/o conceptual, la cual con frecuencia puede tener un origen autobiográfico. Este es el caso de *¿Cómo vuelan tus aves?* Por ello, es importante para esta investigación conocer los acontecimientos en la vida de Emma Pabón Uribe que le llevaron a realizar este proyecto artístico:

ciento de madera de la mezcla. También se la conoce por las siglas en inglés MDF. Se trata de un material humilde que suelen utilizar los estudiantes de arte en sus proyectos como alternativa económica a otras maderas de mejor calidad.

El 6 de diciembre de 2021, Emma Pabón Uribe recibió una llamada de su familia en Colombia informándole del fallecimiento de su abuela Inés. El alumno había llegado a España con una ayuda de movilidad internacional para cursar cuatro meses del año académico 2019-2020[172]. Decidió prolongar su estancia y fue retrasando al mismo tiempo un viaje de vuelta a Colombia para ver a sus familiares, entre ellos, su abuela Inés, a la que en sus llamadas telefónicas prometía con frecuencia visitarla muy pronto.

Varios fueron los motivos que llevaron a este estudiante de arte a partir de este hecho autobiográfico para desarrollar su proyecto artístico: Pabón Uribe consideraba a su abuela Inés el punto cardinal de su equilibrio emocional, la única persona que realmente le entendía, le respetaba y le valoraba sin cuestionar su identidad. Le hacía sentirse firme en sus convicciones y le daba fuerzas para defenderse de las opiniones de aquellos que no le apoyaban.

Se sentía además culpable por no haber regresado a Colombia a tiempo de cumplir la promesa de visitarla. Pero, sobre todo, sentía que les había quedado pendiente una conversación sobre una cuestión que ahora lo atormentaba: antes de marchar para España, y con motivo de su cumpleaños, doña Inés regaló a su nieto, Emma, un cuadro que ella misma había pintado (Figura 10) en el que se veía un pescador solitario a la orilla de un lago. La abuela se emocionó tanto al entregar el cuadro a su nieto que, aunque lo deseaba, a Emma no le pareció oportuno preguntarle el porqué de su emoción ni el significado del cuadro. Emma partió para Málaga. En sus llamadas telefónicas no encontró nunca la

[172] "Llegue en el 2019 con dos becas: una de movilidad estudiantil en la que competía con 130 postulados al mejor expediente, y otra de excelencia académica la cual me cubría todos los gastos académicos y que tan solo daban una al año al mejor expediente de cada facultad. Mi beca era por cuatro meses, pero me la extendieron a un año por alto rendimiento. Estas becas de Colombia, la verdad, son muy difíciles de conseguir pues se presentan todo tipo de perfiles académicos y una siempre siente que es casi imposible lograrlo. […] La beca me permitía escoger una facultad y una universidad en cualquier parte del mundo, y pues yo escogí Bellas Artes, de las cuales me llamo mucho la atención la de Málaga. […] Mi universidad en Colombia era Pontificia Universidad Javeriana de Cali". (E. Pabón Uribe, comunicación personal, 30 de octubre de 2023)

ocasión propicia, y la pregunta se fue demorando. Ya nunca le fue respondida.

Una tarde, en mitad del duelo por la pérdida y mientras se hallaba sumergido en la investigación de las IAs generativas de imágenes, sorprendido ante la versatilidad de las respuestas, se preguntó por el poder y el alcance de transmisión de estos sistemas autónomos. Fue entonces cuando comenzó a fantasear sobre la posibilidad de conectar con el lugar donde se encontraba su abuela para hablar con ella.

Tal era el bullicio que generaba todo esto en su cabeza, que decidió interrumpir el proyecto artístico para TFG en el cual estaba trabajando y que tenía prácticamente finalizado e iniciar uno nuevo que le ayudara a asimilar aquellas emociones que lo ahogaban.

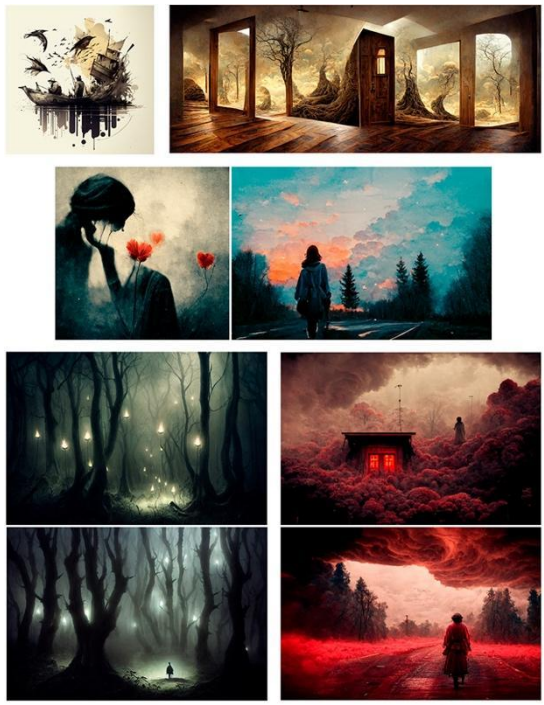
En un principio, el proyecto simplemente iba a consistir en simular conversaciones con su abuela Inés a través de alguno de los sistemas de generación de imágenes. El estudiante introduciría texto o *prompt*[173] en el sistema y consideraría las imágenes que se generasen como respuestas de la abuela.

En los procesos de creación, la experimentación y los resultados suelen inspirar nuevos caminos. A Pabón Uribe se le atropellaban las ideas en la mente, razón por la cual decidió ser muy estricto en el método y en los tiempos de producción.

En primer lugar, seleccionó como sistema autónomo Midjourney porque, en ese momento, a diferencia de los otros sistemas que había probado, éste admitía modificaciones en el *prompt* una vez generadas las imágenes, lo que le permitía cambiar en cualquier momento objetos y propiedades concretas del resultado (Figura 11).

[173] Se llama *prompt* al carácter o conjunto de caracteres que se muestran en una línea de comandos para indicar que está a la espera de órdenes. Este puede variar dependiendo del intérprete de comandos y suele ser configurable. (Prompt, s.f.)

FIGURA 12. *Imágenes generadas por Midjourney como respuesta a las conversaciones ficticias entre Pabón Uribe y doña Inés*



Fuente: Cortesía Emma Pabón Uribe

En segundo lugar, se autoimpuso un tiempo límite de tres meses para esta parte del proceso para no caer en el peligro de obsesionarse con esta comunicación ficticia[174].

El ingeniero Blake Lemoine fue despedido de Google cuando sugirió que el modelo de lenguaje La MDA en el que trabajaba, era consciente y sensible (Franganillo, 2022; Bender, 2022). No es el caso de Pabón Uribe, aunque el estímulo del artista para utilizar la IA parece el argumento de una historia de ciencia ficción: jugar con la ilusión de que existe otra dimensión o mundo paralelo donde habitan nuestros seres queridos fallecidos y que de pronto, es posible contactar con ellos a

[174] La alumna se dio de alta en la plataforma Midjourney por un periodo limitado de tres meses (del 21 de octubre de 2022 al 21 de febrero de 2023) durante los cuales focalizó su actividad artística a la comunicación entre ella y la IA.

través de los sistemas de inteligencia artificial. Así, resuelve que su proyecto artístico comenzaría por entablar un diálogo ficticio con su abuela fallecida y que, durante el proceso de producción del proyecto, sus descripciones, reflexiones, cuestiones y poemas —redactados en el espacio para el *prompt* de la herramienta Midjourney—, habrían sido respondidos por su abuela a través de las imágenes resultantes (Pabón Uribe, 2023). Durante las fases de duelo previas a la sanación, le reconfortó experimentar esa ilusión.

En tercer lugar, se propuso distintas líneas de conversación con su abuela a través de la IA (Figura 12):

1. Primero, una conversación en la que tratar de resolver una incógnita sobre el cuadro que le regaló doña Inés. Respuesta en forma de imagen: *¿Cómo vuelan tus aves?*
2. Segundo, desde el día en que le comunicaron el fallecimiento de su abuela, Pabón Uribe tenía un sueño recurrente. Trataría de que el sistema autónomo recrease lo más fielmente posible la estancia donde éste transcurría. Respuesta en forma de imagen: *Un sueño.*
3. Tercero, le haría llegar a su abuela Inés a través de la IA algunos de los poemas que, tras el fallecimiento de ésta, le escribía en la intimidad. Respuesta en forma de imagen: *Un poema, sentimientos y un sueño.*
4. Y cuarto, establecería un diálogo amable y sincero con su abuela, como los que tenían cuando ella vivía. Respuesta en forma de imagen: *Un diálogo*. (Pabón Uribe, 2023)

En una segunda parte del proyecto, Pabón Uribe quiso intervenir dichas imágenes manualmente, pero nuevamente no le interesaba tanto el resultado final como el proceso y la simbología de la técnica y los materiales. Se le ocurrió recurrir a la memoria familiar: en su infancia, la familia de doña Inés se dedicaba a picar tabaco para fabricar cigarrillos. La labor se realizaba sobre una tabla de madera. Pese a la destreza y el cuidado de las manos artesanas, el movimiento rítmico de las cuchillas picando las hojas secas, desgastaba la tabla. Su abuela le contaba la forma en que su familia y ella veían y sentían esas tablas.

Emma decidió que la intervención manual consistiría en transferir las imágenes sobre aglomerado o madera DM pues, por una parte, el material le recordaba al picado y a la tabla y por otra, la técnica, que evocaba el movimiento repetitivo del trabajo manual de los padres de Doña Inés, le invitaba al detenimiento, a trabajar en silencio y permitirse pensar y sentir aquellas emociones que no podía silenciar y de las que sabía que no podía ni debía escapar (Figura 13).

FIGURA 13. *Proceso de transferencia de las imágenes sobre tabla*



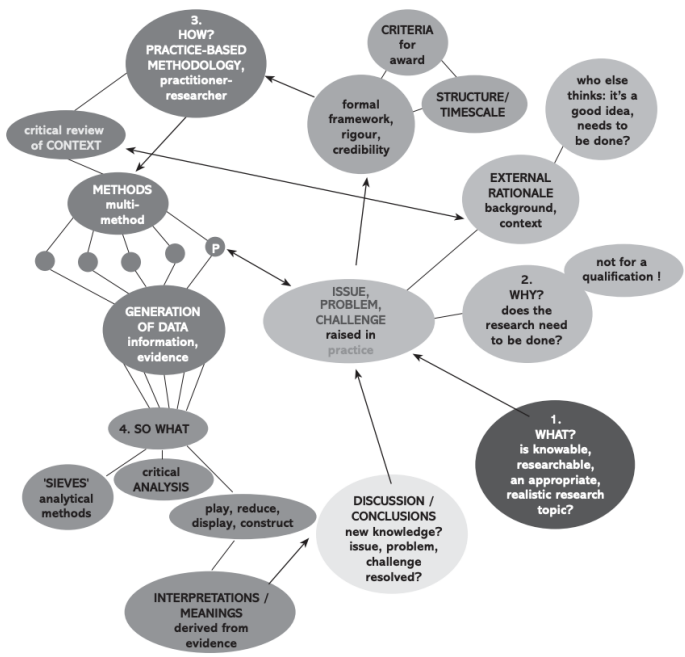
Fuente: cortesía Emma Pabón Uribe

4. METODOLOGÍA

4.1. La investigación desde la práctica artística

En la asignatura Producción y Difusión de Proyectos Artísticos del Grado en Bellas Artes de la Universidad de Málaga, que el alumno Emma Pabón Uribe cursó en el año académico 2021-2022, se enseña la metodología de investigación desde la práctica artística propuesta por Carole Gray y Julian Malins (2004) en *Visualizing Research. A Guide to the Research Process in Art and Design* (Figura 14).

FIGURA 14. *El proceso de investigación según Gray y Malins. Temas importantes a tener en cuenta al durante el proceso de producción*

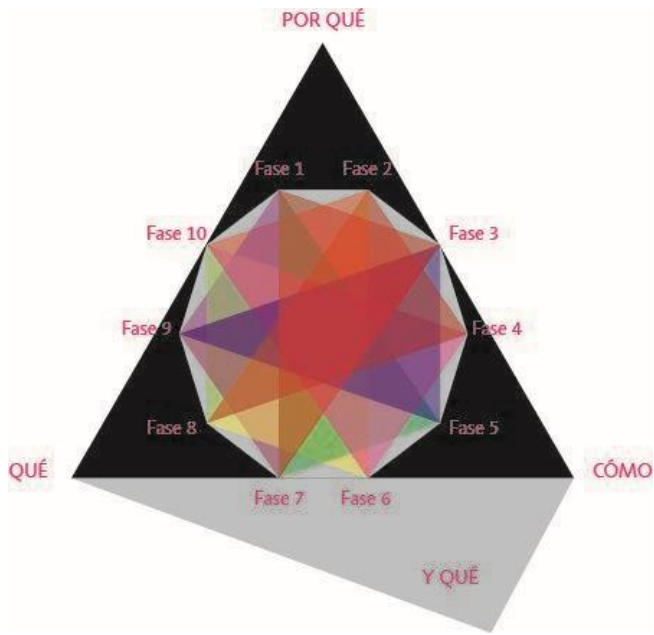


Fuente: Gray y Malins, (2004, p. 13)

En ella los autores plantean un sistema de investigación y producción basado en cuatro cuestiones fundamentales y diez fases de desarrollo. Se trata de una metodología procesual flexible, que cada alumno o alumna adapta a su proyecto y proceso. Las cuatro cuestiones que la

estructuran son: "¿Qué?", "¿Por qué?", "¿Cómo?", "¿Y qué?" y están divididas en dos grupos desiguales donde las tres primeras plantean soluciones eminentemente prácticas mientras que la cuarta está orientada a la síntesis crítica de toda la experiencia: documentar el viaje. Por su parte, las distintas fases que las integran se dividen en momentos de indagación, estudio, reflexión, experimentación, ejecución y documentación. Este método se plantea, además, como un espacio circular que permite al estudiante de arte ir de una fase a otra, reflexionando y replanteando continuamente lo que está haciendo (Figura 15).

FIGURA 15. *En este esquema se muestra tanto el aspecto cíclico como de continuo intercambio entre las distintas fases del método*



Fuente: Elaboración propia

Las revisiones en una producción artística, son continuas porque el proyecto está vivo, lo que significa que puede cambiar en cualquier momento del proceso.

El reconocimiento de la práctica artística como investigación no ha sido un camino fácil para la comunidad académico-artística. En el siglo diecinueve la ciencia abandona su paradigma más clásico que exigía lo

objetivo y lo empírico y pasa a admitir que "la subjetividad puede y debe ser utilizada científicamente cuando es rigurosa, exigente y honesta" (Zaldívar, 2008, p.58). A esta transformación del paradigma de la ciencia contemporánea se le une la obligación de la investigación artística forzada en la España de los años setenta cuando pasan a ser universitarios los estudios de Bellas Artes. Ambos hechos hacen posible la investigación "desde el arte" la cual se circunscribe al propio proceso de creación. (Zaldívar, 2008, p. 58)

Como mencionan López Cano y San Cristóbal (2014, p. 31), no existe una metodología concreta para la investigación artística. "Las estrategias, técnicas o rutas metodológicas se deben elegir a conveniencia de cada proyecto de investigación para poder responder a su pregunta de investigación". De hecho, según Borgdorff (2010) esta falta de una metodología estándar podría ser una de las características principales de este tipo de investigación. Generalmente cada etapa del proceso requerirá una estrategia metodológica particular.

4.2. La metodología de este estudio

Para cumplir con nuestro objetivo y responder a las cuestiones planteadas en el apartado 2 de este capítulo, las autoras nos planteamos para nuestro estudio la investigación cualitativa e interpretativa, basándonos en que la investigación cualitativa se ocupa del "estudio de casos, la política y la ética, la investigación participativa, las entrevistas, la observación participativa, los métodos visuales y el análisis interpretativo" (Denzin y Lincoln, 2017). Para ello, estuvimos en continuo contacto con el alumno de arte, Emma Pabón Uribe, durante su producción artística, estudiamos la memoria de investigación del proyecto[175] y tuvimos acceso a todas las imágenes generadas por Midjourney —no solo las que quedaron como definitiva, sino también las que surgieron de los primeros *prompts* y a lo largo del proceso—, a las pruebas de la obra física y a la obra final.

[175] La memoria del proyecto se encuentra alojada en el campus virtual de la Universidad de Málaga de acceso restringido al cuerpo de tutores/as de los TFG del curso académico 2022-2023 del Grado en Bellas Artes de esta universidad.

Para el análisis formal del proyecto artístico utilizamos la estructura de la propia metodología de producción artística empleada por el estudiante, es decir, el método desarrollado por Gray y Malins al que hicimos referencia antes. Esto nos permitió un análisis pormenorizado al replicar los pasos del proceso a través de las cuatro cuestiones: "¿Qué?", "¿Por qué?", "¿Cómo?", "¿Y qué?" y examinar cada una de las fases de desarrollo del proyecto.

Además, tuvimos en cuenta que se trataba de un proyecto personal y al mismo tiempo que, como TFG, era un proyecto artístico con el que el alumno debía demostrar haber adquirido todas las capacidades que se exige el Grado en Bellas Artes para obtener el título. El investigador David A. Kolb en su estudio *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (2014) defiende que el aprendizaje experiencial como proceso, vincula la educación, el trabajo y el desarrollo personal. El caso de Emma Pabón Uribe y su proyecto artístico es un claro ejemplo del aprendizaje experiencial y de investigación desde el arte.

Las fases de análisis en líneas generales fueron:

"¿Qué?" | Fase 1. Partimos de la primera cuestión, es decir, qué investigamos, la cual coincide con la primera fase del método. Para describir el proyecto y responder a esta primera cuestión, y teniendo en cuenta el alto grado de implicación personal de su autor con el mismo, contextualizamos presentando al estudiante y artista, para después proceder a la presentación del proyecto seleccionado como caso demostrativo.

"¿Por qué?" | Fases 2 a 7. Nos centramos en la segunda cuestión, es decir, cuál es la razón por la que el artista lleva a cabo este proyecto. Las distintas fases que se incluyen en esta pregunta están dirigidas a explicar la utilidad del mismo para el autor, pero también para el mundo del arte. Implican recogida de documentación (referentes plásticos y conceptuales), reflexión sobre las distintas etapas y permiten cambios de decisiones e incluso de rumbo.

El arte se distingue porque la condición de que se lleve a cabo puede estar relacionada simplemente con la voluntad de su creador o creadora.

La respuesta al porqué de esta investigación puede perfectamente provenir, como es el caso, de una necesidad del propio artista.

"¿Cómo?" | Fases 8 y 9. Dentro de esta cuestión se encuentran las fases de ejecución y revisión, que para nosotras implican analizar bocetos y pruebas; los estados intermedios de las imágenes y los cuadros; los resultados de los *prompts* iniciales; la razones que le llevan a descartar unos y seleccionar otros y la obra final.

"¿Y qué?" | Fase 10. Esta cuestión corresponde únicamente a la fase de recogida y documentación de todo el proceso. Nos centramos en la memoria de producción: en qué ha decidido el artista recoger de todo el proceso, en la forma de explicar su proyecto, los motivos que le llevaron a realizarlo, la selección de los medios digitales y plásticos, la forma de interpretar los referentes artísticos seleccionados, etc.

En realidad, durante el proceso de producción observamos que todas las fases se han solapado, intercambiado o repetido. Entendemos que la falta de una metodología estándar a la que aludía Borgdorff (2010) no es tanto una falta de metodología, pues la hay, como una metodología flexible y adaptada. La recogida de documentación para la memoria escrita, por ejemplo, la hace Pabón Uribe durante todo el proceso. La búsqueda de referentes también ocurre en todo momento, solo que los primeros referentes les sirven de orientación y los que encuentra más adelante le sirven para reafirmar sus decisiones. De la misma manera, el tiempo de redacción de la memoria, que realmente desarrolla paralelamente al trabajo práctico, le permite la reflexión, y su lectura, la revisión. Los cambios de idea y/o de rumbo, se producen en cualquier momento y todos ellos, llevan a nuevos periodos de documentación, bocetos y pruebas.

5. REVISIÓN DE LOS REFERENTES

Artistas de todos los tiempos han tomado como referente la obra de otros artistas para desarrollar sus propias creaciones. Referencias que pueden ser buscadas o encontrarse latentes en nuestra memoria para surgir cuando la necesitamos (Didi-Huberman, 2009).

Pabón Uribe orienta su búsqueda, tanto hacia teóricos y artistas que han tratado o aplicado el arte generacional en sus proyectos, como hacia aquellos que han tratado el duelo por la pérdida a través de proyectos artísticos y de diseño.

Así, entre sus referentes incluye a artistas como Mario Klingemann (1970), pionero en arte generacional, y Harold Cohen (1928-2016) y su proyecto AARON, el robot o sistema autónomo simple que lleva desde 1973 generando obras artísticas y cuyas obras se encuentran en las colecciones de los museos más destacados del mundo.

Entre los referentes de Emma Pabón Uribe encontramos a Alexander Mordvitsev (1985) y su aplicación *Google Deep*. Se interesa especialmente por la pregunta de la que parte como premisa para el diseño de la App: *¿Con qué sueñan las computadoras?*[176] Para Pabón Uribe existe un paralelismo entre su propuesta y la de Mordvisetv que le permite reforzar su decisión de recurrir a la IA generativa de imágenes como punto de partida para desarrollar su proyecto artístico personal y como consuelo ante la situación de duelo por pérdida en el que se halla inmerso.

También se interesa por artistas anteriores, que trabajaron el collage con imágenes de autoría ajena, como John Heartfield (1891-1968), Raoul Hausmann (1886-1971) y Bárbara Kruger (1945), tan dispares en sus conceptos e intenciones artísticas, pero con el collage de imágenes impresas como nexo de unión y de artistas apropiacionistas actuales como Joe Cannizzaro (@sweetjoeyvermouth) de quien estudia especialmente las técnicas de transferencia a madera de imágenes impresas.

Por nuestra parte encontramos proyectos similares a *¿Cómo vuelan tus aves?* en el mundo del arte, el diseño y la inteligencia artificial. Uno de los más recientes y que tuvo una gran repercusión mediática es el proyecto del diseñador chino Wu Wuliu quien en enero de 2023, subió a la plataforma social Bili-Bili (https://www.bilibili.tv/en) una representación virtual de su abuela muerta que generó con Openai

[176] Que a su vez hace referencia al título de la novela de ciencia ficción de Philip K. Dick, *Do Androids Dream of Electric Sheep?* publicada en 1968.

(https://openai.com/dall-e-2) y que le permitió tener la sensación de que seguía conversando con ella. En realidad, tanto la propuesta de diseño de Wuliu, como la artística de Pabón Uribe, son analogías de las reliquias de antaño: objetos y fotografías del difunto en las que buscamos consuelo, recuerdos palpables a los que nos aferramos buscando sentir cerca a nuestros seres queridos.

La imaginería funeraria pictórica, escultórica y arquitectónica permanece a lo largo de la Historia del Arte. También en el arte de vanguardias y en el arte contemporáneo no son pocos los artistas que expresan la ausencia de los suyos a través de sus producciones artísticas: Pablo Picasso, Ron Muek o Sophie Calle; por mencionar tan solo algunos de ellos.

6. CONCLUSIONES

La investigación llevada a cabo, la observación directa y crítica, los análisis del proceso de producción y del proyecto artístico *¿Cómo vuelan tus aves?,* así como la búsqueda y el estudio de los referentes artísticos, nos llevan a afirmar que los sistemas generadores de imágenes a partir de instrucciones dictadas, son una herramienta válida para la producción artística.

¿Cómo vuelan tus aves? es uno de los primeros proyectos artísticos que comienzan a utilizar estos nuevos sistemas IA. Destacamos una absoluta heterogeneidad en las obras de arte y diseño contemporáneos revisados que utilizan estos sistemas, tanto en los motivos que llevan a utilizarlos, como en la forma y el momento del proceso de producción que elige cada artista para aplicarlos.

Las investigadoras entendemos que el proyecto artístico presentado por Emma Pabón es una muestra de que los sistemas generativos ofrecen tantas posibilidades como se permita la mente del artista.

Por otra parte, Emma Pabón Uribe es uno más de los y las artistas que a lo largo de la historia han convertido el arte en vehículo para expresar sus sentimientos tras la pérdida. *¿Cómo vuelan tus aves?* es el resultado de la búsqueda de superación del trauma. La superación requiere de tiempo y reflexión, por eso han sido tan importantes la elección del sistema

generativo como herramienta, y de la transferencia sobre tabla como técnica. Ambas decisiones le han permitido largos periodos de introspección y trabajo en soledad para acercarse a la aceptación de la muerte.

7. LISTADO DE REFERENCIAS

Alemany, L. (24 de octubre de 2023). Marisa González, pionera del arte digital, gana el Premio Velázquez. En El Mundo [Periódico digital]. http://u.uma.es/eq4/

Babelia. (06 de enero de 2024). Marina Núñez: La inteligencia artificial va a suponer un seísmo laboral y conceptual para el arte. En El País [Publicación digital]. http://u.uma.es/eq3/

Behar, I. (30 de junio de 2023). Neue House x Mortlach Present Art & Technology [Video]. En Errazuriz, S. [@sebastianstudio]. https://www.instagram.com/reel/CuFz0LYgUNY/

Bender, E. M. (14 de junio de 2022). Human-like programs abuse our empathy: even Google engineers aren´t immune. En The Guardian [Publicación digital]. http://u.uma.es/eq2/

Boden, M. y Edmonds, E. (2009). What is Generative Art?.En Digital Creativity 20 (1/2): 21-46. En: http://u.uma.es/eq1/

Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. En Cairon: revista de ciencias de la danza (13): 25-46.

Correa Román, J. (28/02/2022). Paradigmas de Kuhn, una nueva forma de entender la ciencia. En Filosofía&Co [Web]. http://u.uma.es/eq6/

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2017). The SAGE Handbook of Qualitative Research (5ª Ed.). SAGE Publications.

Didi-Huberman, G. y Calatrava Escobar, J. (2009). La imagen superviviente: historia del arte y tiempo de los fantasmas según Aby Warburg (1a ed.). Abada.

Dimsumdaily Hong Kong. (11 de abril de 2023). Shanghai man uses AI technology to “resurrect” grandmother, flawlessly engages in fluent Hubei dialect conversation. En Dimsumdaily.hk [Publicación digital]. http://u.uma.es/eq0/

Errazuriz, S. (17 de agosto de 2022). Why artists deny that AI could replace them [Video]. En Errazuriz, S. [@sebastianstudio] https://www.instagram.com/reel/ChVn31ilwCT/

Franganillo, J. (2022). Contenido generado por inteligencia artificial: oportunidades y amenazas. En Anuario ThinkEPI, 16.

Gallegos, C. (10 de junio de 2023). El nuevo negocio de las funerarias: usar la IA para comunicarse con los seres queridos fallecidos. En Eleconomista.es [Publicación digital]. http://u.uma.es/eqZ/

Gray, C., & Malins, J. (2016). Visualizing research: A guide to the research process in art and design. Routledge. http://u.uma.es/eq8/

Guba, E., & Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Manual de investigación cualitativa, 2. Pp. 38-78. http://u.uma.es/eqY/

Guilera Agüera, L. (2020 [2011]). Anatomía de la creatividad. Marge Books.

Kolb, D. A. (2014). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. FT Press.

López Cano, R. y San Cristóbal, U. (2014). Investigación artística en música: problemas, métodos, experiencias y modelos. Ed. independiente. http://u.uma.es/eqX/

López de Mántaras, R. (2017). La inteligencia artificial y las artes. Hacia una creatividad computacional. En AAVV (2017). El próximo paso. La vida exponencial. (p. 99-123)

Pabón Uribe, E. (2023). ¿Cómo vuelan tus aves? [Memoria de proyecto artístico presentada como TFG. No publicado]. Universidad de Málaga.

Prompt. (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 19 de diciembre de 2023. https://es.wikipedia.org/wiki/Prompt

Reglamento del Trabajo Fin de Grado de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Málaga (21 de diciembre de 2017). Recuperado el 30 de octubre de 2023. http://u.uma.es/eq5/

Zaldívar Gracia, Á. (2008). Investigar desde el arte. En Anales de la Real Academia Canaria de Bellas Artes de San Miguel Arcángel.: RACBA, (1), 57-64.

MÁS ALLÁ DEL PAPEL EN LA PRODUCCIÓN ARTÍSTICA: GENERANDO IMÁGENES Y FORMAS CON FIBRAS DE ESPARTO

BARTOLOMÉ PALAZÓN CASCALES
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

El presente texto analiza los resultados obtenidos en la investigación desarrollada sobre las posibilidades artísticas de la fibra de esparto, mediante el estudio del comportamiento del material en diferentes modalidades artísticas (pintura, escultura, dibujo, etc.). Parte de una investigación iniciada en 2019 en la que se lleva a cabo un proceso riguroso de estudio de las fibras vegetales de esparto.

El objetivo principal de este estudio es la elaboración de pasta de papel para generar obra artística a partir de fibras de esparto mediante un análisis de los procesos papeleros existentes, especialmente aquellos que son respetuosos con el medio ambiente. Así mismo, se lleva a la práctica la generación propia de la pasta de papel, empleando estas fibras vegetales, en la creación de obras de arte que refuerzan el discurso visual y plástico (Villalba, 2016, p. 13).

Mediante una metodología de experimentación, ensayo y pruebas prácticas, en un primer momento, se establece una contextualización de la historia del papel, su composición y las fibras vegetales más comunes. Seguidamente, esta investigación centra sus esfuerzos en el conocimiento del comportamiento de la fibra de esparto como materia creadora y en la elaboración de pasta o papel de esparto de manera tradicional. Finalmente, se expone una serie de proyectos artísticos cuya materia prima principal es el papel de esparto, y que se presentan como resultados de la investigación.

Esta investigación intenta dar respuesta, por tanto, a la incorporación de los procesos tradicionales a las nuevas técnicas que experimentan los artistas en la materialización de sus obras.

1.1. El papel y las fibras vegetales

Para abordar esta investigación, iniciamos nuestro recorrido con un estudio teórico sobre la historia del material que se empleará en la elaboración de la obra artística.

El papel, fundamental en el desarrollo de nuestra sociedad, es un material con más de 2.000 años de historia, que ha desempeñado innumerables funciones desde su invención. Pero, ¿qué es realmente el papel? Expertos en la industria papelera como José Antonio García Hortal (2007), lo definen como una hoja afieltrada constituida por fibras, fundamentalmente de naturaleza celulósica, formada sobre un tamiz fino o a partir de una suspensión acuosa. Por su lado, el catedrático de Conservación y Restauración de Papel, Salvador Muñoz Viñas (2018), describe el papel como una lámina producida por la filtración y secado de fibras vegetales sueltas. Juan Barbé Arriaga (2017), Ingeniero Papelero y fabricante de papel artesanal, lo define así: "el papel es una hoja delgada, formada por fibras vegetales de celulosa íntimamente unidas y previamente hidratadas" (p. 5). Josep Asunción (2009), también especialista en la materia, añade que el papel es la hoja delgada que se obtiene a partir de la unión física de materiales fibrosos, de un apelmazamiento principalmente de celulosa. Por lo tanto, el principal componente del papel son las fibras celulósicas, que se encuentran en cualquier cuerpo vegetal (Villalba, 2016, p. 15).

Atendiendo a todas estas indicaciones, podríamos establecer una definición general del papel como una lámina de fibras vegetales separadas, que se unen aleatoriamente gracias al agua y posteriormente son secadas. Este proceso de elaboración del papel tradicional, se verá detenidamente en apartados posteriores cuando nos centremos en describir la preparación del papel con las fibras vegetales escogidas en este estudio.

Por tanto, el papel proviene de fibras naturales, y científicamente hablando, estas fibras vegetales son células muertas, a las que se les ha

extraído gran parte del citoplasma y el núcleo (Muñoz, 2018, pp. 207-211). Todas las plantas están compuestas por celulosa, pero no todas sirven para hacer papel pudiendo presentar diferentes porcentajes en su composición. Las fibras vegetales se clasifican también según la procedencia de estas, pudiendo ser: liberianas, del tallo, de la hoja o del fruto. Como veremos más adelante, nuestro estudio se centrará en la planta del esparto (Figura 1), clasificadas como "fibras de tallo", que se pueden dejar secar en el campo antes de recogerlas para generar el papel (Barbé, 2017, p. 12-15).

FIGURA 1. *Atocha de esparto*



Fuente: Archivo fotográfico personal

Sin entrar en profundizar en la historia del papel, la industria papelera ha ido progresando debido a la importancia y la enorme demanda del soporte sobre todo en la escritura y otros lenguajes visuales (hablamos

del soporte para pintura, acuarela, dibujo, estampado, etc.). Con la industrialización y la invención de la máquina de fabricación de papel se podrían confeccionar papeles de grandes formatos sin el trabajo de los operarios. En este sentido, Barbé (2017) argumenta que

> La necesidad de la fibra de celulosa fue en aumento y la industria empezó a utilizar más madera como materia prima predominante. En este sentido, talleres artesanos continuamos empleando las partes de la planta no maderera, bien proveniente de los trapos, de los residuos agrícolas o de procesar algunas partes de las plantas. (pp. 5 -6)

En esta breve contextualización sobre el papel, lo que sí es cierto es que las fibras más utilizadas para su obtención provienen de plantas de familias de maderas más comunes como: coníferas (pinos, abetos), frondosa (castaños, chopos); o las fibras más comunes como: algodón, lino o cáñamo. El presente estudio se centra en las fibras gramíneas. La familia de las gramíneas (*Poaceae*) son eminentemente plantas herbáceas. Componen todas las plantas que tienen las fibras en sus tallos, como el arroz, el trigo, el centeno, la caña de azúcar; y otras plantas como el esparto (Asunción, 2009), que será la fibra seleccionada para la elaboración de pastas y generar obras artísticas a partir de los resultados obtenidos.

1.2. El esparto en la creación artística

En la creación artística, el papel es uno de los materiales más empleados como soporte por su enorme versatilidad. En este sentido, el pintor Pedro Cano, argumenta sobre este material que el papel ha sido esencial en su obra, y continúa diciendo que "sin él no hubiese podido desarrollar parte de mi trabajo y tengo una enorme admiración por los maestros papeleros" (Villalba, 2016, p. 11).

En este apartado dedicamos una mención especial a la fibra vegetal escogida en esta investigación artística. La elección del esparto en la materialización de las obras responde a la necesidad de mostrar las capacidades plásticas de esta fibra; así como, potenciar la puesta en valor de esta planta y su cultura, la "Cultura del esparto", tan común y querida en tierras áridas del sureste español. Por tanto, nos decantamos por este material por la estrecha vinculación con el territorio en el que se

desarrolla esta investigación: el sureste mediterráneo. Así, de esta forma, es mayor el valor que se le aplica a la narrativa de la obra resultante. Es importante reseñar que en 2019 se declara la Cultura del Esparto como Manifestación Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial.

El esparto es una planta de la familia de las gramíneas, tiene las hojas radicales, es decir, nacen desde la base o cepellón, son largas, acanaladas y fuertes. Una planta típica del área mediterránea, sobre todo de las sierras áridas del sureste. Dichas hojas, debidamente preparadas, constituyen una excelente fibra de gran resistencia y duración. Era empleada por nuestros antepasados en la confección de una gran diversidad de objetos de uso común, tanto para las tareas agrícolas como para uso cotidiano (Janin, 2022, pp. 58-59).

Hablar del esparto es viajar al pasado, a la artesanía y a la tradición. No obstante, aquí pretendemos modernizar el uso de este material y asociarlo todavía más a la creación artística contemporánea. En los últimos años se han visto incrementados los corros esparteros, donde artesanos lo defienden como una alternativa sostenible al empleo de bolsas de plástico, envases, etc. (Janin, 2019). Este incremento de valores medioambientales ha llevado a numerosos artistas a plantearse un enfoque artístico de este material como estímulo a la necesidad de expandirse y encontrar otras formas de expresión. Lucía Loren (Madrid, 1973), Sonia Navarro (Murcia, 1975), Ruiz Montó (Alicante, 1978), Abigail Doan (Nueva York, 1966) o Luce Choules (Francia, 1968), son artistas que trabajan con fibras vegetales en un alarde de aunar arte y ecología. En 2019, año en el que se inició este proyecto de investigación, se mostró al público una exposición colectiva internacional en la Fundación Pedro Cano de Blanca (Murcia), localidad muy vinculada a la tradición espartera, con el título *Esparto: un nuevo territorio* (Figura 2). Un proyecto artístico en el que el arte, la cultura, el paisaje y la historia entabla conversaciones y conexiones con los artistas, y finalmente con el espectador, a través del esparto (Balsalobre, 2019).

FIGURA 2. *Pedro Cano pinta un "hacho" sobre papel de esparto. Inauguración de la exposición colectiva "Esparto: un nuevo territorio"*



Fuente: Fundación Pedro Cano

Así mismo, son muchos los museos de España que tienen en sus fondos piezas de esparto de época ibérica y romana. O los museos etnográficos o propios de esparto, que constituyen un tipo de museo monográfico especializado en la materia, cuyos discursos están asociados a la identidad, a la memoria y sobre todo al auge de disciplinas como la etnología y la antropología. Existe una enorme red de museos y colecciones de esparto muy representativas en Almería, Albacete, Alicante y Murcia; así como en provincias donde la presencia del esparto es muy significativa. Este hecho evidencia el interés y el valor artístico de la Cultura del Esparto, destacando sus valores tradicionales y sus formas de expresión tangible (García, 2022, pp. 203 – 205).

Ahora bien, en el proceso de investigación en torno al esparto nos mostramos todavía más motivados en profundizar en las posibilidades plásticas de este material. Así mismo, se presenta como un proyecto abierto a múltiples interpretaciones. Mediante diferentes ámbitos, como el arte, con la pintura, el dibujo o la estampación a la cabeza, la cultura

audiovisual, pero sobre todo mediante la plasticidad de la escultura, se pretende renovar la imagen del esparto tradicional, reinventando y revitalizando el material para adquirir nuevas formas de expresión.

El uso del papel de esparto, por tanto, en el terreno artístico, no se limita exclusivamente como soporte, sino que también es empleado como materia sustancial y expresiva. Denominado "la fibra de impresión por excelencia", es muy apropiado para la elaboración de papeles finos de impresión por su suavidad, elasticidad, alta opacidad y afinidad por la tinta. Pero no se limita ahí su uso, en muchos casos son los propios artistas quienes elaboran su propia pasta matérica con estas fibras que, más tarde, es empleada en la creación de cada una de sus obras, por su resultado suficientemente resistente y estable (García Hortal, 1993, p. 114)

A través de este estudio planteamos la posibilidad de crear obras mediante técnicas artísticas a partir de pastas de papel procedentes de la masa vegetal que nos ofrece la hoja de esparto previamente tratada.

1.2.1. Elaboración del papel de esparto

El proceso de fabricación artesanal del papel se ha mantenido prácticamente sin cambios desde su invención. La industria papelera todavía hoy mantiene este mismo proceso con las mismas fases aproximadamente intactas, aunque evidentemente se ha visto alterada su producción a través de maquinaria específica.

En nuestro estudio nos vamos a centrar en la fabricación de papel a partir de la planta de esparto. Para ello, se ha llevado a cabo un análisis del proceso tradicional del papel y se ha desarrollado este mismo proceso con la fibra de esparto. En este sentido, se podrán diferenciar algunas fases para llegar a desarrollar el papel o la pasta de esparto.

Preparación del material

En este primer apartado nos centramos en localizar, recolectar, almacenar y secar la fibra. Es importante, en este sentido, saber escoger la época del año en la que recojamos las materias primas, en la mayoría de los casos la planta no está seca, puesto que el contenido en agua es variable "y para poder hacer una cocción que nos sirva de referencia

deberemos saber su peso en seco, es decir, debemos almacenarla hasta que seque" (Barbé, 2017, p. 11). En este sentido, los meses de verano es la época preferible para recolectar la fibra de esparto, puesto que la planta está más seca.

Cuando la planta está completamente seca se procede a su cocción y, opcionalmente, al blanqueado de la fibra.

Proceso de obtención de la celulosa de la fibra

Tras la preparación de la planta, iniciamos el proceso de elaboración y extracción de la celulosa de esparto (Figura 3) mediante los siguientes pasos:

1. Cortar la fibra en medidas de hasta 1 cm aproximadamente
2. Cocer la fibra con sosa cáustica. Los porcentajes dependen de la cantidad de papel de esparto que se vaya a preparar.
3. Lavar. Una vez cocida, lavar con abundante agua (tantas veces sea necesario o tantas veces se requiera para conseguir el color deseado del papel/pasta). Cuántas más veces se pasa la pulpa resultante por agua más blanqueada quedará.
4. Moler. En este punto se añaden opcionalmente colas vegetales o tintes naturales (según los resultados que se quieran obtener en relación a su consistencia, color, etc.)

FIGURA 3. *Materiales para la elaboración de papel de esparto*



Fuente: Archivo fotográfico personal

1.2.2.3. Cómo se genera el papel para soporte

Una vez terminado el cuarto procedimiento del proceso de obtención de celulosa de la fibra de esparto, pasamos a generar las láminas de papel (Figura 4).

FIGURA 4. *Proceso de obtención de papel de esparto*



Fuente: Archivo fotográfico personal

Para ello necesitaremos un bastidor o tamiz, que nos ayudará a dar la forma y el tamaño deseado del papel final. Este bastidor presenta un marco de acero inoxidable, cuadrado o rectangular, con una parte centrada y hueca, en la que se incorpora una malla de rejilla metalizada.

En una cubeta, se introduce con agua toda la pulpa (proceso en el que se puede incluir más cola, que posibilite una mayor consistencia, o tintes para cambiar la tonalidad del papel) y se muele de nuevo.

En esa cubeta se introduce el bastidor o tamiz, y se remueve con la mano para unificar la masa que se incorporará a la malla del tamiz.

Una vez unificada la pasta sobre el bastidor, éste se saca de la cubeta y se observa que la celulosa de esparto que compone el papel queda impregnada ahí. Mientras tanto el agua va escurriendo.

Este resultado se pasa a una tela absorbente (bayeta o fieltro) de la siguiente forma: se da la vuelta al bastidor y se apoya la parte donde está la pulpa sobre la parte absorbente del trapo. Este va absorbiendo el agua que desprende la pasta. Una vez que la pulpa se dispone sobre el fieltro

se prensa para obtener un papel más compacto y con un grosor controlado. De esta forma, también aceleramos el proceso de evacuar el exceso de agua de la pasta.

Para favorecer también que la pasta se deshaga del agua podemos tender verticalmente las telas absorbentes con la pulpa y facilitar así el secado (Figura 5). Este proceso puede tardar, dependiendo de las condiciones atmosféricas de ese momento.

En otras ocasiones, se puede proceder a separar el papel de la tela absorbente antes de que se haya secado, pero es un proceso bastante delicado. Esta acción se denomina "levar" y consiste en separar el papel del trapo de bayeta o fieltro. En palabras de Josep Asunción (2009):

> Esta operación es delicada, pues algunas fibras tienen una leva muy fina. Si además el papel no está bien prensado, puede resultar imposible llevarlo directamente sin que se rompa. En este caso es preferible dejarlo secar con el trapo y separarlo cuando esté completamente seco. A continuación, el papel se deposita en una cuerda de tender o en el papel secante, si se usa un método de secado forzado. (p. 82)

Por lo tanto, se recomienda separarlo una vez esté completamente seco, ya que resultará más fácil. Una vez que todos los papeles de esparto están secos se disponen unos sobre otros para volverlos a prensar y conseguir su aplanamiento definitivo.

***FIGURA 5**. Secado del papel de esparto*



Fuente: Archivo fotográfico personal

Cómo se genera la pasta para modelar

Una vez que se muele la pasta de esparto con agua, durante el último proceso de obtención de celulosa de esparto, se añaden las colas y/o tintes que se requieran para darle consistencia y tonalidades deseadas. Posteriormente, esta masa compacta se extrae directamente con coladores y se escurre.

Esta materia resultante se puede preservar durante un tiempo. Para mantener la pasta, y que pueda ser utilizada en determinadas ocasiones, se debe introducir en un cubo de plástico que cierre herméticamente. De esta forma, es posible mantener la humedad y poder trabajar en determinadas ocasiones para modelar (Figura 6). Por otro lado, si se quiere conservar la pasta seca, a esta no se le deberá incluir cola ya que impediría que, una vez hidratada de nuevo, vuelva a su estado original y se pueda trabajar con ella.

FIGURA 6. *Extracción de la pasta directamente de la cubeta*



Fuente: Archivo fotográfico personal

Tanto para el papel de esparto como para la pasta de esparto, se debe tener en cuenta las características finales que se quieran obtener puesto que determinarán el mayor o menor número de componentes o variaciones en el proceso de elaboración de papel/pasta. Para ello se tendrá

en cuenta, por un lado, características estéticas finales, como el grano (textura o tacto que presenta el papel), el color, el brillo o la opacidad, entre otros; y por otro, características físicas o tangibles: resistencia, dimensiones, formatos, gramaje, espesor, durabilidad, etc.

2. OBJETIVOS

Mediante la puesta en práctica de este proyecto de investigación en torno a la fibra de esparto, en la materialización de obra artística, se pretende conseguir una serie de objetivos.

Unos objetivos generales basados en la protección y revalorización de la cultura del esparto con la finalidad de realzar la importancia de lo que en su día fue una fuente de vida, así como un medio social y cultural etnográfico. Y, por otro lado, unos objetivos específicos que centran su punto de vista en potenciar y dar a la fibra de esparto el estatus que realmente merece, mediante disciplinas artísticas como la pintura, el dibujo y, especialmente, la escultura.

2.1. Objetivos generales

- Comprender y analizar la naturaleza del papel y su composición, así como investigar en torno al proceso de elaboración artesanal del papel.
- Poner en valor la cultura del esparto y preservar esta tradición en el entorno artístico con nuevas fórmulas de trabajo.
- Potenciar y visibilizar la fibra de esparto como soporte y material para la creación artística.
- Conocer nuestra historia y el rico patrimonio cultural del territorio, resaltando sus valores culturales, para recuperar la identidad colectiva del entorno y sus gentes, a través de una mirada a los orígenes gracias a la plasticidad de la escultura contemporánea.

2.2. Objetivos específicos

- Activar la capacidad de experimentación e investigación en torno al arte.
- Construir obras de arte bidimensionales y tridimensionales con fibra de esparto en sus diferentes formas de manufactura.
- Desarrollar el proceso creativo de manera tradicional, utilizando elementos procedentes de la naturaleza que sean respetuosos con el medio ambiente para conseguir una producción artística sostenible.
- Mostrar mediante las fases de creación del proyecto los diferentes diálogos que se establecen entre la historia, la cultura del esparto y las técnicas actuales de creación y producción.

Este proyecto de investigación artística aúna la puesta en valor de la tradición cultural del esparto y del arte contemporáneo desde un punto de vista ecológico y sostenible mediante el logro de cada uno de los objetivos planteados.

3. METODOLOGÍA

En análisis de los contenidos de las diferentes obras materializadas con papel y pasta de esparto presenta una metodología de experimentación basada principalmente en la práctica artística. Tras un breve estudio de la historia del papel, la asimilación de las principales fibras vegetales para su elaboración y el análisis pormenorizado de la fibra de esparto, objeto de este estudio, se establece una metodología de trabajo de experimentación en torno a la elaboración de papel o pasta de esparto de manera tradicional. Dicha metodología se desglosa en cuatro fases:

3.1. Fase 1. Documentación y análisis del papel

En esta primera fase, se establece un análisis de los diferentes tipos de papel que existen y se centra en el que se elabora mediante la fibra del esparto. Se procede entonces a la recogida y selección de la hoja de esparto para su posterior análisis que favorezca la elaboración de la

pasta. Como bien se ha argumentado en líneas anteriores, el esparto es una especie muy abundante en las zonas áridas del sureste español, por lo que sus hojas abundan y son fáciles de conseguir. Destacar aquí el apoyo de la industria espartera, con empresas que todavía hoy son pioneras en este sector y que nos han apoyado en la adquisición de buena materia prima de esta fibra del esparto. Gracias a los diferentes encuentros con esparteros, o los tradicionales "corros esparteros" que se están volviendo a reunir, se analizan los diferentes métodos de recolección del esparto, la posterior selección de la fibra y su secado óptimo para poder ser utilizado.

3.2. Fase 2. Investigación, comportamiento y preparación del material

En esta segunda etapa, se realiza el estudio y análisis de la producción artística. Para ello comenzaremos con la experimentación de los procedimientos y comportamientos de las fibras de esparto una vez es recolectada y finaliza su proceso de secado. Se realizan pruebas de tratamiento y aglutinamiento con distintos aglutinantes y se prepara el material para pasar al proceso de elaboración del papel. Para ello se lleva a cabo la adquisición de materiales necesarios para este proceso, entre ellos destacamos la fabricación manual de unos tamices artesanales con telas metálicas finas. Así mismo, se utilizan batidoras, cubas, básculas y telas absorbentes, entre otros materiales. Se trata, por tanto, de herramientas que ya se utilizaban en el proceso de elaboración del papel tradicional.

3.3. Fase 3. Elaboración de pastas

Una vez preparado todo el material y distribuidas todas las herramientas necesarias para la elaboración de la pasta de esparto, se procede a su realización. Se observa, a su vez, la versatilidad de las fibras de esparto con distintos aglutinantes, como colas de origen animal o vegetal (cola de conejo o gelatina de pescado), para la elaboración de pasta modelable de esparto. Así mismo, también se realizan pruebas de tinte para el esparto con elementos naturales, con la finalidad de garantizar un proyecto cien por cien ecológico y respetuoso con el medio ambiente. La

mecánica de trabajo que aquí se establece está condicionada a los pasos de elaboración del papel.

3.4. Fase 4. Materialización final de la obra artística

Finalmente, se procede a elaborar las obras mediante la pasta resultante de la tercera fase. En este sentido, destacamos dos formas en la materialización final de este proyecto. Por un lado, se generan obras con el papel de esparto como soporte (mediante técnicas como el dibujo, la pintura, el collage, etc.). Por otro lado, se materializan obras directamente con la pasta resultante de esparto. Estas generan esculturas orgánicas que, en algunos casos, requieren de un soporte para que mantengan la forma adecuada. Además, incorporan a las obras finales técnicas tradicionales de la cultura del esparto, como la pleita o el recincho (tranzado característico de algunas localidades claramente vinculadas al esparto) para generar volúmenes, texturas y acabados. Una vez las piezas están completamente concluidas, se analizan los resultados obtenidos y se muestran al público en numerosas exposiciones, donde poder apreciar la versatilidad del esparto en la creación artística contemporánea.

Con esta metodología de experimentación ejecutada en cuatro fases, se obtiene un material con una amplia variedad de texturas, gramaje, color y acabados que se emplea como soporte bidimensional para pintura o dibujo, o como materia creadora en el modelado escultórico.

4. RESULTADOS

Como indicábamos en otros apartados de esta investigación, el papel como soporte artístico ha sido empleado desde hace muchos años. Cada vez, más artistas no se limitan a emplear dicho papel sólo como soporte, sino que potencian su capacidad expresiva mediante diversas técnicas plásticas para conseguir materializar en la obra final su discurso artístico y conceptual.

En este sentido, actualmente el empleo del papel ha ido más allá en la creación artística, dejando a un lado el mero soporte para pintura, acuarela, dibujo o grabado. La pasta de papel ha aumentado su demanda como materia prima en la producción de obras. Concretamente la pasta

de papel generada por los propios artistas. Ya sea papel reciclado (de otros papeles reutilizados), de la industria maderera, de fibras naturales, etc., el objetivo principal de estos artistas es reducir al máximo la huella medioambiental que puedan dejar sus obras. Y contribuir, de esta forma, a realizar una producción artística más consecuente con el entorno.

Así mismo, obtener artesanalmente el papel y la pasta de esparto genera un vínculo previo del autor con su obra. Esta conexión hace que pueda pensar en el papel más que un mero soporte. Puesto que, durante el proceso de generar su propia materia tangible y con multitud de resultados posibles, amplía sus recursos creativos para conseguir una materia prima de la mayor calidad para sus obras.

En cuanto a la producción de obra artística con los resultados obtenidos de la obtención de papel y pasta de esparto, se han desarrollado dos tipos de obra: unas en la que empleamos el papel de esparto como soporte, y otras, en las que la pasta resultante ha sido utilizada para modelar directamente las obras.

4.1. Obras elaboradas con diferentes técnicas artísticas empleando el papel de esparto como soporte

Exponemos aquí una serie de proyectos artísticos cuya materia prima principal es el papel de esparto. En este sentido, el material escogido actúa como soporte para la materialización de las obras.

Se han escogido dos de las últimas obras realizadas bajo el amparo de ésta y otras investigaciones iniciadas, cuya temática versa sobre la protección y concienciación medioambiental. Este hecho hace que el material escogido, el esparto, tenga una mayor relevancia en la experiencia final de la obra (Figura 7).

***FIGURA 7**. Rompiendo distancias y Origen, 2021. Técnica mixta sobre papel de esparto*



Fuente: Archivo fotográfico personal

Por un lado, destacamos la obra "Rompiendo distancias", en la que cuatro hojas de papel de esparto se posicionan a modo de libro o pergamino. Como se observa, el papel ha sido tratado hasta conseguir el color que se requería. Así mismo, hay dos tamaños de papel. En uno de ellos también se puede ver que se ha roto, probablemente a la hora de levarlo para su posterior secado.

Por su lado, la obra "Origen" también nos muestra como el papel de esparto es empleado como soporte. Aquí se observa que el papel no ha sido prensado del todo, presentándose con relieves y curvas. El grosor del soporte también es mayor, puesto que debe sostener la rodaja de madera de olivo en el centro de la composición.

Estas obras, y las posteriores de la misma línea, se han mostrado en exposiciones como "Arte sobre papel. ¿Reminiscencia o vigencia?" y se ha exhibido en lugares como el Centro de Arte Contemporáneo Francisco Fernández (Torreblascopedro, Jaén), el Museo de Jaén o la Escuela de Arte de Toledo; o la exposición "Mail me Art", promovida por Circular Society Labs de la Universidad de Zaragoza.

4.2. Obras elaboradas directamente con la pasta generada de papel de esparto

En relación a las obras que se han materializado directamente con la pasta resultante, mostramos aquí una serie de esculturas que parten de

la pasta de esparto directamente (Figura 8). Gracias a ella es posible variar en dimensiones, incorporar nuevas texturas o variar el color si se desea. De esta forma, el artista trabaja todas las posibilidades que le resultan más llamativas para la gestación de su obra.

El resultado general se resume en la producción de diez obras de pequeño y mediano formato (regulares e irregulares). Con respecto al nivel de figuración de las obras, se trata de composiciones orgánicas como interpretación de grafismos planos inscritos en la roca (pinturas rupestres), según los trabajos de investigación que se vienen desarrollando desde 2019.

En este caso, la pasta obtenida en el proceso de elaboración no es aclarada puesto que su tonalidad natural tenía cierto interés cromático y estético en el resultado final de las obras.

Con respecto a la unión de las diferentes partes, se van configurando añadiendo las pastas de esparto o sobre una estructura o formando la propia obra si estructuralmente lo permite la pieza.

Esta serie y su continuación se ha mostrado en exposiciones como "Ritual. Vientos anidados de esparto" (Villarejo de Salvanés, Madrid), "Mapa-Territorio-Región" (Palacio de San Esteban, Murcia), "Cuerpos al viento" (Ayuntamiento de Fortuna, Murcia), "Habitando la memoria" (Museo de Archena, Murcia), "EXE2022. Un año de exposiciones en la Región de Murcia" (Auditorio y Centro de Congresos Víctor Villegas, Murcia), "Arqueo-Art" (Museo de Siyâsa de Cieza, Murcia), entre otras; también en diversos congresos y simposios nacionales e internacionales como: "60 años del descubrimiento de las Pinturas Rupestres del Barranco de los Grajos", celebrado en el Museo de Siyâsa (Cieza, Murcia).

En las instalaciones generadas para tales exposiciones tiene un papel muy importante la escenificación o teatralidad adecuada al espacio, escogiendo otros elementos acordes al discurso: antiguos "cofines" de esparto, atochas de esparto, cajas o capazos de pleita, que refuerzan la riqueza visual y estética del conjunto expositivo.

FIGURA 8. *Conjunto de obras materializadas con pasta de esparto. Exposición "Habitando la memoria". Museo de Archena (Murcia)*



Fuente: Archivo fotográfico personal

5. DISCUSIÓN

Tras los resultados obtenidos en la fundamentación teórica de este trabajo de investigación, a través del estudio del papel y su elaboración artesanal, se ha podido esclarecer cómo se comporta la fibra de esparto en diferentes técnicas.

La fabricación a partir de la planta ha conllevado a enriquecer todavía más nuestro afán investigador. En concreto, la elección del material no es baladí, puesto que se ha querido reconocer y ensalzar un elemento de la naturaleza que se viene empleando cultural y artesanalmente desde hace años.

Ha sido gratificante poder comprobar que esta experimentación de los procedimientos y comportamientos de las fibras de esparto, su tratamiento, aglutinado y conformaciones artesanales, han hecho posible la materialización de obras artísticas. Gracias a estos procedimientos se observa que su fibra posee una gran versatilidad a la hora de tratarla con distintos aglutinantes, como colas de origen animal o vegetal (cola

de conejo o gelatina de pescado), generando una pasta moldeable de esparto. Esta pasta resultante, sobre todo en escultura, es un enorme recurso sostenible y de gran riqueza plástica puesto que, al trabajar con ella, se puede prestar especial atención al detalle minucioso, y la textura propia del material crea, a su vez, una atmósfera de gran intimidad y romanticismo.

La obtención de la fibra es relativamente fácil, más de lo que se pensaba en un primer momento. Una vez preparadas las fibras aptas para hacer papel, con el proceso de secado y cocción previa, sorprende como, siguiendo los pasos de elaboración, el material va adquiriendo la consistencia necesaria para nuestro resultado. Si bien es cierto que se requiere de tiempo, el trabajo es muy reconfortante debido a que se adquiere la tonalidad, el gramaje y la textura que se requiere en cada momento. Así mismo, se refuerza ese vínculo entre la materia creadora y el autor de las obras que tanto buscan los artistas. El procedimiento viene a representar una coreografía que forma parte de la creación de la obra final.

El proceso de cortar la fibra en pequeñas porciones sí que puede resultar algo tedioso. No obstante, este hecho facilita que, una vez las fibras comienzan a hervir con agua y sosa cáustica, la duración de la cocción sea mejor y más rápida. Lo mismo ocurre con el paso del lavado de la fibra resultante. Resulta laborioso y, en algunas ocasiones pesado, pero dicho lavado nos da la seguridad de obtener el color final deseado. En algunas ocasiones se tuvo que repetir este paso hasta que el agua salía completamente limpia, separando poco a poco la fibra en montones y volviendo a repetir el procedimiento si era necesario.

La formación de la pasta de esparto resultó mucho más sencilla. Tras todo el tratamiento previo de la fibra, el batido posterior para unir todos los componentes (fibra, agua, colas, tintes, etc.) se llevó a cabo en el menor tiempo esperado.

En cuanto al formato del papel final, gracias a ese batido, las fibras tenían facilidad tanto para formar papeles finos como de alto gramaje.

El secado fue el proceso más gratificante en la obtención del papel. Se emplearon para su formato diferentes bastidores que dieron como resultado papel en tamaño A4, A5, y otros formatos sin especificar.

Finalmente, se observa que la pasta resultante que se emplea en la creación de esculturas de pequeño y mediano formato facilita completamente la generación de volúmenes y texturas deseadas. Con el añadido de que es posible su almacenaje por un tiempo sin que esta pierda propiedades.

6. CONCLUSIONES

A raíz de los resultados obtenidos en el proceso de investigación continuamos motivados todavía más a profundizar en las posibilidades plásticas de este material. Si hablar del esparto es viajar al pasado, a la artesanía y a la tradición, aquí queremos ir más allá y modernizar su uso asociado a la creación artística contemporánea.

7. REFERENCIAS

Asunción Pastor, J. (2009). El papel: Técnicas y métodos tradicionales de su elaboración. Parramón.

Balsalobre, A. (5 de febrero 2019). Lo clásico se hace moderno. La Opinión. https://acortar.link/d0ewvV

Barbé Arrillaga, J. (2017). Las plantas y su papel. 102 recetas papeleras. HiFer Editor.

García Hortal, J. A. (2007). Fibras papeleras. Ediciones UPC.

García Hortal, J. A. (1993). Constituyentes fibrosos de pastas y papeles. Edita: Departamento Ingeniería Textil y Papelera. Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de Terrasa.

García, J. (2022) "Los museos del esparto: Estado de la cuestión". El esparto en el sureste peninsular. Un recurso en continua evolución. (Monográfico) REAL Revista de estudios Almerienses, Almería, Vol. 1. 202, 221

Janin, P. (2022). "La patrimonialización de la cultura del esparto". El esparto en el sureste peninsular. Un recurso en continua evolución. (Monográfico) REAL Revista de estudios Almerienses, Almería, Vol. 1. 57, 79

Janin, P. (2019): "La salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial espartero". Colectivo de Investigación de Sierra Mágina (CISMA). Revista Sumuntán nº 38. Carchelero (Jaén).

Muñoz Viñas, S. (2018). La restauración del papel. Editorial Tecnos.

Villalba, J. V. (2016). Naturaleza y Arte. Enseñanzas a la transformación a papel y obra artística a partir de hoja caduca de árboles frutales. Editorial: Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones (Editum)

EL ÚLTIMO VIAJE DE LA BLANCA OFELIA: DEL MITO ANGLOFRANCÉS A LA FOTOGRAFÍA Y AL VIDEOCLIP

MÓNICA MARÍA MARTÍNEZ SARIEGO
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

En Occidente ciertas imágenes se han hecho emblemáticas, icónicas, en la medida en que encapsulan modelos y comportamientos humanos. Se trata de representaciones visuales que trascienden el arte y la historia, convirtiéndose en símbolos poderosos que transmiten narrativas culturales y emocionales compartidas y conectan a creadores con receptores a través del tiempo y del espacio. La familiaridad con la tradición iconográfica permite a los espectadores, de hecho, comprender y apreciar el impacto cultural de estas imágenes en los sucesivos contextos en que se insertan. En este trabajo rastreamos y analizamos uno de los motivos que, desde mediados del siglo XIX, más arraigo cultural ha conocido: el de Ofelia ahogada.

La estampa shakesperiana (*Hamlet* IV.7, 190-208) encuentra reflejo en un poema de Rimbaud y en la pintura prerrafaelita. La presencia de esta imagen en el siglo XIX, tanto en la literatura como en la pintura, fue fundamental para la asociación de Ofelia, presente aún en la moderna cultura de masas, con el tema de la muerte[177], como apreciamos, entre otros, en el pintor inglés John Everett Millais, en el poeta francés Arthur Rimbaud o en el crítico, también galo, Gaston Bachelard, que la convierte en encarnación de las aguas suicidas.

Convertida, asimismo, en mito y emblema de belleza, fragilidad, erotismo y locura femeninas, Ofelia modernamente invade no solo el

[177] Sobre feminidad, muerte y textualidad, *cf.* Bronfen (1992).

mundo de las artes, sino también el de la cultura de masas, a través de manifestaciones tales como los libros de autoayuda, la publicidad, la fotografía artística y de moda, los videoclips musicales y las producciones de los denominados creadores de contenido (Rutter, 1998, pp. 301-313; Fraser, 2000, pp. 245-250, 253-255; Young, 2000, pp. 262-267; Romanska, 2005b, 496-97; O'Neill, 2014; Flaherty, 2014)

En esta contribución trazamos la historia del motivo lírico de Ofelia ahogada desde sus primeras apariciones en la literatura y, posteriormente, en la pintura, hasta algunos de sus desarrollos más recientes en el videoclip musical y la fotografía *fine art* y de moda, detectando para cada caso los posibles subtextos y aventurando hipótesis sobre los nuevos sentidos que adquiere la presencia iconográfica del personaje. Se trata de un estudio de convergencia entre los antiguos y los nuevos medios (Jenkins, 2001).

2. OFELIA: CONFIGURACIÓN DEL MITO ANGLOFRANCÉS

2.1. Prehistoria de Ofelia

Antes de su cristalización canónica como mito en Hamlet, el personaje de Ofelia aparecía como personaje menor en la *Saxonis Grammatici Gesta Danorum*, compuesta entre el siglo XII y XIII (fecha *post quem:* 1208), y en las *Histoires Tragiques* (1582) de François Belleforest, que vertió el texto de Saxo Gramático al francés. Es en esta obra donde, al parecer, Shakespeare se inspiró para crear el personaje de Ofelia. El rey Fegon (Claudio en *Hamlet*) pretende revelar que la locura de Amleth (Hamlet) es fingida tendiéndole una trampa con una hermosa mujer. A medida que se desarrolla el argumento, una dama noble y hermosa, que había crecido con Amleth, lo advierte del plan. El papel de estas dos mujeres en la obra es puramente instrumental, pero Shakespeare las fusiona y convierte a una sola mujer –a la que llama Ofelia posiblemente por influencia de Jacopo Sannazzaro[178]– en la parte central de la trama.

[178] El nombre "Ofelia" procede etimológicamente del griego *ophelós* 'ayuda'. Denotaría una figura femenina asistente o auxiliar, pero raramente se utilizó como nombre propio en la antigüedad clásica. Como nombre femenino (Ofelia) parece que, en efecto, fue usado por vez

Existe otro precedente notable: una obra titulada *Hamlet* que, de acuerdo con varias fuentes, se representó en Inglaterra en 1589, unos años antes del estreno del *Hamlet* de Shakespeare (que data, como muy pronto, de 1599, aunque se representó más tarde). Sin embargo, como no se ha conservado, no podemos saber en qué medida influyó esta obra sobre la construcción del personaje de Ofelia tal y como nos lo presenta Shakespeare en su *Hamlet*.

Hay, en fin, otro dato digno de mención. Shakespeare, pudo haberse inspirado en hechos de la vida real. La crítica shakesperiana se ha referido a menudo a un ahogamiento acaecido en el gélido diciembre de 1579, cuando el cuerpo sin vida de una muchacha llamada Katherine Hamlett fue hallado en Tiddington, cerca de Stratford: "Going with a pail to fetch water from the Avon, she slipped, fell in, and was drowned" (*Minutes and Accounts…of Stratford-upon-Avon*, Dugdale Soc. iii, 50-51). El hecho de que la muchacha muerta se apellide Hamlett –nótese la homofonía– es, además, significativo[179] (Cook, 1980, p.91). Muchos investigadores han negado que este suceso más bien macabro ocurrido en invierno haya podido inspirar a Shakespeare la estampa lírica y primaveral de Ofelia ahogada, pero no podemos descartar que, con el tiempo, el dramaturgo evocara líricamente aquel evento y lo situara poéticamente en una estación más clemente. Además, un reciente trabajo de Steven Gunn, de la Universidad de Oxford, aporta datos adicionales. Su análisis de los registros de los forenses de la época Tudor reveló que otra muerte por ahogamiento había ocurrido cerca de Stratford-upon-Avon, ciudad natal de Shakespeare, una década antes del fallecimiento de Katharine Hamlett. La fallecida era una niña que había caído a un estanque de molino mientras recogía flores durante el mes de junio. Su nombre era Jane Shaxspere, posiblemente prima del autor isabelino, y parece bastante verosímil que su desgraciada muerte inspirara al bardo al escribir sobre la muerte de Ofelia (Coughlan, 2011).

---

primera por Sannazaro), concretamente como uno de los interlocutores de la Égloga 9 de la *Arcadia* (1504)

[179] It's too much of a coincidence to imagine that Shakespeare was not influenced by the death of Katherine Hamlet (sic) –and with such a name- when he wrote the burial of Ophelia" (Cook, 1980, p. 91)

2.2. William Shakespeare: el origen del personaje

Hamlet, escrita entre 1599 y 1601, conoció su primera representación documentada en el teatro The Globe, en Londres, en algún momento alrededor de 1600-1602, si bien la fecha precisa no se conoce con certeza debido a la falta de registros detallados. Se publicó por primera vez en 1603. Como es sabido, narra la desgarradora historia del príncipe danés Hamlet, atormentado por la muerte de su padre y la sospecha de que se trata de un regicidio. Inmerso en la angustia existencial, Hamlet lucha con dilemas morales mientras busca venganza. La historia, que se desarrolla en medio de intrigas políticas y conflictos familiares, adquiere profundidad en virtud de la agitación interna y las subsiguientes reflexiones filosóficas del protagonista. Los icónicos soliloquios de la obra, como el famoso "¿Ser o no ser?" (III. 1, 64-96), revelan esa cualidad de la producción shakesperiana en virtud de la cual Bloom (2002) consideró al bardo inglés el "inventor de lo humano".

En esta obra la joven Ofelia se nos presenta como una noble danesa, hija de Polonio, hermana de Laertes y prometida del príncipe Hamlet. En su interacción con los restantes personajes, Ofelia se define por su pureza, su fragilidad y su destino desafortunado, víctima de las intrigas de la corte y particularmente de las acciones de estos tres hombres. En esencia, Ofelia, como joven soltera y sumisa, carece de control sobre su cuerpo, sus relaciones y sus decisiones. Es una marioneta manejada por los que ostentan el poder.

En primer lugar, Ofelia obedece a su padre cuando le pide que actúe como cebo para espiar a Hamlet. La obediencia que la joven profesa a su progenitor[180], la sitúa en una posición de vulnerabilidad con respecto al príncipe danés, a quien ama y quien la ama, pero de cuyas burlas acaba víctima (III. 2, 119-131):

> HAMLET.- Lady, shall I lie in your lap?
>
> OPHELIA.- No, my lord.

[180] Guerra Bosch (2002) resalta este aspecto de Ofelia, pues considera que el hecho de que el amor filial se sobreponga al de pareja la diferencia de otras heroínas shakesperianas y hace de ella un personaje único.

HAMLET.- I mean, my head upon your lap?

OPHELIA.- Ay, my lord.

HAMLET.- Do you think I meant country matters?

OPHELIA.- I think nothing, my lord.

HAMLET.- That's a fair thought to lie between maids' legs.

OPHELIA.- What is, my lord?

HAMLET.- Nothing.

OPHELIA.- You are merry, my lord.

HAMLET.- Who, I?

OPHELIA.- Ay, my lord.

Se trata de un diálogo cargado de ambigüedad. En las primeras letras del *country matters* de Hamlet está implícita una palabra obscena y, de hecho, *matters* se usaba también con este sentido. Cuando Ofelia responde "I think nothing, my lord", Hamlet responde con una broma salaz que no sabemos si Ofelia capta. *Nothing* tenía también connotaciones sexuales, pues se consideraba ya en tiempos de Shakespeare que, anatómicamente hablando, los varones tenían "la cosa" (*thing*) y las mujeres, en cambio, la "no-cosa" ("*no-thing*")[181]. En otras palabras, *nothing* era *slang* para designar los genitales femeninos. En diálogos como este apreciamos que Hamlet se burla y tortura psicológicamente a Ofelia, conduciéndola a la desesperación.

[181] Madariaga considera que Ofelia no es, en absoluto, inocente, porque, si lo fuera, sus réplicas no habrían ido más allá de "I think nothing, my Lord". Otros críticos se muestran convencidos de la inocencia de Ofelia, como Robert Speaight: "I do not believe for a moment that Ophelia had been his mistress; her bawdy snatches in the mad scene might have come from the subconscious of schoolgirl or a nun. To think otherwise is to confuse the parallelism of love and lust that runs through the play" (*apud* Cook, 1980, p. 93). Jones es también partidario de considerar inocente a Ofelia: "Whatever truth there may be in the many German conceptions of Ophelia a sensual wanton (...) still the very fact that it needed what Goethe happily called the `innocence of insanity´ to reveal the presence of any such libidinous thoughts demonstrates in itself the modesty and chasteness of her habitual demeanour. Her naïve piety, her obedient resignation, and her unreflecting simplicity sharply contrast with the Queen's character" (1910, *apud* Lerner, 1986, pp. 57-58).

Su hermano Laertes, por su parte, también trata de manipularla. La convence de que Hamlet no la quiere (1.3.5-9) y articula un largo parlamento sobre los peligros del sexo prematrimonial para las mujeres. De hecho, le dice a Ofelia no menos de tres veces que debe temerle a la intimidad con Hamlet, en lo que aparece, quizá, como una preocupación genuina por el destino de su hermana, pero también como una forma de tortura psicológica (I. III, 14-48). Las palabras con las que se despide de ella al acabar su parlamento no son de cariño: "remember well / What I have said to you" (1.3.83-84). Actúa, más que como hermano, como un padre que advierte y reprende a su hija para que obedezca sus órdenes y se comporte como una joven virtuosa. Obviamente, siente que Ofelia no puede gobernarse a sí misma y, por lo tanto, necesita edificación moral.

A raíz de la triple presión que ejercen sobre ella los hombres de su vida, Ofelia pierde la razón (Kiefer. 2001)[182]. Esta es una de las causas por las que la crítica feminista ha visto la locura de Ofelia, y la muerte a la que la pérdida de la razón la aboca, como resultado de la presión y el abuso sobre la mujer consustancial al patriarcado[183].

En cuanto a su caracterización psicológica, el retrato que Shakespeare efectúa de ella resulta humano y entrañable, compasivo ante las injusticias que padece. La define con trazos dispersos, aunque eficaces, resaltando, ante todo, su hermosura y la de sus canciones, su conflictiva y ambigua relación con Hamlet, su locura y muerte, y su funeral, descritos con emotivo lirismo. Son justamente famosas las palabras de la reina Gertrudis sobre el momento de su muerte. En el acto IV nos hace saber que ha muerto ahogada tras caer a un arroyo por haber trepado a un sauce cuya rama se rompió (IV.7, 190-208):

---

[182] Sobre la naturaleza de sus delirios desde una perspectiva psiquiátrica, *cf*. Gustavo Figueroa (2015, pp. 200-201).

[183] Sobre la figura de Ofelia se han vertido todo tipo de interpretaciones, desde las puramente formalistas, volcadas en el estudio de su función en la obra, hasta las psicoanalíticas y feministas. *Cf*. Showalter (1990, 1992), Figueroa (2015), Rodríguez Zárate (2018). Para Maestro (2023) los personajes femeninos de Shakespeare, entre los que cita a Ofelia, son, frente a los cervantinos, poco más que plañideras. Ofelia, ciertamente, aparece como una joven sumisa, dotada de una psique particularmente frágil, en todo opuesta a la gitanilla Preciosa, joven de similar edad y capaz, sin embargo, de actuar racionalmente e imponer su criterio.

There is a willow grows aslant a brook,
That shows his hoar leaves in the glassy stream;
There with fantastic garlands did she come
Of crow-flowers, nettles, daisies, and long purples
That liberal shepherds give a grosser name,
But our cold maids do dead men's fingers call them:
There, on the pendent boughs her coronet weeds
Clambering to hang, an envious sliver broke;
When down her weedy trophies and herself
Fell in the weeping brook. Her clothes spread wide;
And, mermaid-like, awhile they bore her up:
Which time she chanted snatches of old tunes;
As one incapable of her own distress,
Or like a creature native and indued
Unto that element: but long it could not be
Till that her garments, heavy with their drink,
Pull'd the poor wretch from her melodious lay
To muddy death.

Se trata de una narración más estética que dramática, en la medida en que no enfatiza la tragedia humana, sino que se demora en la descripción preciosista de detalles bucólicos y pastoriles, desarrollando retóricamente el tópico de la falacia patética (Nosworthy, 1964, p. 345). Por otro lado, de las palabras de la reina no puede inferirse claramente si se trata de un accidente o un suicidio, ambigüedad que parece buscada *ex profeso,* ya que a finales del siglo XVI el suicidio era considerado inaceptable[184].

[184] La conversación entre los sepultureros a comienzos de la primera escena del Acto V parece indicar que se trata, en efecto, de un suicidio, aunque resta importancia al acto el hecho de que Ofelia haya perdido la razón. *Cf.* Parrott (2010).

Pese a que no han faltado intérpretes que, como antes apuntamos, hayan querido negar a Ofelia su inocencia, la interpretación que ha prevalecido, particularmente entre los críticos victorianos, es esa. Parte de la fuerza del personaje, y de su tragedia, radica en que, pese a haberse criado en la corte más siniestra y peligrosa de Europa, la danesa, murió incólume en lo que a su inocencia respecta, como un rayo de resplandeciente pureza que sirve de contrapunto a la corrupción cortesana.

Aunque, en realidad, la participación de Ofelia en la obra es escasa (apenas interviene en unos pocos versos), su peso en la trama es fundamental, como lo es su presencia en la tradición literaria posterior. Da testimonio de ello, entre otros factores, el hecho mismo de que su pervivencia apenas tenga parangón. En importancia quizá es equiparable tan solo a Hamlet, asociado a su famoso monólogo frente a la calavera, o a los desdichados amantes Romeo y Julieta.

2.3. La pintura decimonónica[185]

Con el tiempo, Ofelia fue paulatinamente independizándose de Shakespeare, de Hamlet y del lúgubre castillo de Elsinore, para adquirir personalidad literaria propia, especialmente cuando poetas y artistas románticos la elevaron a un altar como mártir del amor. En una conferencia dictada en 1818, Samuel Coleridge (1772-1834) reconocía en ella la perfecta "conjunción" de dos sentimientos que nunca existieron por separado: el amor por Hamlet y su amor filial (Coleridge, 1937). Por su parte, las palabras de Víctor Hugo (1882-1885) –que amaba la crudeza y el desparpajo que supo conferir Shakespeare a su personaje– tuvieron mucha repercusión (Fitzgerald, 1919).

Las mayores contribuciones al mito de Ofelia durante el siglo XIX vinieron de las artes plásticas. Fueron numerosos los artistas que se ocuparon de este episodio, pero señalaremos aquí tan solo algunos de los más representativos. Eugène Delacroix (1798-1863) fue el primero en representar a Ofelia muerta, en horizontal, en su lecho de agua. De hecho, produjo cuatro obras que representan a Ofelia en el momento de su muerte: una pintura realizada en 1838 en casa de su amigo Frédéric

[185] Sobre la tradición pictórica de Ofelia, *cf.* Peterson (1998) y Rhodes (2008, pp.85-126).

Villot (1809-1875) en Champrosay (actualmente en la Pinacoteca de Múnich); una litografía que forma parte de la serie de trece grabados que ilustran el *Hamlet* de Shakespeare, publicada en 1843 por los hermanos Gihaut (el Museo Eugène Delacroix en París posee las piedras litográficas originales); otra pintura de 1844 (Museo Oscar Reinhardt "am Römerholz", Winterthur); y una última ejecutada y vendida en 1853 al marchante de arte Georges Thomas (actualmente en el Museo del Louvre, París) (fig. 1). Las cuatro obras son muy similares: representan a la joven viva, semidesnuda, intentando aferrarse a la rama de un árbol (que no parece el "sauce" mencionado por el dramaturgo inglés)[186].

Alimentaron también el mito artistas prerrafaelitas como Dante Gabriel Rossetti (1828-1882), John Everett Millais (1829-1896) o John William Waterhouse (1849-1917). El artífice de la representación más conocida fue el segundo. A él debemos, en efecto, la monumental *Ophelia* (1852) (fig. 2), cuyo poderoso simbolismo resonará en el poema de Rimbaud (Kaiser, 1980; Loambo y Brunel, 2002) y en las manifestaciones más actuales del motivo, según veremos más tarde.

En el cuadro, pese a estar muerta, la joven tiene las manos abiertas, como si estuviera recibiendo flores. Estas se entremezclan con su ropa[187], y Ofelia misma es un gran nenúfar que reposa sobre un lecho de agua verde, lo suficientemente diáfana, con todo, como para no ocultarnos sus brazos y su torso, parcialmente inmersos. Su hermoso rostro está ausente en un gesto patético que conmueve profundamente: la mirada extraviada, los labios entreabiertos[188], y las manos en actitud de ofrenda, dejando escapar unas flores[189]. La parte inferior de su cuerpo

[186] Sobre las versiones de Ofelia por Delacroix situadas en su contexto pictórico, cf. Lourenço Paes (2015).

[187] Sobre las flores en la pintura prerrafaelita, *cf.* Mancoff (2003)

[188] "Siddal's open mouth, which was likely meant to suggest the singing cited in Shakespeare's text, invites an erotic reading" (Rhodes, 2008, p. 97).

[189] A lo conmovedor de su gesto, mucho más llamativo que el preciosismo de la vegetación que circunda a la joven, se refirió Tom Taylor: "Talk as you like...about the needless elaboration of those water-mosses, and the over making-out of the rose-leaves and the abominable finish of those river-side weeds matted with gossamer, which the field botanist may identify leaf by leaf. I tell you, I am aware of none of these. I see only that face of poor drowning

parece estar ya sumergida: solo flotan sobre la superficie las capas más vaporosas de su vestido, que, al igual que su cabellera, parecen resistirse a desaparecer. El cuadro fue presentado en París, durante la exposición universal de 1855. Tras su contemplación, Baudelaire llamó a Millais "poeta minucioso". Rimbaud no pudo contemplarlo directamente, pero es obvio que la imagen llegó a él en forma de litografía, en blanco y negro, como ha demostrado convincentemente Maiorana (2005).

Otras imágenes decimonónicas de Ofelia igualmente perdurables han sido las que la representan ya llevada por la corriente, bajo el agua, con su larga cabellera flotando. Es el caso del cuadro *Ophelia* (1895) (fig. 3), de Paul Albert Steck (1866-1924), que conocerá igualmente eco posterior.

FIGURA.1. *Eugène Delacroix, La mort d'Ophélia (1853). Óleo sobre tela. 22 cm x 30 cm. Musée du Louvre, París.*



Ophelia. My eye goes to that, and rests of that, and sees nothing else… [T]he tears blind me, and I am fain to turn from the face of the mad girl to the natural loveliness that makes her dying beautiful" (*apud* Rhodes, 2008, p. 92).

FIGURA.2. *John Everett Millais, Ophelia (ca. 1851). Óleo sobre tela, 76,2 cm x 111,8 cm. Tate Gallery, Londres.*

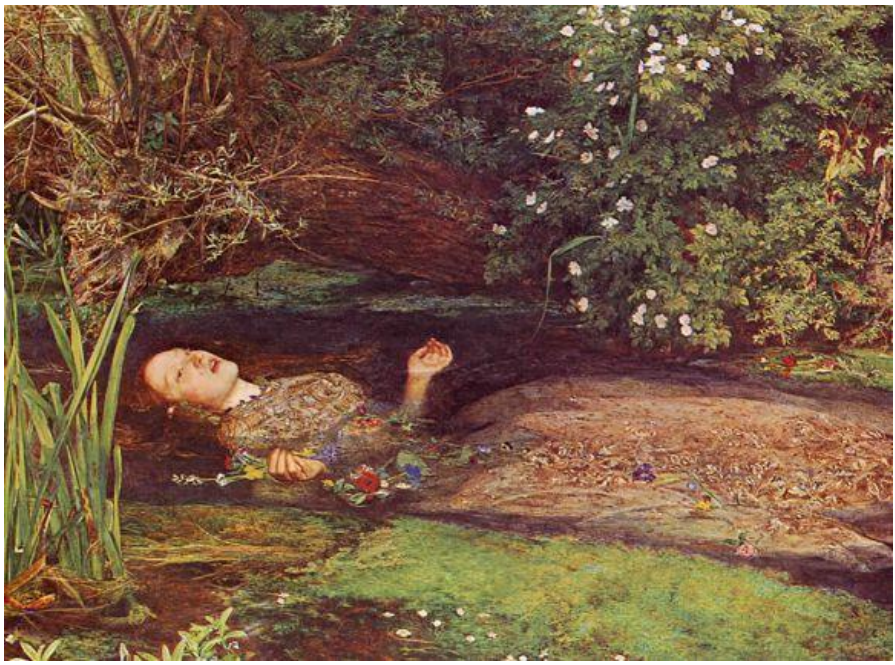


FIGURA.3. *Paul Albert Steck, Ophelia (1895). Óleo sobre tela, 98 cm x 162 cm. Musée du Petit Palais, Musée des Beaux-Arts de la ville de París*



2.4. La "Ophélia" de Arthur Rimbaud

Incluso recreaciones posteriores de Ofelia en la literatura beben más de la pintura que de Shakespeare, como apreciamos en "Ophélia" (1870), de Arthur Rimbaud (1854-1891)[190]. Para el cuadro casi sereno del comienzo Rimbaud se inspiró, en efecto, en el cuadro de Millais (vv. 1-12):

> Sur l'onde calme et noire où dorment les étoiles
> La blanche Ophélia flotte comme un grand lys,
> Flotte très lentement, couchée en ses longs voiles...
> — On entend dans les bois lointains des hallalis.
> Voici plus de mille ans que la triste Ophélie
> Passe, fantôme blanc, sur le long fleuve noir;
> Voici plus de mille ans que sa douce folie
> Murmure sa romance à la brise du soir.
> Le vent baise ses seins et déploie en corolle
> Ses grands voiles bercés mollement par les eaux;
> Les saules frissonnants pleurent sur son épaule,
> Sur son grand front rêveur s'inclinent les roseaux.
> Les nénuphars froissés soupirent autour d'elle;
> Elle éveille parfois, dans un aune qui dort,
> Quelque nid, d'où s'échappe un petit frisson d'aile:
> — Un chant mystérieux tombe des astres d'or.

Rimbaud ejecuta un brillante ejercicio de estilo, pero aprovecha la figura de Ofelia, además, para revelar su alma, alma gemela de Ofelia. Su intención parece ser –y se hace más claro conforme avanzamos en la lectura de la segunda estrofa– equiparar el drama existencial de Ofelia con la aventura poética del sujeto lírico. Se aprecia una variación radical en el léxico y las imágenes del primer al segundo grupo de cuartetos, donde sucede una escena de ruido y furia. En lugar de flotar lentamente siguiendo el curso del agua, a la "pálida Ofelia" se la lleva el río (v. 18); y su cabellera se ve retorcida por el viento en una suerte de *maelström* trágico. Las sonoridades en esta sección son bastante más ásperas, con predominio de dentales, singularmente de la t (vv. 13-28).

Al final el poema se convierte en texto metapoético. La búsqueda del infinito y del misterio desemboca en el estrangulamiento de la palabra (v. 30), en un último y definitivo silencio, el de la muchacha ahogada y

[190] Sobre la recepción de Ofelia en el fin de siglo francés, *cf*. Cousseau (2001).

el del pobre loco ("pauvre fou", v. 27), equiparado al poeta víctima de su sueño:

> — Et le poète dit qu'aux rayons des étoiles
> Tu viens chercher, la nuit, les fleurs que tu cueillis,
> Et qu'il a vu sur l'eau, couchée en ses longs voiles,
> La blanche Ophélia flotter, comme un grand lys.

Pero, mientras que a Ofelia le falta el lenguaje, el poeta no se queda mudo y es capaz de traducir las visiones que espantaron los azules ojos de Ofelia. Lejos de constituir mera especulación crítica, hay testimonios –una carta a Théodore de Banville– en que Rimbaud reconoce el carácter programático del texto[191].

La importancia del poema de Rimbaud es grande, incluso para las artes plásticas. Walter Peterhans (1897-1960), profesor de fotografía de la Bauhaus, llevó a cabo una composición significativamente titulada *Hommage à Rimbaud ou Ophelia* (1929, impresa en 1977) (fig. 4). Se trata de una naturaleza muerta: una rodaja de limón, una pluma, algunos hilos de lana, tul y papel reposan sobre una superficie de madera desgastada. El limón resplandece, la pluma parece suave y casi se puede sentir la esponjosidad de la lana. La combinación de objetos forma una composición abstracta, pero también hay un componente surrealista y referencias a la materialidad del poema, vinculado a su vez a la pintura de Millais: los hilos de lana serían líneas y la pluma, una coma. Los objetos se relacionarían de igual modo con el texto: la tela ligeramente drapeada podría, por ejemplo, interpretarse como el agua en la que flota Ofelia.

Sea como fuere, el título da testimonio de hasta qué punto el mito shakesperiano había dejado ya, por ese entonces, de pertenecer

[191] Rimbaud, en efecto, envió "Ophélia" junto con otros dos textos, "Sensation" y "Soleil et chair", a Banville. La carta que acompaña a los poemas, fechada el 24 de mayo de 1870, debe ser interpretada con cautela, pero de ella se infiere que, al menos "Soleil et chair" (significativamente llamado en la carta "Credo in unam"), tenía un carácter programático: "Vous me rendriez fou de joie et d'espérance, si vous vouliez, cher Maître, faire faire à la pièce «Credo in unam» une petite place entre les Parnassiens…Je viendrais à la dernière série du Parnasse: cela ferait le Credo des poètes!...– Ambition ! ô Folle!" (Rimbaud, 1963, p. 256). En esta carta quedaba además textualizada la aspiración visionaria-profética de la poesía moderna que en el poema se hallaba implícita (Kaiser, 1980).

exclusivamente a Shakespeare y se había convertido en un mito anglo-francés. Ofelia y Rimbaud, como quería el poeta, aparecen convertidos en unidad.

FIGURA. 4. *Walter Peterhans, Hommage à Rimbaud ou Ophelia (1929). 33 cm x 51.5 cm*



2.5. Aportaciones de la cultura victoriana: Sarah Bernhardt

Hay otros elementos que contribuyeron decisivamente al arraigo del mito de Ofelia en la cultura victoriana y posterior, donde primaba una visión dicotómica de la mujer (damisela virginal / *femme fatale*) (Dijkstra, 1988). Young (2013) argumenta que Sarah Bernhardt (1844-1923) contribuyó a relanzar la popularidad del personaje de varias maneras. En primer lugar, siendo ya muy conocida como actriz, realizó, con fecha de 1880, una escultura erótica de Ofelia ahogada: un altorrelieve (fig. 5). Y, en segundo lugar, en 1886, ya con 42 años, cumplió el sueño de representar al personaje en una producción de *Hamlet* llevada a cabo en un teatro de París. Bernhardt, por tanto, tanto a través de su obra escultórica como de su representación teatral del personaje de Shakespeare, contribuyó significativamente a la obsesión de finales del siglo XIX con el binomio muerte-sexualidad. El culto a la figura de

Ofelia, a quien se convierte en representación de deseo erótico y belleza femenina idealizada, fue capital para el desarrollo de esta interpretación subversiva, todavía presente en la cultura visual de los siglos XX y XXI. Esta, en efecto, se muestra mucho más dependiente de la imagen que nos han transmitido las artes que del núcleo literario original de la leyenda.

FIGURA. 5. *Sarah Bernhardt, Ophelia (1880). Altorrelieve. 70 cm x 59 cm*



3. OFELIA REDIVIVA: DE LA FOTOGRAFÍA AL VIDEOCLIP

La figura de Ofelia, a través de Shakespeare, pero también de Rimbaud, de Millais y del conglomerado de textos literarios y visuales que surgieron en torno al núcleo shakesperiano originario, ha llegado a la poesía y a las artes plásticas actuales, pero también a la cultura de masas. Esta apropiación de materiales literarios es una constante en el mundo actual (Jenkins, 2006; Martínez Sariego, 2022).

Las imágenes contemporáneas, fotográficas y audiovisuales, de Ofelia que se comparten en la Web son obra tanto de artistas profesionales como de aficionados. Los espectadores suelen encontrarse con una hermosa joven que lleva un vestido largo, a menudo blanco. Está descalza, con el cabello y suelto, y sumergida completa o parcialmente en agua. En la mayoría de los ejemplos, yace boca arriba. Por lo general, sostiene flores o está rodeada por ellas, y en muchos casos, se coloca – a menudo se funde– con un entorno natural. En las fotografías se nos muestran tanto las acciones previas a sus momentos finales como el propio ahogamiento. El motivo suele aparecer asociado a las ideas de juventud, rito de paso, sexualidad reprimida y locura[192].

El séptimo arte se ha servido de este icono explotándolo de forma más o menos creativa, como apreciamos en fotogramas de *The Night of the Hunter* (Charles Laughton, 1955) (fig. 6), *Vertigo* (Alfred Hitchcock, 1958) (fig. 7), y, más recientemente, *The Virgin Suicides* (Sofia Coppola, 1999) (fig. 8) y *Melancholia* (Lars Von Trier, 2011) (fig. 9) [193]. Todos ellos aparecen cargados de gran fuerza metafórica, de un simbolismo poético asociado a la represión sexual, el romanticismo trágico, y la estilización de la muerte, tanto en la naturaleza como en entornos

[192] "Ja no son nenes que depenen de la figura paterna, ni dones que depenen del seu espòs; estan a mig camí i és en aquest moment quan senten que no han superat la crisis entre un estat a l´altre. La seva mort, més que suïcida, és deixarse morir ofegades, són dones tapades, dones pures, verges, innocents que moren comnúvies, com nimfes ofegades en la seva pròpia sexualitat voraç encoberta, atrapada, mitigada i oblidada" (Ballespí Villagrasa, 2008, p. 5).

[193] Sanabria comenta con detalle dos de estos ejemplos –*Vértigo* (Alfred Hitchcock, 1958) y *Las vírgenes suicidas* (Sofía Coppola, 1999)–, además del corto *La pasión de nuestra señora* (Hilda Hidalgo, 2000)

hogareños: “l’eau humanise la mort et y mêle quelques sons clairs aux plus sourds gémissements” (Bachelard, 1942, p. 129).

FIGURA. 6. *Fotograma de The Night of the Hunter (Charles Laughton, 1955)*



FIGURA. 7. *Fotograma de Vertigo (Alfred Hitchcock, 1958)*



FIGURA. 8. *Fotograma de The Virgin Suicides (Sofia Coppola, 1999)*



FIGURA. 9. *Fotograma de Melancholia (Lars Von Trier, 2011)*



El motivo aparece, lógicamente, no solo en fotogramas de películas, sino también en la fotografía *fine art,* con varios ejemplos conocidos, como la reinterpretación del mito por parte de Mary Ellen Mark (1940-2015) (Laurie in the Ward 81 Tub, Oregon State Hospital, 1976) (fig. 10). Los cuartos de baño –y particularmente las bañeras– han ocupado, según vemos, un lugar de excepción en las reinterpretaciones contemporáneas del mito de Ofelia. Es bien conocido el dato de que Elizabet Siddal (1829-1862), la modelo del cuadro de Millais, posó durante largas horas, ataviada con un vestido bordado, en una bañera, a causa de lo cual, y debido a un fallo del sistema de calentamiento del cual no quiso informar al artista para no interrumpirle, enfermó gravemente (Kiefer, 2001, p. 25). Fusionando esta experiencia con la de la locura del personaje shakesperiano, Marie Ellen Mark reflexiona sobre la salud mental (fig. 10)

FIGURA. 10. *Mary Ellen Mark (Laurie in the Ward 81 Tub, Oregon State Hospital) (1976)*



En el ámbito de la fotografía, una de las actualizaciones más célebres del motivo iconográfico es la de Gregory Crewdson (1962-) en la fotografía *Untitled (Ophelia)* (2000-2001) (fig. 11), que forma parte de la serie *Twilight*. La imagen muestra el cuerpo de una mujer, ama de casa

norteamericana de clase media, flotando sobre las aguas de una sala de estar anegada para simbolizar cómo las preocupaciones cotidianas amenazan la estabilidad de la psique femenina aferrada a una ilusoria felicidad doméstica.

FIGURA. 11. *Gregory Crewdson, Untitled (Ophelia) (2001). Fotografía. Luhring Augustine Gallery, New York*



Con todo, lo que más sorprendente resulta es, tal vez, el eco del motivo entre el gran público. Despojado de las significaciones más o menos trascendentes que asignan al personaje de Ofelia Rimbaud y los artistas plásticos, Ofelia se ha convertido en un icono de la cultura de masas. En la tienda de regalos de la Galería Tate, donde está situado el cuadro de Millais, la reproducción del cuadro *Ophelia* fue la segunda más vendida en 1998 (solo por detrás de cuadro prerrafaelita: *Lady of Shallot*, de Waterhouse) (Grigg, 2004, p. 52). La imagen de Ofelia se emplea en libros de autoayuda para simbolizar los años tumultuosos de la adolescencia femenina, como en *Reviving Ophelias. Saving the Selves of*

Adolescent Girls (1994), de Mary Pipher[194]. Series populares, como *Los Simpsons,* no escatiman en referencias a su personaje. Y su figura es omnipresente en la fotografía de moda.

FIGURA. 12. *Javier Vallhonrat, Vogue España (1988)*



Los ejemplos se cuentan por miríadas y es imposible dar cuenta de todos[195], pero recogemos, en lo que sigue, algunos significativos. Ilustra la presencia del motivo en este género fotográfico Javier Vallhonrat (1953-), autor de una poderosa obra personal, así como de una sólida trayectoria comercial en moda y publicidad. La imagen que presentamos (fig. 12), publicada en *Vogue España* en 1988, evoca la imagen de Ofelia al presentar a una mujer medio sumergida en agua, seminconsciente y

[194] A este libro y obras que desarrollan literariamente el motivo dentro de la literatura infantil y juvenil se refiere Flaherty (2014). A la ofelización de la adolescente contemporánea se refiere Hulbert (2006). La razón de que el mito de Ofelia se vincule psicológicamente a esta etapa de la vida femenina la apunta Ballespí i Villagrasa (2008, p. 5). *Cf.* n.13.

[195] Algunos son citados por Rhodes (2008, p. 2).

rodeada de flores, enfatizando su sensualidad al mostrar su pecho desnudo. El pecho, como novedad, es plano como el de un muchacho, en consonancia con el ideal andrógino dominante en el mundo de la moda.

Por su parte, el equipo integrado por los fotógrafos Mert Alas (1971-) y Marcus Piggott (1971-), que firman con el nombre artístico de Mert y Marcus, se ha hecho un nombre en la fotografía de moda gracias a imágenes muy trabajadas desde el punto de vista de la preproducción (maquillaje, peluquería) y postprocesado. Han trabajado para Louis Vuitton, Giorgio Armani, Roberto Cavalli, Fendi, Kenzo y Miu Miu, publicadas en revistas de primer nivel, como *Interview Magazine, The Love Magazine, Vogue USA, Vogue Italia, W Magazine, Pop Magazine*… Sus representaciones de Ofelia (figs. 13-14), que vieron la luz en *Vogue* en 2011, evocan trabajos previos de la pareja, protagonizados por mujeres maduras, poderosas y sofisticadas, pero remiten también, indudablemente, a la Ofelia de Millais, pese a ofrecer un modelo diferente de mujer y adoptar, desde un punto de vista estrictamente técnico, una perspectiva distinta.

FIGURA. 13. *Mert y Marcus, Ophelia, Vogue (2011)*



FIGURA. 14. *Mert y Marcus, Ophelia, Vogue (2011)*



Hay, además, artistas emergentes que se sirven del mito de Ofelia para expresar su particular cosmovisión y las particularidades de la psique femenina. No en vano, "the theme of Ophelia has been particularly compelling for women and girls" (Kiefer, 2001, p. 25, Ziegler, 200, p. 41). Habituales colaboradoras de *Vogue Italia,* tanto Viet-Ha Tran (1981-), fotógrafa vietnamita afincada en Madrid, como Maria Selegna (1993-), fotógrafa grancanaria residente en la ciudad de Arucas, han explotado este motivo del arte y la literatura (dos ámbitos con los que las dos están muy familiarizadas por sus estudios). Ambas muestran una declarada predilección, de hecho, por la pintura prerrafaelita.

Viet-Ha Tran, en la serie titulada *What do you see in your dreams, Ophelia?*, fiel a Millais, se sirve de una modelo caucásica, blanca y rubia, para recrear la escena (fig. 15), pero también ofrece una versión

orientalista en *The Lotus Lake*, recreando el ahogamiento de Ofelia en su Vietnam natal con modelos nativas aprovechando unas vacaciones (fig. 16).

FIGURA. 15. *Viet-Ha Tran, What do you see in your dreams, Ophelia? (2013)*



FIGURA. 16. *Viet-Ha Tran, The Lotus Lake (2013)*



FIGURA. 17. *Maria Selegna, Born from Nothing (2013)*



FIGURA. 18. *Maria Selegna, Born from Nothing (2013)*



FIGURA. 19. *Maria Selegna, Born from Nothing (2013)*



Maria Selegna, por su parte, explota el mito nuevamente a través de la localización de la bañera (figs. 17-19), en la que sumerge a una modelo con vestido blanco y rodeada de flores, primero viva y luego muerta, según sugiere metonímicamente la fotografía en que su mano suelta flota mientras un grupo de peces dorados nada a su alrededor. La serie se titula *Born from Nothing* (2013), en lo que podría constituir un guiño al texto de Shakespeare (figs. 17, 18 y 19):

Otro ámbito en el que se ha explotado la escenografía de Ofelia hasta la extenuación es el de la videocreación, aunque en este trabajo panorámico nos ceñiremos exclusivamente, por razones de espacio, al análisis del videoclip musical, a través de dos ejemplos de ámbitos diversos: anglosajón e hispánico. Pese a su parentesco iconográfico indudable con la tradición de Ofelia, las letras de ambas canciones versan sobre realidades ajenas al personaje y al mito anglo-francés cuyas particularidades hemos desgranado en la sección segunda del presente trabajo.

El videoclip más rico desde un punto de vista artístico es el correspondiente a la pieza musical "Where the Wild Roses Grow" (Kylie Minogue y Nick Cave, 1997), que, por su carácter morboso y su estetización

del asesinato, fue condenado incluso por algunos de los incondicionales del dueto. Minogue interpreta en este videoclip el personaje de una joven, llamada Elisa Day, que muere a manos de un amante innominado, interpretado por Nick Cave. El asesino explica los motivos que le llevaron al crimen ("toda belleza debe morir") y el fantasma de Eliza cuenta su versión de los hechos desde su tumba de agua:

Refrain:
They call me The Wild Rose
But my name was Elisa Day
Why they call me it I do not know
For my name was Elisa Day
N.- From the first day I saw her I knew she was the one
She stared in my eyes and smiled
For her lips were the colour of the roses
That grew down the river, all bloody and wild
K.- When he knocked on my door and entered the room
My trembling subsided in his sure embrace
He would be my first man, and with a careful hand
He wiped at the tears that ran down my face
Refrain
N.- On the second day I brought her a flower
She was more beautiful than any woman I'd seen
I said, "Do you know where the wild roses grow
So sweet and scarlet and free?"
K.- On the second day he came with a single red rose
He said "Will you give me your loss and your sorrow"
I nodded my head, as I lay on the bed
"If I show you the roses, will you follow?"
Refrain
K-. On the third day he took me to the river
He showed me the roses and we kissed
And the last thing I heard was a muttered word
As he knelt above me with a rock in his fist
N.- On the last day I took her where the wild roses grow
And she lay on the bank, the wind light as a thief
And I kissed her goodbye, said, "All beauty must die"
And I lent down and planted a rose 'tween her teeth
Refrain
My name was Elisa Day
For my name was Elisa Day.

Frente al realismo minucioso de Millais, que le valió la crítica de algunos de sus contemporáneos, Rocky Schenck, el realizador del videoclip, ofrece una versión más estilizada que preciosista. Como en el cuadro

prerrafaelita, Schenck pretende establecer la identificación entre la joven y la naturaleza: las flores, el agua… A la joven se la asocia con símbolos de pureza (una rosa, una cruz, un vestido blanco)[196], mientras que el psicópata protagonista, otro "pobre loco" (como Rimbaud definió a Hamlet), aparece simbolizado por criaturas rastreras, con connotaciones fálicas, como la serpiente o un ciempiés. Alternativamente, la serpiente podría simbolizar el deseo erótico experimentado por la propia joven (fig. 20). Esta ambigüedad recuerda la que caracteriza el famoso diálogo entre Hamlet y la ¿inocente? Ofelia (III. 2, 119-131), a propósito de cuya interpretación no hay consenso entre la crítica.

FIGURA. 20. *Fotograma de "Where the Wild Roses Grow" (Kylie Minogue y Nick Cave, 1997)*



[196] El aspecto de Kylie Minogue remite, en parte a las pelirrojas prerrafaelitas, pero también a los gustos de un público moderno. Su atuendo mismo evoca en este vídeo la época victoriana (la cruz, las vestiduras blancas), pero al mismo tiempo se ajusta a la moda vigente en los noventa. Sobre la cantante y su estética, *cf.* Barron (2008).

La red intertextual queda todavía más tupida con las referencias a la película *The Night of the Hunter* (Charles Laughton, 1955), donde aparece también, según comentamos a propósito de la fig. 6, una Ofelia flotante, y en la que el realizador declara haberse inspirado explícitamente (Zeleny, 2010, p. 67). Se trata, en definitiva, de un producto audiovisual rico desde el punto de vista simbólico e intertextual, que recrea en múltiples formas diferentes textos clásicos, tanto literarios como pictóricos y cinematográficos.

Comenta Schenck que, tras el extraordinario éxito que tuvo con este vídeo de Kylie Minogue y Nick Cave, comenzó a recibir llamadas para realizar videoclips con una estética semejante. Tanta fue la insistencia que finalmente se negó a realizar más vídeos de "gente muerta" (Zeleny, 2010, p. 65). Se había convertido en una moda vacua y sin sentido. Fueron víctimas de tal moda, por ejemplo, los realizadores del videoclip de "No te pido flores" (2006), de la cantante colombiana Fanny Lu. El primer videoclip de esta canción fue filmado en un pantano. La fotografía, extremadamente cuidada, incluye un plano cenital que remite, por su preciosismo, a la tradición iconográfica de la Ofelia de Millais (fig. 21). Ahora bien, la canción, alegre mezcla de sonidos tropicales, vallenato y pop, literariamente muy mal compuesta, disuena de las imágenes desde un punto de vista estilístico[197]. Con buen criterio se optó por elaborar un segundo videoclip en entorno urbano, contrastando imágenes desaturadas y otras de llamativos colores que sí presentan coherencia estilística con la canción (fig. 22). No falta, sin embargo, quien en YouTube reivindique el primer vídeo como mejor opción, como si en la imagen de Ofelia hubiera algo muy poderoso que atrajera al espectador.

[197] Reproducimos la primera estrofa y el estribillo a modo de muestra: "Si se fue, yo no sé bien; aún me resigno a no entender / Que pasan noches ya sin él como antes de que fuera mío / ¿Definitivo?, yo no sé; una semana y seré un mes / Que pasan días y me muero suspirando en el vacío / Y ya no quiero ser tan débil como el viento / Cuando la tormenta se ha ido y ya no sopla y está frío / Uoh-oh, sin tu calor / No te pido que traigas flores, tampoco que me des bombones / Yo solo quiero una caricia, que me digas que tú me quieres / No te pido que te confieses, ni que prometas ni que reces / Yo solo quiero que me digas que no hay mujer que más admiras".

FIGURA. 21. *Fotograma del primer videoclip de "No te pido flores" (Fanny Lu, 2005)*



FIGURA. 22. *Fotogramas del segundo videoclip de "No te pido flores" (Fanny Lu, 2005)*



4. CONCLUSIONES

En conclusión, hemos rastreado en estas páginas la evolución del motivo lírico de Ofelia ahogada, desde sus primeras apariciones en la literatura hasta sus manifestaciones más recientes en la fotografía y el videoclip musical. En cada caso, hemos identificado posibles subtextos y formulado hipótesis sobre los nuevos significados que la presencia iconográfica del personaje ha adquirido a lo largo de los siglos.

Ofelia adquiere vida literaria en el *Hamlet* de William Shakespeare, fuente original del mito. Sin embargo, con el tiempo, el personaje se independiza de *Hamlet* y del tenebroso castillo de Elsinore para desarrollar una personalidad literaria propia. Este proceso se consolidó en el siglo XIX, cuando poetas y artistas románticos convirtieron a Ofelia, a veces movidos por morbosas inquietudes personales, en emblema de juventud, belleza y muerte, así como en mártir del amor e incluso en símbolo metapoético. La presencia persistente de esta imagen en el siglo XIX, tanto en la literatura como en las bellas artes, resultó fundamental para la asociación de Ofelia,con los temas de la adolescencia y el erotismo, que aún perdura en la contemporánea cultura de masas.

La representación visual de Ofelia se erige hoy, en fin, como un poderoso símbolo que comunica narrativas culturales y emocionales compartidas, conectando a generaciones de creadores y receptores a través de las épocas y las geografías. Que siga conmoviendo a las actuales generaciones no resulta extraño, ya que Ofelia, en tanto que mito, canaliza preocupaciones muy diversas. En estas páginas hemos proporcionado claves para efectuar una lectura diacrónica del material sobre Ofelia, en la creencia de que una adecuada familiarización con la tradición literaria e iconográfica posibilitará el desarrollo de juicios críticos certeros en torno al significado artístico y cultural de este personaje literario en sus sucesivos avatares.

5. REFERENCIAS

Bachelard, G. (1942). L'Eau et les Rêves. Jose Corti.

Ballespí i Villagrasa, M. (2008). Figures femenines a escena: Ofèlia, Antígona i Medea. Trabajo Fin de Grado. Universitat Autònoma de Barcelona.

Barron, L. (2008). The Seven Ages of Kylie Minogue: Postmodernism, Identity, and Performative Mimicry. Nebula, 5(4), 46-63.

Bloom, H. (2002). Shakespeare: The Invention of Human. Riverhead.

Bronfen, E. (1992) Over Her Dead Body. Death, Femininity and the Aesthetic. Routledge.

Coleridge, S. T. (1937). Lectures on Shakespeare. J. M. Dent and Sons Ltd.

Cook, J. (1980). Women in Shakespeare. Harrap.

Coughlan, S. (2011, 8 de junio). Tudor's Coroner's Records Give Clue to Real Ophelia for Shakespeare. https://www.bbc.com/news/education-13682993

Coursen, R. H. (2001). Ophelia in Performance. The Myth and Madness of Ophelia (pp. 53-62). Mead Art Museum-Amherst College.

Cousseau, A. (2001). Ophélie, histoire d'un mythe fin de siècle. Revue d'histoire littéraire de la France, 101, 81-104.

Dijkstra, B. (1988) Idols of Perversity: Fantasies of Feminine Evil in Fin-de-Siècle Culture, New York: Routledge.

Eymard, J. (1977). Ophélie ou le narcissisme au féminin. Minard.

Fitzgerald, T. (1919, 1o de enero). Victor Hugo's Analysis of Hamlet- No By-line (but Likely Curtin). Westralian Worker, p.2.

Flaherty, J. (2014). Reviving Ophelia: Reaching Adolescent Girls through Shakespeare's Doomed Heroine. Borrowers and Learners. The Journal of Shakespeare and Appropriation, 9(1), 1-21.

González del Pozo, J. (2008). La mujer inmortal: Sexualidad y terror en "Ligeia" de Edgar Allan Poe y en "Leyendas de haschischs" de Clemente Palma. English Studies, 29, 85-102.

Grigg, C. (2004). Art Education and the Art Museum. En R. Hickman (Ed.), Art Education 11-18 (pp. 39-58). Continuum.

Guerra Bosch, M. T. (2002-2003). Ophelia, una heroína diferente y otras cuestiones de Hamlet. Philologica canariensia. 8-9, 151-164.

Gustavo Figueroa C. (2015). El camino a la locura: Ofelia en el arte de Shakespeare. Revista chilena de neuro-psiquiatría, 53(3), 196-204.

Hulbert, J. (2006). 'Adolescence, Thy Name is Ophelia!': The Ophelia-ization of the Contemporary Teenage Girl. En K. Wetmore, J. Hulbert y R. York (Eds.), Shakespeare and Youth Culture (pp. 199-220). Palgrave.

Jenkins, H. (2006). Convergence Culture: Where Old and New Media Collide. NYU Press.

Jones, E. (1910). Hamlet Psychoanalized. En L. Lerner (Ed.), Shakespeare's Tragedies. An Anthology of Modern Criticism. Penguin.

Kaiser, G. (1980). Stoffe und Motive. Beispiel: Ophelias Wassertod bei Shakespeare, Rimbaud und Brecht. En Einführung in die vergleichende Literaturwissenschaft (pp. 80-92). Wissenschäftliche Buchgesselschaft.

Kiefer, C. S. (2001). The Myth and Madness of Ophelia. The Myth and Madness of Ophelia (pp. 11-40). Mead Art Museum-Amherst College.

Korte, B. (1987). The Femme Fragile Decline and Fall of a Literary Tropos. Anglia, 105 (3-4), 366-389.

Lerner, L. (Ed.) (1986). Shakespeare's Tragedies. An Anthology of Modern Criticism. Penguin.

Loambo Ph. y P. Brunel (2002). Ophélie. En P. Brunel (Ed.), Dictionnaire des mythes féminins (pp. 1495-1500). Eds. des Rochers.

Lourenço Paes, L. (2015). Les quatre représentations de la mort d'Ophélie d'Eugène Delacroix. Studi sull'Immagine nella Tradizione Classica, 3, 255.298.

Madariaga, S. (1948). El Hamlet de Shakespeare. Sudamericana.

Maestro, J. G. (2023, 30 de noviembre). La mujer en Cervantes contra la legalidad de la injusticia: la Gitanilla contra la ley. Jesús G. Maestro. Canal destinado a la exposición y difusión de la obra científica y académica de Jesús G. Maestro https://www.youtube.com/watch?v=t4cmrQ3_ YM0&t=1093s

Maiorana, T. (2005) Ophélie, Millais et trois écrivains de France. En Estudios, reflexiones, miradas de una comparatista (pp. 41-60). Biblos.

Mancoff D. (2003). Flora Symbolica: Flowers in Pre-Raphaelite Art. Prestel.

Martínez Sariego, M. M. (2022). "My Poor Little Girl": cómo la cultura popular corrompió a Lolita. En T. Aránguez y O. Olariu (Eds.), Algoritmos, teletrabajo y otros grandes temas del feminismo digital. (pp. 730-756). Dykinson.

Mesa Villar, J. M. (2004). Musings from Ophelia's Watery Voyage: Images of Female Submission in Shakespeare's and Millais' Drowning Maiden. SEDERI, 14, 227-237.

Nosworthy, J. M. (1964). The Death of Ophelia. Shakespeare's Quarterly, 15.4, 345-348.

O'Neill, S. (2014). Remediating the Girl on YouTube. Borrowers and Learners. The Journal of Shakespeare and Appropriation, 9(1), 1-22.

Parrott, K. (2010). Hamlet's Ophelia: The Changing Perceptions of Suicide, Death and Madness in the Elizabethan and Victorian Periods. Tesis. Winthrop University.

Peterson, K. (1998). Framing Ophelia: Representation and the Pictorial Tradition. Mosaic, 31(3), 1-24.

Purdy, G. W. (2022). Back When Ophelia Jumped Off a Cliff: the Hamlet of 1589. Virtual Vanaprastha.

Rhodes, K. (2008). Ophelia and Victorian Visual Culture. Ashgate.

Rimbaud, A. (1963). Oeuvres complètes, Mouquet. Ed. R. Renéville.

Rodríguez Zárate, M. del M. (2018). ¿Ser o no ser Ofelia?: el rol femenino en Hamlet desde su desenvolvimiento dramático y social. Alpha (Osorno), 46, 251-261.

Romanska, M. (2005a). NercOphelia: Death, Femininity, and the Making of Modern Aesthetics. Performance Research, 10(3), 35-53.

Romanska, M. (2005b). Ontology and Eroticism: Two Bodies of Ophelia. Women's Studies, 34(6), 485-513.

Roussillon-Constanty, L. (2019). Tracing Ophelia from Millais to Contemporary Art: Literary, Pictorial and Digital Icons. Cahiers victoriens et édouardiens, 89 Spring ttp://journals.openedition.org/cve/5438

Rutter, C. Ch. (1998). Snatched Bodies: Ophelia in the Grave. Shakespeare Quarterly, 49(3), 299-319.

Sanabria, C. (2014). Ofelia en el estanque como motivo visual. De la imagen plástica del XIX a la fílmica del XX. Trama y Fondo, 37, 183-198.

Showalter, E. (1990). Representing Ophelia: Women, Madnness and the Responsibilities of Feminist Criticism. En P. Parker y G. Hartman (Comps.). Shakespeare and the Question of Theory (pp. 77-94). Routledge.

Showalter, E. (1992). Representing Ophelia. En M. Coyle (Ed.). Hamlet. Contemporary Critical Essays (pp. 113-131). Macmillan [1968].

Showalter, E. (2000). The Female Malady: Women, Madness and English Culture: 1830-1980. Virago.

Young, Alan R. (2000). Hamlet and Nineteenth-Century Photography. En H. Klein y J. L. Harner (Eds.), Shakespeare and the Visual Arts (pp. 260-307). Mellon.

Young, A. R. (2013). Sarah Bernhardt's Ophelia. Borrowers and Lenders. The Journal of Shakespeare and Appropiation VIII.1, 1-27.

Young, Alan R. (2000). Hamlet and Nineteenth-Century Photography. En H. Klein y J. L. Harner (Eds.), Shakespeare and the Visual Arts (pp. 260-307). Mellon.

Zeleny, R. B. (2010). Ophelia: the Singing Corpse: Pleasure and Gaze in Where the Wild Roses Grow. Neo-Victorian Studies, 3(2), 56-72.

Ziegler, G. (2001). Sweet Rose of May: Ophelia through Victorian Eyes. En The Myth and Madness of Ophelia (pp. 41-52). Mead Art Museum-Amherst College.

EL VIDEOCLIP COMO FORMATO COMERCIAL Y DE VANGUARDIA EN EL FESTIVAL DE EUROVISIÓN: ESTUDIO DE CASO

MARÍA ISABEL PÉREZ-RUFÍ
Universidad de Sevilla
JOSÉ PATRICIO PÉREZ-RUFÍ
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge a partir de la pregunta sobre la posible adecuación de la producción experimental artística y de vanguardia a los formatos audiovisuales de mayor popularidad y éxito. Si bien no es la intención de este estudio establecer una división tajante entre estas dos alternativas dentro del amplio campo de posibilidades de la producción audiovisual, se desea destacar el posicionamiento especial del videoclip como un formato capaz de aunar tanto la libertad de la creatividad artística como la intención comercial propia de la publicidad.

La presunta libertad en cuanto a aspectos formales que define la articulación del videoclip ha posibilitado el empleo de nuevas técnicas formales, narrativas y tecnológicas que, en ocasiones, han influenciado otros formatos. No obstante, el propósito comercial y promocional inherente al videoclip ha determinado su naturaleza.

En base a esto, la hipótesis de este estudio propone que el lenguaje formal experimental y vanguardista en el vídeo musical tomado como estudio de caso se reduce a aspectos visuales y expresivos que sean fácilmente comprendidos por la audiencia, con el fin de minimizar el riesgo y el posible rechazo que pueda generar. Cabría hablar en este caso de una experimentación formal comedida y pactada con la audiencia, por

cuanto la intención del clip es contar con el favor de su público potencial e invitar al consumo de la canción, tanto más cuando el caso de análisis propuesto se integra en la campaña promocional de una candidatura del Festival de Eurovisión (Eurovision Song Contest).

Como estudio de caso se toma el video musical de "Universo", interpretado por Blas Cantó y dirigido por Cristian Velasco, el cual se publicó el 31 de enero de 2020 con el propósito de apoyar la participación del artista en Eurovisión (Velasco, 2020). Incluso si la celebración del concurso de 2020 fue cancelada como consecuencia de la irrupción de la pandemia sanitaria de coronavirus, ello no cambia los objetivos desde los que se configuró el videoclip de la propuesta española, publicado en enero de 2020.

En Eurovisión el videoclip de cada país es una pieza básica en la estrategia de promoción de los concursantes, dentro de lo que podrían entenderse como "multimedial performances" (Reyes y McGee, 2023). Además del objetivo comercial y promocional que se supone al clip con intención de máxima distribución, se suma la necesidad de seducir a la audiencia, aquella que más adelante tendrá una activa participación en el desarrollo del concurso a través del televoto. Por esa razón se ha considerado este vídeo como representativo del formato con una intencionada voluntad de ser accesible y apreciado por la audiencia. El contexto competitivo y promocional en el que se distribuyen estas piezas audiovisuales las hace un objeto de estudio interesante y paradigmático en cuanto a los objetivos de esta investigación.

Este trabajo quiere enfatizar la idea de que el videoclip, a pesar de ser altamente comercial y estar sujeto a ciertas expectativas en términos de rentabilidad, sigue siendo una forma de arte vanguardista y experimental en su lenguaje y enfoque. Desligar funcionalidad comercial de arte puede antojarse una obligación a la que parece haber conducido la reflexión acerca del arte contemporáneo. Dicha posible exigencia no puede antojarse una obligación a la que parece haber conducido la reflexión acerca del arte contemporáneo.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es examinar la estructura en los aspectos formales de un videoclip que pudiera ser considerado como una referencia prototípica y representativa de la creación del formato en la industria musical y en la televisiva. Este análisis tiene por objeto identificar y describir técnicas narrativas y discursivas, tanto en términos de producción como de realización y postproducción, que doten a la pieza de una identidad formal próxima a la experimentación y la vanguardia audiovisual, aunque se haga con un propósito comercial y atractivo.

3. METODOLOGÍA

El enfoque metodológico elegido requiere un estudio de caso de un vídeo musical, práctica frecuente en la investigación sobre el formato (Edmond, 2014; Vernallis, 2016; Thaller y Messing, 2020; Reyes y McGee, 2023). Para llevar a cabo este análisis, se aplica la metodología de análisis textual audiovisual de Pérez-Rufí y Jódar-Marín (2019).

Con la intención de conseguir el objetivo propuesto para esta investigación, se aplica sobre el caso seleccionado un análisis textual audiovisual, que implicaría en su concepción más clásica la descomposición de la pieza y su posterior recomposición con objeto de reconocer sus mecanismos de funcionamiento y su propia construcción (Casetti y Di Chio, 2007).

El modelo de análisis aplicado se divide en cuatro apartados, adaptando el esquema metodológico propuesto por Pérez-Rufí y Jódar-Marín (2019). En primer lugar, la fase previa contextualiza el vídeo y la canción desde el ámbito de la producción: título del videoclip, intérprete, dirección, autoría de la canción, discográfica, créditos de autoría del vídeo, link a YouTube, fecha de publicación en YouTube, género de la canción, BPMs, duración del clip, duración de la canción y cantidad de visualizaciones en YouTube. La segunda fase describe el relato para después categorizarse como descriptivo, narrativo o mixto (Sedeño, 2002). En una tercera fase abordaría el análisis formal audiovisual, donde se segmentan las escenas para atender a las elecciones creativas

aplicadas en la realización y la edición y postproducción. En este estudio se examinan las siguientes cuestiones, siguiendo la clasificación de Pérez-Rufí y Jódar-Marín (2019): los distintos tipos de encuadres de acuerdo con la escala de planos europea; los diferentes movimientos de cámara, así como las diversas angulaciones de cámara; y la presencia de sonido ambiente (sonido diegético); el número de planos; el ASL (*Average Shot Length*, o relación entre el número de planos y la duración total del clip); la duración media del plano; la percepción de ritmo, "condicionada por la duración media del plano, los movimientos de cámara, el movimiento interno y la tensión en la composición" (Pérez-Rufí y Jódar-Marín, 2019); el tipo de transiciones entre planos; la velocidad del plano; la aplicación de efectos visuales digitales (VFX) e infográficos; etalonaje; y la presencia de grafismo y recursos textuales (diegéticos o extradiegéticos).

La última etapa de este enfoque metodológico se enfoca en analizar la dirección artística y la composición visual de la obra, atendiendo a cinco categorías: composición del plano, escenografía (natural o artificial, con intenciones dramáticas o realista), iluminación (realista, funcional o dramática), caracterización (maquillaje y vestuario, realista o no) y actuación (o dirección de actores) (Pérez-Rufí y Jódar-Marín, 2019).

4. RESULTADOS

4.1. Información previa

"Universo" es una canción compuesta por Hammond, Cantó, Hicklin, Ortega y Trybulec específicamente para ser interpretada por Blas Cantó en el después cancelado Festival de Eurovisión de 2020, con sede en Róterdam en principio. Su videoclip fue distribuido públicamente en YouTube el 31 de enero de 2020. La superación del millón de reproducciones en la primera semana tras su publicación da cuenta de la naturaleza comercial y popular de la pieza. En octubre de 2023 superaba los tres millones de reproducciones en YouTube.

Con una duración de 3 minutos y 6 segundos, rebasa en algunos segundos la duración del single, destinándose esos segundos de más a ofrecer los títulos de crédito del personal técnico y creativo del vídeo musical, procedente en su totalidad de las Islas Canarias. La pieza fue filmada en diversos exteriores de la isla de Lanzarote (figura 1), así como en el Auditorio de Tenerife Adán Martín (figura 3), construcción del célebre arquitecto Santiago Calatrava promocionada como localización por la Spain Film Commission (2020). El director del vídeo es el canario Cristian Velasco, con una amplia experiencia en la creación de *fashion films* (CMAD, 2020), en los que destacan la cuidadísima dirección de fotografía y de la puesta en escena, la agilidad en la edición y la importancia del movimiento de los cuerpos filmados, cualidades que traslada a la pieza objeto de análisis.

***TABLA 1**. Fase previa del análisis*

Videoclip	**Universo - Blas Cantó (https://youtu.be/nXb46PPcwQ0?si=HM089I8CdJBJ0oMW)**		
Dirección	Cristian Velasco		
Autoría canción	Blas Cantó, Ashley Hicklin, Dan Hammond, Maciej Mikolaj Trybulec y Dangelo Ortega		
Discográfica	Warner Music/TVE		
Dirección	Cristian Velasco		
Autoría	Dirección y producción: Cristian Velasco Dirección de fotografía: Juanmi Márquez Ayudante de dirección: Marta Bombín Ayudantes de producción: Marta Bombín, Daira Monzón, Daniel Ortega, Armiche Ventura Ayudante de cámara: Sergio Estévanez Asistente de cámara: David Márquez Edición: Cristian Velasco Postproducción: Alejandro Gil Estilismo: Victoria Nogales Maquillaje y peluquería: Yurena Cazorla Bailarines: Janisey Guerra, Pedro Sánchez, Sergio Pérez		
Publicación	31/01/2020	Género: Pop	BPM: 92
Duración clip: 03:06		Duración single: 03:02	Vistas (YouTube): 1.059.885 (07/02/2020); 3.692.213 (22/10/2023).

Fuente: elaboración propia

4.2. Descripción

El videoclip de la canción "Universo" de Blas Cantó presenta al cantante interpretando el tema en diversos entornos, tanto interiores como exteriores. Entre ellos, se incluyen dos platós con diferentes tipos de iluminación y un escenario exterior ubicado en un paisaje desértico en Lanzarote (figura 1). Además, el videoclip presenta escenas intercaladas de una coreografía interpretada por bailarines con maquillaje negro y purpurina, con un efecto visual incrustado sobre ellos de elementos lumínicos dinámicos. Este conjunto de imágenes sugiere una posible interpretación de aquellas figuras como personalizaciones dinámicas de un paisaje de estrellas, lo cual concuerda con el título de la canción.

En la segunda estrofa (a partir del minuto 01:06), dos bailarines realizan la coreografía con Cantó entre ellos. En el segundo estribillo (01:27), el cantante parece emerger de un espacio interior hacia el exterior desértico, para encontrarse con un grupo de personajes uniformados organizados en filas que después girarán alrededor de él (figura 1). Este segundo estribillo se alterna con imágenes del segundo plató con leds suspendidos (01:44). El inicio del puente de la canción se ubica en el interior del Auditorio de Tenerife (02:11) (figura 3), escenario alternado hasta el estribillo final con los exteriores y el grupo ya mostrado. Los últimos planos muestran al intérprete en soledad sobre las rocas oscuras rodeado de un cielo estrellado.

La letra de la canción es el relato de autoafirmación del personaje, que tras un periodo de ocultación y negación (“Todo lo que escondo cuando tengo miedo/ se hace realidad dentro de este silencio”), termina por aceptarse y disculparse por su actitud previa (“Perdóname, perdóname/ uni/ universo/ por apagar mi voz/ para evitar ser el culpable/ de lo que soy”).

Este vídeo musical se puede considerar descriptivo debido a que no tiene una narrativa clara que involucre eventos, personajes y cambios de situaciones. En cambio, focaliza su atención en la interpretación del tema por parte de Blas Cantó, lo que se conoce como una actuación (*performance*), y en la creación de una experiencia visual estética (conceptual). A pesar de que se utiliza una puesta en escena con personajes

caracterizados, la construcción del personaje no se basa en componentes narrativos significativos. Por lo tanto, se podría justificar que Blas Cantó interpreta el rol de un personaje, pero sin una construcción narrativa clara.

Más compleja podría ser la argumentación del desarrollo de un relato narrativo, por cuanto los acontecimientos no son precisos y no hay una lógica causal en la sucesión de situaciones que permita evaluar la transformación. Macías (2020) analiza el clip para la web de RTVE apuntando que el vídeo "es altamente conceptual", evita lo evidente y presenta el mensaje "con símbolos, espacios y figuras". De esta forma, describe una evolución que se inicia con el protagonista en un lugar "oscuro y frío, donde la niebla lo envuelve y le impide ver la realidad que hay frente a él", mostrándose "confuso, débil e incapaz de ser fiel a su corazón". Posteriormente, se abrirá camino "entre las sombras, huyendo de ese sentimiento que le consume, y avanza hacia un terreno inhóspito, desconocido para él, pero siguiendo a su voz interior que le indica que va en la dirección correcta", hacia "la felicidad anhelada". En una última fase, Blas se hallaría "entre un ejército, las sombras de su pasado que intentan retenerlo" para, tras el paso por "el puente que conduce a la salvación del alma" (simbolizado por el Auditorio), ser "dueño de su destino" al conjugar pasado y presente (Macías, 2020).

Esta descripción del contenido en términos de evolución narrativa ofrece un código de lectura muy eficaz para los receptores del mensaje, pero puede ser difícil de justificar. Las claves del vídeo, en definitiva, no son certeras y antes que por la exposición de un relato preciso se aboga por la articulación de escenas con poderosos elementos visuales.

4.3. Análisis formal audiovisual (realización, edición y postproducción)

En el vídeo se puede observar una gran variedad de encuadres. Los Planos Cortos se emplean con la misma frecuencia que otros tipos de encuadres como los Planos Enteros, los Planos Medio-Largo y los Planos Americanos, sobre todo en las escenas performativas. Los Primeros Planos, por su parte, se destinan para la primera escena con los bailarines y para situaciones específicas del vídeo, como cuando Cantó parece

salir al exterior. Además, algunos Planos Generales son utilizados con una intención espectacular, mostrando al grupo uniformado en una formación disciplinada o girando alrededor del cantante. Asimismo, se utilizan para cerrar el vídeo con una contextualización en "el centro del universo".

***TABLA 2**. Análisis formal audiovisual del videoclip "Universo".*

Tipos de plano y angulaciones	**Encuadres muy variados. Angulaciones normales, también frecuentes picados y contrapicados. Algunos planos con elementos ópticos frente al objetivo para deformar las imágenes.**
Movimientos de cámara	Travellings muy frecuentes, la mayor parte de ellos cámara en mano. Evolución de planos más inestables a movimientos travelling con soporte con mayor estabilidad.
Sonido diegético	No
Nº de planos	182
ASL	0,97
Duración media/plano	25 frames (1 segundo)
Percepción ritmo	Muy rápida
Transiciones	Al corte
Velocidad del plano	La mayoría normal. Bastantes planos en ralentí.
VFX	Sí (puntos luminosos en movimiento, iluminación dinámica de la cúpula del Auditorio y efecto de noche americana).
Etalonaje	Muy cuidado. Colorimetría muy restringida. Colores oscuros y sobrios.
Grafismo y texto	Texto extradiegético. Tres composiciones tipográficas: nombre del intérprete, título del tema musical (al inicio) y créditos de autoría (al final). Movimiento en salida del primer texto y entrada del segundo. Tipografía Decker Bold con kerning al menos 20 veces superior al interletraje por defecto.

Fuente: elaboración propia

En el vídeo musical predominan las angulaciones de cámara normales, colocando el objetivo a la altura de los ojos de los sujetos filmados. Sin embargo, también se utilizan angulaciones contrapicadas, que muestran al intérprete desde un punto de vista superior, resaltando su presencia y la del grupo uniformado que lo rodea, y angulaciones picadas, que enfatizan la importancia y centralidad del protagonista, especialmente en los planos del interior del Auditorio (figura 3) y en los últimos planos en exteriores. Estas angulaciones se integran de manera efectista para crear diferentes sensaciones y perspectivas visuales. Podría hablarse de

una evolución que va de los planos iniciales con una angulación normal para continuar con las angulaciones contrapicadas y finalizar con las angulaciones picadas, de forma paralela al posible relato de búsqueda de empoderamiento del protagonista.

En algunas partes del vídeo se utilizan lentes y elementos ópticos que provocan distorsiones en la imagen, lo que dificulta la visualización clara del personaje, duplicándolo u ocultándolo. De esta manera, parece transmitirse una sensación de confusión o inestabilidad emocional en el personaje.

Los movimientos de cámara (travelling) son constantes a lo largo de todo el vídeo, además con un efecto de cámara en mano, lo que incrementa la tensión y el dramatismo de los planos. Con todo, nuevamente hay una evolución que va de la inestabilidad del movimiento a la estabilidad con la que son filmados los planos finales en el Auditorio.

Siguiendo prácticas más clásica del vídeo musical, no se activa el sonido diegético (sonido ambiente), de tal forma que la centralidad sonora se mantiene en el tema musical. Además cuenta con un alto número de planos, 180, lo cual supera ampliamente la media de la mayoría de clips. Dado que la duración del clip es de 3 minutos y 6 segundos, se obtiene un ASL de 0,97, lo que significa que la duración media de cada plano es de 25 *frames* (equivalentes a un segundo). La velocidad de cambio de plano es muy rápida; solo dos planos superan los 3 segundos. Los planos más breves se suceden en la segunda estrofa y en ocasiones no superan los 8 *frames*, lo que aporta un ritmo tremendo, singular por cuanto el ritmo de la canción es de un tiempo medio en música pop (92 BPM).

Si a la brevísima duración de cada plano se suma el frecuente movimiento de cámara y las coreografías en el interior del plano, resulta una impresión de ritmo trepidante, incluso si se alternan planos en ralentí o estáticos. Las transiciones al corte (sólo encontramos un encadenado y un fundido a negro en los planos iniciales) contribuyen a incrementar el ritmo. Los planos que se suceden en la edición alternan encuadres muy diferentes, lo que aporta una mayor tensión y ritmo al conjunto.

Equilibra el acelerado ritmo en el paso de un plano a otro, la frecuente presencia de planos editados en ralentí, si bien en el conjunto son una minoría, siendo la duración normal la más abundante. Los planos en ralentí, incluso si no superan en su mayor parte los dos segundos, poetizan la imagen y contribuyen a la creación de un entorno misterioso y mágico, potenciado por los inhóspitos exteriores de la isla de Lanzarote (figura 1).

Los planos con efectos visuales digitales (VFX) se integran con naturalidad en el discurso. Los VFX se aplican en los planos con los bailarines cubiertos de purpurina, como destellos de luz animados simulando ser estrellas o como expansión de la propia purpurina que cubre los cuerpos danzantes. Este efecto otorga mayor espectacularidad a la caracterización de los bailarines, dinamiza los planos y subraya la idea de la recreación antropomorfa de un elemento de tan compleja representación figurativa como el mismo universo, aquí como textura galáctica. Con el primer estribillo, el efecto luminiscente de los destellos de luz toma color, como si de un confeti brillante y colorido se tratara.

FIGURA 1. *Plano del videoclip "Universo" (Blas Cantó, 2020)*



Fuente: Velasco (2020)

Se intuye, aunque no se puede demostrar, la presencia de nuevos efectos digitales lumínicos en la iluminación dinámica de la cúpula interior del

Auditorio de Tenerife (figura 3), una vez más con un objetivo espectacular al subrayar el progreso ascendente del estado emocional de la canción y del personaje. En tercer lugar, los últimos planos (Planos Generales) en los que el cantante aparece rodeado de un fondo estelar parecen haber sido editados para recrear digitalmente un efecto de noche americana (aquella escena que simula ser nocturna pero que se filma con luz natural diurna). En definitiva, los efectos visuales son muy comedidos, no tienen un protagonismo por sí mismos, tienen una función que enfatiza el discurso visual y lo hace más espectacular.

El etalonaje o tratamiento digital de la colorimetría es muy cuidado y contribuye a otorgar sobriedad al vídeo, dado que se restringe la cantidad de colores y se juega con los variantes del azul acero y del gris (figura 2). Como consecuencia, se subraya la solemnidad del mensaje y se contribuye a la creación de un espacio misterioso.

FIGURA 2. *Uso de recursos tipográficos en el videoclip "Universo" (Blas Cantó, 2020)*



Fuente: Velasco (2020)

Los únicos recursos de grafismo digital son las tres composiciones tipográficas que se superponen en la pantalla como texto extradiegético. Las tres están realizadas con una tipografía sin remate que se adapta al lenguaje moderno del videoclip. En concreto se utiliza la fuente Decker Bold, con la particularidad de que aplica un *kerning* (o *interletraje*, o

distancia entre caracteres) muy exagerado, posiblemente hasta 20 veces superior al *kerning* con el que fue diseñada la tipografía (figura 2).

Los textos extradiegéticos indican en los planos iniciales el nombre del cantante y el título de la canción, siendo animadas la salida del primer texto y la entrada del segundo. La tercera composición tipográfica aparece sobreimpresa en el último plano y recoge los nombres del personal técnico y creativo más destacado de la producción. El texto está escrito en mayúsculas con un solo párrafo justificado por los dos lados con una distancia entre caracteres también muy amplia y una gran cantidad de texto (alrededor de 85 palabras). La escasa permanencia de este texto en pantalla (apenas cinco segundos) y la combinación de factores que no facilitan la legibilidad lo convierten en un texto ilegible en plena reproducción del vídeo. Aunque la legibilidad no es el objetivo, la indicación de la autoría en el propio discurso destaca la importancia del personal implicado en su creación.

4.4. Análisis de la puesta en escena

***TABLA 3**. Análisis de la puesta en escena en el vídeo "Universo"*

Composición (regla tercios)	**No se aplica la regla de tercios: composiciones simétricas.**
Escenografía	Natural (exteriores), realista, aunque insólita. Artificial (interior plató), no realista, estilizada. Natural (interior Auditorio), realista, aunque estilizado. Función dramática: incluso siendo escenarios naturales, no lo parecen.
Iluminación	Dramática, especialmente en los interiores. Protagonista. Evoluciona.
Caracterización	Realista. Vestuario con efecto elegante, sobrio y a la vez contemporáneo.
Actuación	Apropiada.

Fuente: elaboración propia

El videoclip analizado apenas aplica en la composición de planos la regla de tercios, al ubicar al motivo principal de la imagen (el intérprete de la canción) en el centro. Las imágenes resultan simétricas. Villafañe (2006, p. 181) califica esta técnica compositiva como "equilibrio estático", sin crear la tensión de las composiciones dinámicas. La

composición del plano en "Universo" se convierte así en un factor de estabilidad frente a la edición acelerada de planos y el movimiento interno dentro del encuadre comentado.

Siguiendo con la siguiente categoría de la puesta en escena, la escenografía condiciona por completo el mensaje del vídeo y su posible interpretación. Así, cuenta con escenarios naturales (todos los exteriores y el interior del Auditorio) que, con todo, resultan extraños. El escenario exterior es un paraje pedregoso sin referencias vegetales ni arquitectónicas a su alrededor, muy neutro, que recuerda a las imágenes no ya de la Luna sino también del planeta Marte que en los últimos años ha difundido la NASA de su expedición robótica a este planeta y que enlaza con el mensaje del tema musical. Esta escenografía termina así por remitir al cine de ciencia ficción, referente icónico de la representación del espacio.

FIGURA 3. *Plano del videoclip "Universo" (Blas Cantó, 2020) en al Auditorio de Tenerife*



Fuente: Velasco (2020)

La cúpula interior del Auditorio de Tenerife de Calatrava, captado desde una angulación contrapicada, resulta igualmente extraña y sorprendente; incluso tratándose de un escenario natural, no resulta realista y parece una recreación futurista propia una vez más de los filmes de ciencia ficción de las últimas dos décadas. La cúpula de la sala sinfónica

del Auditorio de Tenerife conjuga una gran plasticidad estructural junto con el geometrismo de su decoración interior. Para apreciar la espectacularidad de la cúpula se emplea un plano contrapicado de Cantó.

Los escenarios recreados en plató (un espacio neutro en gama de grises y negros, con luz horizontal trasera y otro espacio neutro negro con iluminación trasera de líneas verticales blancas) conformarán escenografías artificiales y estilizadas que, en su desnudez y sobriedad y con el único apoyo de los recursos de iluminación, serán coherentes con los espacios futuristas y espaciales previos.

La iluminación y la limitada colorimetría comentada en el análisis formal audiovisual tendrán una función dramática, muy especialmente en los escenarios interiores: la oscuridad que rodea al protagonista en los planos iniciales contribuye a crear un espacio tenebroso acorde con el mensaje del clip (el personaje parte de un lugar lúgubre para evolucionar). Además, la iluminación a contraluz oculta el rostro del intérprete, de manera coherente con el contenido de la letra ("Puedo ser como el viento/ y desaparecer").

De manera paralela al desarrollo del videoclip, la iluminación variará, abriéndose a los ojos del espectador la identidad del protagonista hasta llegar al clímax del último estribillo, con Cantó mostrado esta vez con una iluminación brillante y espectacular, potenciada con los efectos luminosos ascendentes de la cúpula del Auditorio. La iluminación cuenta, de esta forma, con protagonismo en la transmisión del mensaje del videoclip y evoluciona acorde con dicho mensaje.

Con respecto a la caracterización, y más concretamente al vestuario, en el vídeo se presentan siete estilismos firmados por Ana Locking. En primer lugar, Blas Cantó aparece vestido con pantalones de raso negro y levita negra extra-larga, también de tejido de raso negro, un tejido que se caracteriza por su textura lisa y brillante, suave al tacto y con caída ligera. La camisa negra es de un tejido semitransparente con minúsculas lentejuelas apenas perceptibles y cuello de raso negro, a juego con el terno, que se abrocha hasta el cuello sin corbata, tal como se imponen en las tendencias de moda actuales.

La segunda de las indumentarias corresponde a un traje de chaqueta cruzada entallada. Si bien el corte responde al traje clásico de caballero, el tejido resulta muy innovador y atrevido en la estética general del vídeo, pues es el único que introduce el color. El tejido es seda salvaje con estampado de cebra en colores rojo y dorado, de textura gruesa similar al brocado. Es un tejido que, si bien bebe de un origen medieval como es el brocado, se innova mediante el tipo de estampado animal. Se completa con camisa blanca clásica, abrochada hasta el cuello, de nuevo sin corbata, que podría rematar excesivamente el conjunto.

En tercer lugar, Cantó viste un traje de chaqueta de caballero de tono gris medio en tejido mate. Es un traje en principio muy clásico al que se le añaden unas grandes y llamativas solapas junto con la botonadura en el lateral con botones blancos perlados. Se observa pues que es un diseño clásico al que se introducen discretos elementos estructurales que producen una disrupción en busca de una imagen contemporánea y a la vez discreta. Se completa el conjunto con una discreta camisa blanca sin abrochar en el cuello.

El cuarto *outfit* presenta camisa negra y pantalón tipo chino de color negro (figura 1). Los elementos de innovación en este caso son el empleo de guantes de cuero negros que le cubren todo el brazo casi hasta llegar a las axilas, elemento asociado a la indumentaria femenina. Los guantes largos eran prendas usadas por las mujeres para los vestidos de fiesta cuyo objetivo era abrigar los brazos, dado que el vestido de fiesta no llevaba mangas. Utilizadas a partir del siglo XIX, su uso se extendió hasta mediados del siglo XX.

De nuevo se juega con elementos de vestuario del pasado reinterpretado de tal manera que, sin resultar excesivo ni estrafalario, encaja en la imagen de modernidad minimalista del concepto general de la estética del vídeo. Se remata el vestuario con una especie de arnés puramente decorativo que pasa por los hombros y se cruza en la espalda a la altura de las escápulas. Es un estilo más deportivo respecto a los anteriores.

Es en este punto cuando se introduce un coro ataviado de manera uniforme con ropa negra bajo un chubasquero blanco y largo, semi-translúcido con capucha y largo hasta la rodilla (figura 1). Se cubren la cara

con redecilla negra con pequeñas piedras brillantes, de manera similar a los elementos utilizados por la sombrerería femenina.

Aunque aparece muy brevemente, la quinta indumentaria se resume en una americana de corte clásico de terciopelo negro con pedrería de *strass*, sobre camisa negra de satén abrochada hasta el cuello y pantalones negros.

La sexta caracterización va en consonancia con la localización (el Auditorio), al tratarse de un traje de caballero cruzado que se abrocha no con botones sino mediante cinturón lateral de cuero (figura 3). Es de color gris oscuro y se completa con una banda de tejido de raso gris perla, similar a las antiguas bandas militares, que hoy quedan reservadas a los militares de alta graduación o las órdenes honoríficas que lucen los reyes o sus invitados en actos de excepcional importancia protocolaria.

La séptima y última de las caracterizaciones presenta un look de cuero negro compuesto por chaqueta tipo *bomber* o cazadora de corte regular en el que adquiere protagonismo el empleo de cuero con aplicaciones de plumas de marabú y abalorios en color negro. Los pantalones son de corte militar, anchos pero ajustados al tobillo. Se completa la vestimenta con un par de botas de caña corta de aire militar, tipo Dr. Martens, muy en la tendencia de moda joven de estos últimos años.

Entre las joyas que porta tan solo se mantiene el pendiente en forma de arete de plata en una de las orejas, junto con un anillo de plata bastante ancho de diseño tribal que luce en el séptimo estilismo. Podemos identificar estas piezas de joyería con el tipo de joyas que llevaría un chico joven con ecos de estética rapera, hoy popularizada con un matiz de modernidad, pero sin resultar llamativa ni especialmente asociada a ninguna tribu urbana. La discreción de las piezas de joyería se alinea con el planteamiento del maquillaje y peluquería, en los que no destacan elementos estrafalarios y tan solo se permite un corte de pelo con tupé ligeramente desteñido conforme la tendencia de moda joven.

En resumidas cuentas, se observa en la indumentaria una búsqueda de una estética muy determinada y estudiada en la que se procura un efecto elegante, sobrio y a la vez contemporáneo, optando para ello

mayoritariamente por trajes sastres masculino de corte clásico renovado, donde se introducen elementos de diseño contemporáneo muy discretos y contenidos, casi minimalista. Se introducen, así mismo, elementos estructurales asimétricos allá donde se opta por la sobriedad del negro y el gris, mientras que se mantienen los cortes clásicos y se innova mediante el uso de tejidos ricos como la piel con marabú y pedrería o la seda salvaje de estampados colorista. Se observa, no obstante, una prevalencia del uso del traje de chaqueta en los escenarios interiores, mientras que en las tomas en escenarios exteriores se plantea un estilo algo más informal y deportivo, sin perder en ningún momento la referencias a las Islas Canarias (a través del Auditorio de Tenerife o el paisaje lunar) como punto de observación del cielo y en línea con la temática de la letra de la canción.

Cabe apuntar, en último lugar, muy brevemente con respeto a la actuación (en la categoría de dirección de actores), que la interpretación de Cantó es apropiada con el mensaje que pretende transmitirse a través del contenido de la letra del tema y del vídeo, reforzando su significado de manera funcional.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Después de examinar el videoclip, pueden extraerse dos conclusiones importantes. En primer lugar, puede destacarse que el aparente caos que se ve en el videoclip, con una edición rápida de planos, movimientos de cámara imprecisos y una narrativa poco clara, en realidad oculta una estructura muy definida y bien planeada, creada en torno a la estructura del tema musical y del mensaje de autoafirmación transmitido por la letra de la canción. El cambio en el estado emocional del intérprete se refleja de manera visual mediante diversas técnicas, como la variación de la tipología de planos y encuadres, los movimientos de cámara más estables, la iluminación que muestra su figura, la secuencia de escenarios que pasan de ser neutros y oscuros a exteriores abiertos y monumentales, y la variación en su vestuario formal sin perder su identidad original, lo que aumenta el carácter único del personaje.

Otro aspecto destacable del vídeo musical es la sutil alusión a la cultura audiovisual de la ciencia ficción, que ha sido muy relevante en los últimos años. Esta referencia se manifiesta en elementos simbólicos que se derivan del nombre de la canción ("Universo") y de su más inmediato significado, aunque la letra en sí no tenga una relación directa con el espacio. El atuendo largo y oscuro del protagonista tiene similitudes con el vestuario de Neo en *Matrix*, mientras que los guantes que usa se parecen a los que usan los villanos en *Star Wars*. La elección de una paleta de colores fríos y el uso de escenarios áridos recuerda películas como *THX 1138* o *Alien*, y la representación de paisajes de otros planetas evoca películas como *Oblivion*. Además, se pueden apreciar influencias de clásicos del género de ciencia ficción y de la fantasía como *2001: Una odisea del espacio*. Todo esto, a pesar de que la canción en su letra no tiene una temática espacial explícita, más allá de su propio título.

De este modo, la utilización de los códigos visuales de la ciencia ficción sirve como una metáfora que permite conectar la estructura narrativa del videoclip con la interpretación desde una perspectiva futurista del título del tema. Aunque la historia se basa en los sentimientos y el significado profundo de la letra, la parte visual utiliza una iconografía que se relaciona con una visión futurista del universo. Puede igualmente destacarse que la ciencia ficción ha sido el género que más ha experimentado a nivel visual y sonoro, apoyándose en el arte de vanguardia para representar de manera futurista sus historias. Esta misma experimentación artística y vanguardista es la que se puede observar en el videoclip, ya que la interpretación futurista del título de la canción encaja perfectamente con la voluntad de vanguardia del mismo.

En relación a la premisa inicial de este análisis, se concluye que el vídeo musical analizado logra conjugar tanto la experimentación artística de vanguardia como el eficaz empleo de recursos visuales y expresivos mencionados, lo que genera un discurso coherente y consciente en la utilización de dichos recursos. Esto se aleja del caos que podría producir una creación artística menos estructurada. La atención y precisión empleada en la estética y en la técnica del videoclip, buscando una coherencia en la presentación del concepto del contenido y en los

elementos visuales inspirados en la ciencia ficción, logran la apreciación de la audiencia, como puede demostrarse a partir del amplio número de reproducciones que consigue. De esta manera, el discurso se vuelve más accesible y se genera un mayor impacto en el público.

En conclusión, se puede afirmar que el videoclip examinado logra combinar la vanguardia y la experimentación artística con su función promocional como propuesta competidora en el Festival de Eurovisión. El vídeo se presenta como una obra comercial, pero con una estética y un mensaje cuidadosamente configurados, que lo diferencian de otros vídeos musicales convencionales. De esta manera, el videoclip satisface tanto al público general como a los espectadores más exigentes que buscan una obra de arte vanguardista.

En resumen, el videoclip tomado para el estudio de caso cumple con éxito su función promocional, al mismo tiempo que presenta una obra audiovisual vanguardista y experimental. También es importante mencionar la minuciosidad en la construcción del mensaje y la selección de elementos visuales de la ciencia ficción, lo que logra que el mensaje sea fácilmente comprensible para la audiencia y que sea valorado por su calidad estética y técnica. Aunque se trata de un estudio de caso cuyas conclusiones no pueden ni deben extrapolarse al conjunto del formato, sirve como una muestra de cómo la experimentación artística y la promoción comercial pueden ir de la mano en el contexto de un festival de música como Eurovisión, haciendo accesible recursos y propuestas formales cercanas a la experimentación audiovisual y al videoarte.

6. REFERENCIAS

Casetti, F. y Di Chio, F. (2007). Cómo analizar un film. Paidós.

CMAD (2020). Cristian Velasco. Fashion filmmaker. Ciudadesdemoda.com. https://bit.ly/47jXQ4d

Edmond, M. (2014). Here We Go Again: Music Videos after YouTube. Television & New Media, 15(4), 305-320. https://doi.org/10.1177/1527476412465901

Macías, F. (2020, 31 de enero). Analizamos el videoclip de Universo: una producción conceptual, coreográfica y actual. Rtve.es. https://tinyurl.com/ybjtv24x

Pérez-Rufí, J. P. y Jódar-Marín, J. A. (2019). El análisis textual del videoclip: una propuesta metodológica. En Sierra Caballero, F. y Alberich Pascual, J. (coords.). Epistemología de la comunicación y cultura digital: Retos emergentes (pp. 297-310). Universidad de Granada.

Reyes, M. y McGee, K. (2023). Patches of Survival in theAnthropocene: Melancholy and Ecstasy within Go_A's 2021 Eurovision Song Contest Performance of "SHUM" (ШУМ). Popular Music and Society, 46(2), 191-212. https://doi.org/10.1080/03007766.2023.2188363

Rodríguez-López, J. (2014). Diseño de un modelo crítico-estilístico para el análisis de la producción videográfica musical de Andy Warhol como industria cultural (Tesis doctoral). Universidad de Huelva, España.

Sedeño-Valdellós, A.M. (2002). Lenguaje del videoclip. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

Spain Film Commission (2020). Auditorio de Tenerife Adán Martín. Shoting in Spain. Rueda en España. https://tinyurl.com/ybw8wq3g

Thaller, J., Brown, M. L. y Messing, J. T. (2020). (Mis)Perceptions Around Intimate Partner Violence in the Music Video and Lyrics for Love the Way You Lie. Feminist Media Studies, 14, 623-639. https://doi.org/10.1080/14680777.2013.826267

Velasco, C. (2020). Universo - Blas Cantó (Cristian Velasco). YouTube. https://youtu.be/nXb46PPcwQ0?si=HM089l8CdJBJ0oMW

Vernallis, C. (2016). Beyoncé's Lemonade, Avant-Garde Aesthetics, and Music Video: The Past and the Future Merge to Meet Us Here. Film Criticism, 40 (3), http://dx.doi.org/10.3998/fc.13761232.0040.315

Villafañe Gallego, J. (2006). Introducción a la teoría de la imagen. Pirámide.

LA FORMACIÓN ACTORAL EN LA ERA DIGITAL: TRANSFORMACIONES METODOLÓGICAS EN EL VIDEOJUEGO CONTEMPORÁNEO (ESTADO DE LA CUESTIÓN)

RUBÉN CANTOS LEAL
UDIT (Universidad de Diseño, Innovación y Tecnología)
DAVID ALONSO
UDIT (Universidad de Diseño, Innovación y Tecnología)
NOEL PRADANA SÁNCHEZ
UDIT (Universidad de Diseño, Innovación y Tecnología)

1. INTRODUCCIÓN

La industria de los videojuegos ha experimentado una transformación radical con la evolución tecnológica, afectando profundamente el arte de la actuación. Queremos profundizar en cómo se está adaptando la técnica actoral a este medio interactivo, destacando la creciente presencia de la actuación tradicional en el ámbito digital.

Desde los teatros griegos hasta las pantallas de cine de Hollywood, la evolución de la actuación ha ido de la mano con la evolución tecnológica y cultural de la sociedad. En las últimas décadas, una nueva forma de entretenimiento ha emergido con fuerza: los videojuegos. Estos no solo han redefinido cómo interactuamos con las historias, sino que también han transformado radicalmente las metodologías actuales de actuación.

1.1. ACTUACIÓN EN LOS VIDEOJUEGOS

La narrativa en los videojuegos ha evolucionado desde simples textos en pantalla en los primeros juegos de arcade hasta complejas tramas con personajes multifacéticos en títulos actuales, como *Red Dead*

Redemption (Rockstar, 2018), Detroit: Become Human (Quantic Dream, 2018) o The Last of Us (Naughty Dog, 2013). Esta evolución ha requerido que los actores se involucren más directamente en el proceso de creación de juegos, adaptando y expandiendo sus habilidades para enfrentar los desafíos que presenta este nuevo medio.

Si bien las bases de la actuación –la empatía, la representación de emociones y acciones, así como la transmisión de emociones– siguen siendo las mismas, el medio en el que se lleva a cabo ha cambiado drásticamente. Los actores ahora deben trabajar en entornos virtuales, usando trajes especializados y actuando en escenarios sin decorado, donde la inmersión y el realismo dependen en gran medida de su capacidad para visualizar e interactuar con elementos que no están físicamente presentes.

Por ello debemos mejorar la intercomunicación entre los dos mundos: el de la actuación y el de la animación digital en 3D.

> Las dificultades a la hora de rodar este tipo de escenas se vuelven particularmente evidentes en la fase de producción, cuando se añade el contexto real de la escena, ya que cualquier falta de comunicación o malentendido conduce a inconsistencias entre la actuación y el contexto (A. Cannavò, 2023)

2. OBJETIVOS

2.1. ¿Hacia un nuevo sistema de aprendizaje actoral?

- Comenzar un estudio previo para comprender el estado de la cuestión, de cara a proponer un posible nuevo sistema de actuación directamente relacionado con el trabajo en *MoCap*.
- Explorar cómo las técnicas de actuación están cambiando, o si debiesen cambiar, a través del uso de la nueva tecnología y cómo deben adaptarse a los nuevos medios interactivos audiovisuales.
- Identificar los desafíos y beneficios de estas nuevas metodologías, así como la identificación de las necesidades.

– Comenzar un estudio para prever cómo la formación actoral puede seguir evolucionando para satisfacer las demandas de la era digital.

2.2. Sistema de Captura de Movimiento

– Adentrarnos en el sistema de Captura de Movimiento que se utilizan para la recogida de datos actorales en el videojuego.

– Mostrar y entender la tecnología y la programación de la Captura de Movimiento al sector de la interpretación actoral.

– Analizar el sistema de animación y trabajo de postproducción.

3. METODOLOGÍA

Se adopta un enfoque cualitativo, analizando los estudios existentes y ejemplos prácticos (Schiffer, 2023) para trazar la evolución de la actuación en videojuegos. Se examinan técnicas específicas como la captura de movimiento, el trabajo en croma y el rotoscopio, y se contrasta la formación actoral tradicional con las nuevas demandas tecnológicas.

A través de entrevistas a actores, a profesionales del sector, así como nuestra propia experiencia tanto laboral como docente como animadores, programadores y directores de escena, queremos proponer un primer acercamiento al estudio sobre las posibles nuevas metodologías de actuación. Analizando las tres disciplinas y comunicándolas entre sí para desentrañar la tesis: ¿debe rediseñarse el concepto de actuación para la adaptación laboral y artística de los actores en los nuevos medios digitales?

En una entrevista, la actriz especializada en *MoCap*, Florencia Solís, que trabaja en la empresa ANIMAR MoCap, comentaba:

> La tarea que hacemos en el ANIMAR MoCap es completamente diferente a la actuación tradicional: en nuestros espectáculos, el público está mirando las pantallas, con los actores detrás. No es tan importante lo que estamos haciendo con nuestras caras (si no usamos la captura facial), entonces —por ejemplo— la gente se pasa mirando las pantallas y no tanto en qué hace el actor. Eso es algo muy extraño para nosotros porque en una obra de teatro el público solo está mirando qué pasa sobre

> el escenario, con las actuaciones de las actrices o los actores, y aquí no ocurre eso para nada. (Mocap, 2024)

3.1. DESAFÍOS METODOLÓGICOS

Como en toda intersección, nos adentramos en 3 campos que normalmente han sido considerados por separado en las academias regladas. Proponemos un enfoque mixto, que combine métodos cualitativos y cuantitativos para obtener una comprensión de la materia.

La importancia de recopilar experiencias directas, de actores o directores, con los desarrolladores y programadores.

También los estudios de caso para profundizar diferentes aspectos de la convergencia actoral en videojuegos, y cómo estos pueden ser analizados para obtener *insights*.

FIGURA 1. *Ashley Johnson y Troy Baker, actores en medio de la grabación de una escena de The Last Of Us II*



Fuente: https://atomix.vg/

4. ¿QUÉ ES LA CAPTURA DE MOVIMIENTO?

El *MoCap*, del inglés *Motion Capture,* es una técnica que registra movimientos humanos y los convierte en animaciones digitales y efectos especiales. Los movimientos capturados se aplican a modelos 3D en películas, videojuegos, etc. Este proceso permite animaciones realistas y detalladas, mejorando la autenticidad visual.

El proceso de *MoCap* precisa de un hardware específico (trajes especiales con sensores y cámaras que capturan el movimiento en 3D, etc.), y un software para procesar los datos capturados. Los sensores pueden ser ópticos o inerciales, y cada uno tiene sus propias ventajas y limitaciones. Esto generalmente involucra a actores vistiendo trajes con sensores o marcadores, actuando en un espacio específicamente diseñado para la captura de movimiento. Las cámaras y sensores alrededor del espacio graban la posición y el movimiento de los marcadores en tiempo real, traduciendo estos movimientos a datos digitales.

4.1. HARDWARE PARA *MOCAP*

En la actualidad, el hardware disponible para la captura de movimiento es más avanzado y accesible que nunca, ofreciendo una variedad de soluciones para diferentes necesidades y presupuestos. Entre las tecnologías más destacadas en este campo se encuentran ROKOKO, Xsens, QUALISYS, SMART-DX EVO, OptiTrack y VICON. Cada una de estas tecnologías ofrece características especializadas. Estas tecnologías varían en términos de complejidad, precisión, capacidad de captura y, por supuesto, en coste.

A continuación, se realiza un pequeño análisis de los principales productos que ofrecen estos fabricantes:

- **ROKOKO (Smart Suit Pro II):** el SmartSuit Pro II [198], un traje de captura de movimiento en tiempo real que se destaca por su portabilidad y facilidad de uso. El traje cuenta con entre 17 y 19 sensores inerciales, dependiendo del modelo. Dispone de una batería que permite operar con el traje entre 5 y 6 horas. Tiene una capacidad de transmisión en vivo con hasta 200 fps, a través de una conexión Wi-Fi con un alcance de hasta 100 metros. Su coste es de unos 3000 €.

- **Xsens (MVN Animate):** El fabricante Xsens es reconocido por sus sistemas de captura de movimiento inercial, utilizados sobre todo en investigación, deportes y entretenimiento. Sus

[198] https://www.rokoko.com/products/smartsuit-pro

sistemas permiten realizar capturas en cualquier entorno, incluso fuera del estudio. Dentro de que la captura inercial ofrece menos precisión que los sistemas ópticos, la tecnología de Xsens consigue resultados bastante precisos. El traje de Xsens MVN Link[199] tiene un precio aproximado de 12.000 €.

- **QUALISYS**: Este fabricante es especialista en sistemas de captura de movimiento óptico, utilizando cámaras de alta velocidad para rastrear marcadores reflectantes. Esta tecnología se utiliza en producciones cinematográficas de alto nivel. Además de las cámaras, el fabricante proporciona trajes con marcadores preestablecidos, y con lugares habilitados para añadir tantos como se necesiten. El precio depende del sistema que se quiera montar, partiendo de montajes básicos que pueden rondar los 8000€, hasta los 50.000€ en sistemas más complejos.
- **SMART-DX EVO:** Desarrollado por STT Systems, el SMART-DX EVO[200] es un sistema de captura de movimiento óptico que destaca por su precisión y capacidad para capturar movimientos sutiles, siendo especialmente útil en aplicaciones médicas y biomecánicas. La captura la realiza a través de cámaras de alta velocidad, y marcadores que se pueden ubicar en cualquier parte del cuerpo, sin necesidad de trajes especiales. Dependiendo del sistema que se quiera montar, los precios pueden variar entre los 10.000€ y los 60.000€.
- **OptiTrack:** Este fabricante[201] ofrece sistemas de captura de movimiento óptico conocidos por su facilidad de uso y asequibilidad relativa, por ofrecer distintos tipos de cámaras de alta velocidad, de gamas más bajas y por tanto de menor precio, y de alta gama y más caras. Por tener una referencia, un paquete básico de 6 cámaras ronda los 7000€. Los sets más

199 https://www.movella.com/products/motion-capture/xsens-mvn-link

200 https://www.btsbioengineering.com/products/smart-dx-evo/

201 https://optitrack.com/

completos, capaces de hacer grandes volúmenes de captura, incluso de varias personas a la vez, pueden llegar a tener costes de hasta 300.000€.

- **VICON**: Este fabricante[202] es de los más reconocidos dentro de este ámbito, y destaca por sus dispositivos de *MoCap* a través de sistemas ópticos de alta precisión, capaces de capturar una alta gama de movimientos. Su tecnología es habitualmente utilizada en películas de alto perfil, así como en videojuegos AAA. El precio puede variar dependiendo del conjunto de dispositivos que se quiera utilizar, pero en la misma línea que otros fabricantes, y dependiendo del set, podemos hablar de rangos de precios entre los 20.000€ y 300.000€.

Más allá de estos fabricantes, es pertinente referenciar dos tecnologías que, aunque no fueron concebidas expresamente para la captura de movimiento, por sus prestaciones y, sobre todo, por su bajo coste, se ha consolidado su uso en este terreno. Estamos hablando de Microsoft Kinect, y de los teléfonos móviles iPhone desarrollados por Apple.

La tecnología **Kinect de Microsoft,** utilizada en la captura de movimiento, combina cámaras RGB, sensores de profundidad y un proyector de infrarrojos. Estos componentes trabajan conjuntamente para detectar y mapear movimientos humanos en tres dimensiones. El sensor de profundidad, utilizando la tecnología de luz estructurada, emite patrones de infrarrojos invisibles, que son reflejados por los objetos y capturados por la cámara. Esto permite al dispositivo Kinect identificar la posición y el movimiento de las personas en el espacio, sin necesidad de sensores físicos en el cuerpo. El precio del Microsoft Kinect v2 está en torno a los 150€.

Por otro lado, los modelos de **iPhone** a partir del iPhone 8 han marcado un hito en la tecnología de captura de movimiento. Estos dispositivos incorporan procesadores de alto rendimiento, y sensores de movimiento mejorados, que combinados permiten capturar con gran precisión los movimientos y gestos del usuario. Además, con la introducción de la

[202] https://www.vicon.com/

tecnología TrueDepth en el iPhone X y modelos posteriores, la captura de movimiento facial se ha vuelto más sofisticada, permitiendo capturar expresiones del usuario en tiempo real. La capacidad de los dispositivos iPhone en el terreno del *MoCap* ha sido aprovechada por motores de videojuegos como Unreal Engine. A través de la aplicación iOS Live Link Face[203], se utiliza la cámara TrueDepth y ARKit de Apple para capturar expresiones faciales en tiempo real con un iPhone y transmitirlas directamente a personajes en el motor de juego, a través del plugin de *Metahuman*. El precio de un iPhone, dependiendo del modelo, puede variar desde los 300€ hasta los 2000€.

4.2. Software para la Captura de Movimiento

Algunos de los principales programas informáticos que se utilizan en el proceso de captura de movimiento se presentan a continuación:

- **Autodesk MotionBuilder**: Este software es ampliamente reconocido en la industria de la animación y efectos visuales. MotionBuilder es ideal para la edición y refinamiento de datos de *MoCap*, permitiendo a los usuarios manipular y ajustar movimientos en tiempo real. Su integración fluida con otros programas de Autodesk, como Maya y 3ds Max, lo hace muy valioso para flujos de trabajo complejos en animación y desarrollo de videojuegos.

- **Vicon Blade**: Blade es un software destacado por su capacidad para capturar movimientos complejos con gran precisión. Es especialmente útil para capturas en tiempo real y es ampliamente utilizado en la industria del entretenimiento y la investigación biomédica. Blade se destaca por su interfaz intuitiva y sus potentes herramientas de procesamiento de datos, lo que permite a los usuarios obtener resultados de alta calidad con relativa facilidad.

- **OptiTrack Motive**: Este software es conocido por su facilidad de uso y eficiencia en la captura de movimiento. Es ideal

[203] https://apps.apple.com/es/app/live-link-face/id1495370836

para aplicaciones tanto en la investigación como en la industria del entretenimiento, ofreciendo una solución escalable para proyectos de diversos tamaños. Motive se destaca por su capacidad para manejar tanto capturas de movimiento de cuerpo completo como de seguimiento facial y de manos.

- **Xsens MVN Animate**: Xsens es popular en la industria por sus soluciones de captura de movimiento inalámbricas y portátiles. MVN Animate es un software que se utiliza junto con los trajes de *MoCap* de Xsens, proporcionando una gran flexibilidad para grabar movimientos en casi cualquier entorno, incluidos exteriores. Es una opción preferida para proyectos que requieren movilidad y donde establecer un estudio de captura tradicional no es viable.
- **Adobe After Effects** con complementos de *MoCap*: Aunque Adobe After Effects no es un software de captura de movimiento en sí mismo, se utiliza a menudo en combinación con complementos específicos para integrar datos de *MoCap* en proyectos de postproducción. Permite a los usuarios combinar efectos visuales con animaciones capturadas, lo que es particularmente útil en la industria del cine y la publicidad.

4.3. Unreal Engine

El software de Unreal Engine[204], desarrollado por Epic Games, por su versatilidad y potencia, merece una mención aparte. Fue originalmente desarrollado como motor de videojuegos, pero debido a su capacidad de renderizado en tiempo real ha dado el salto a otras industrias, como el cine. Permite la visualización del trabajo de transformación actoral en tiempo real, incluso de situarle en un espacio determinado virtual. Es decir, el actor puede observar mientras realiza los movimientos cómo va a ser la criatura final y así adaptar sus movimientos lo más posible. Además, el software se integra directamente con herramientas como Xsens, Optitrack, Vicon… o como hemos visto anteriormente,

[204] https://www.unrealengine.com/

incluso con iPhone. Esta capacidad de integración facilita el uso de datos capturados a los animadores. La herramienta *Unreal Metahuman Creator*, integrada como plugin dentro de Unreal Engine, permite crear figuras humanas de aspecto realista con un proceso bastante sencillo. Estos personajes se pueden animar directamente con captura de movimiento, con un nivel de realismo y precisión sin precedentes.

5. EL PROCESO DE ANIMACIÓN DIGITAL

Cuando un animador recibe datos de captura de movimiento de un actor o actriz, hay un proceso estructurado que suele seguir para integrar estos datos en una animación final. A continuación se presenta un esquema general de este proceso:

1. Revisión y preparación de datos de *MoCap*: El animador debe inspeccionar todos los datos obtenidos para asegurarse de que son completos y detectar los posibles errores en la captura. Después, se realiza el proceso de corrección de ruidos o *glitches* de movimiento.
2. Aplicación de datos al *Rig* del Personaje: mapear los movimientos para asignar una estructura de esqueleto digital (*rig*) del futuro personaje que se va a diseñar en 3D. Ajustar la escala para que los movimientos del personaje sean proporcionales al nuevo esqueleto.
3. Refinamiento y Edición de Animaciones: Editar las claves de animación en los movimientos y delimitar las curvas para refinar y adaptar el movimiento del nuevo personaje. De aquí partirá la sincronización con la acción posterior y diálogos si los tuviera.
4. Trabajo en Animaciones Faciales (si es aplicable): la utilización de *blendshapes*[205] para animar expresiones faciales

[205] *Blendshape* es una técnica que combina modelos capturados para que interactúen y generen un movimiento fluido del modelo 3D. Así, a partir de un modelo capturado podremos trabajar diferentes expresiones como la sonrisa, la tristeza, o el parpadeo, con tan solo variar la base. Sin duda, para la base de una animación realista de personajes digitales en 3d esta forma de trabajo es básica.

basadas en la captura inicial del rostro del actor. El animador debe ajustar también la sincronización labial si fuera el caso.

5. Integración con el Entorno y Otros Elementos: una vez tenemos al personaje con sus modos más o menos finales, debemos asegurarnos de que puede interactuar con el entorno virtual y con los otros personajes.
6. Revisiones y Ajustes Finales: incorporar comentarios o cambios por parte de dirección y asegurarse de que el personaje cumpla con las directrices con naturalidad y fluidez.
7. Renderizado y Entrega: renderizar la animación final para la entrega.

Este esquema representa un flujo de trabajo típico para un animador que trabaja con datos de *MoCap*, aunque los pasos específicos pueden variar ligeramente dependiendo del proyecto, el software utilizado y las técnicas específicas de cada estudio o animador.

En una conferencia organizada en Korea (WetaDigital, 2022), un equipo de investigadores neozelandeses comentaba su aprendizaje con respecto a la expresión facial en *MoCap.* En el ámbito del desarrollo de nuevos sistemas de producción, se vislumbran diversas direcciones para investigaciones futuras. Estas incluyen la disminución de la cantidad de escaneos dinámicos requeridos para configurar un *rig* de actor; la capacitación de estos *rigs* utilizando un solo escaneo en 3D junto con una extensa colección de fragmentos de películas del actor; la activación dinámica de las curvas musculares mediante impulsos musculares; la expansión de nuestro modelo de curva muscular, que en la actualidad se limita a la zona inferior de la barbilla, para que abarque el cuello y potencialmente el cuerpo entero (que se define actualmente con un esqueleto de articulaciones estándar); y la exploración de distintas estructuras de redes para optimizar tanto la localización espacial de los músculos como la interacción neurológica global entre ellos durante la deformación de la piel.

Hay en las redes muchas conversaciones sobre si el *MoCap* puede suponer la pérdida de trabajo de los animadores, pero lo cierto es que hoy

por hoy simplemente es una herramienta que posibilita más realismo con menos horas de trabajo del animador, con la base del intérprete.

Andrew Serkis, uno de los actores más importantes en esta técnica (El señor de los Anillos, El Planeta de los Simios, etc.) lanzó un ataque que luego tuvo que ser rectificado.

> Andy Serkis, avivó hace meses la controversia con unas incendiarias declaraciones en las que relegaba el trabajo de los animadores a simples «maquilladores digitales» que copiaban exactamente su interpretación. En su rectificación, más tarde, ya habla de un trabajo en equipo conjunto entre actores y animadores. Y es que, como apuntaba antes, los animadores se encargan de reinterpretar la interpretación. Y esto, reinterpretar la realidad, es en lo que consiste la animación. (Buch, 2024).

Sin duda, parte de ese tipo de conflictos, algo frecuentes en el medio, tiene su origen en el desconocimiento por parte de los intérpretes del mundo digital y viceversa.

6. RETOS ACTORALES

Una vez recorrido, con un lenguaje favorable al mundo actoral, el sistema de captura de movimiento tanto en hardware, como en software, como en el proceso de postproducción, vamos a hablar de los conceptos puros de actuación. El actor debe transitar en los nuevos medios de expresión, desde escenarios físicos a espacios virtuales, desde lo conocido y táctil hasta las expresiones más inconcretas de la RV (Realidad Virtual) o la RA (Realidad Aumentada). Se destaca cómo la captura de movimiento aporta realismo emocional, mientras que el trabajo en croma presenta desafíos únicos de espacialidad. Además, se analiza el cambio en el rol del director y cómo las escuelas de actuación deberían integrar estas nuevas técnicas en sus currículos. De los retos que supone para el actor el *MoCap* y cómo deben (o si deben) cambiar las metodologías de aprendizaje actoral.

Óscar Monzón, fundador de Render Motion, habla de la versatilidad del trabajo actoral en *MoCap.* Otro problema es la captura de movimiento tan real que no requiera profesionalización, como el ejemplo que tuvo lugar en el estadio de La Romareda (Zaragoza) donde se recogieron

7.560 minutos de movimientos de 76 personas en un solo día para el videojuego FIFA 2023 (Díaz, 2023).

Quizá este proceso llegue a solapar el trabajo actoral para la generación de avatares personales en una simulación de RV, pero de cara a la interpretación de ficción siempre se requerirá el trabajo actoral en cualquiera de sus facetas.

6.1. Adaptación a la nueva Industria

Cada vez más profesionales de la actuación deben abrir sus oportunidades a nuevos medios. El auge de la industria del videojuego es latente, sobre todo en los últimos años. Las demandas específicas de este nicho son particulares. Los escenarios son virtuales casi al completo, ya no son espacios físicos tradicionales por lo que el imaginario abstracto y táctil de la actuación debe reconstruir lo físico por lo digital, y una digitalización que suele tener un proceso final muy largo. Por ello, el actor debería conocer bien la producción y la postproducción, tanto en su aspecto gráfico como en su diseño y jugabilidad.

La captura de emociones y acciones tiene unos sistemas que luego serán traducidos y ajustados al personaje de referencia final que puede ser muy alejado (en su biotipo) del intérprete. Elementos como el Croma, que en cine se lleva utilizando desde hace años, en este campo son obligados en todo el proceso. Muchas veces, incluso, el movimiento es recogido sin un fondo particular, ya que luego será generado íntegramente en digital, así como la transformación del personaje final. La reacción e interacción con elementos no presentes en escena constantemente.

La inclusión de prótesis también es habitual en la captura de movimiento. Como vemos en la figura 2, las prótesis ayudan al actor a alargar sus extremidades, para poder moverse o actuar como criaturas con diferentes esqueletos al humano.

FIGURA 2. *Andrew Serkis portando prótesis para alargar sus extremidades.*



Fuente: fotogramas.com

La figura del director de actores también es compleja y nueva, ya que debe entender todo el proceso de actuación, pero también el proceso de animación posterior para realizar un buen trabajo. No siempre sucede y las empresas de captura de movimiento muchas veces no poseen experiencia en el trabajo de dirección actoral o de escena, y el proceso está dirigido directamente por los animadores, restando calidad a muchas de las escenas.

6.2. La nueva formación actoral

Las escuelas de interpretación podrían implementar en sus currículos el aprendizaje de técnicas relacionadas con el *MoCap*, la RA y la RV, de cara a la profesionalización de los futuros actores y actrices. Sería aconsejable que las escuelas dispusieran de trajes de *MoCap*, para el ensayo

en entornos virtuales completos para ensayar con el proceso. Si tomamos de referencia el cuadro de recorridos de una de las escuelas más importantes de actuación de España, con una titulación oficial, como es la RESAD (Real Escuela de Arte Dramático), no nos encontramos (en las 3 variantes de Interpretación: gestual, textual y musical) ninguna apunte en recorridos virtuales. En otras escuelas de recorrido histórico, con un prestigio contrastado tanto por sus exalumnos, como por su impacto en el mundo actoral, como El Laboratorio Teatro de William Layton o Cristina Rota, tampoco lo hemos encontrado en su itinerario.[206]

6.3. Diferentes teorías

Proponemos, en esta toma de contacto con el objeto de estudio, la readaptación de técnicas teatrales y de actuación tradicionales hacia el contexto de captura de movimiento como un desafío interesante que requiere una re-imaginación creativa de estas metodologías.

Según el libro de *Guión de Videojuegos* de Rubén Buren, (Buren, 2017) la creación de personajes tiene, aparte del aspecto gráfico, tres aspectos diferenciados: lo textual, lo emocional y el movimiento accional (o físico). Con esta combinatoria podremos entresacar un diseño de personaje medianamente creíble y unitario.

Para ello podemos combinar varias técnicas de interpretación que trabaje todos estos puntos combinados con las nuevas tecnologías y el espacio vacío o virtual, aunque también la combinatoria matemática de movimientos o la mecanización propia de otras técnicas también servirían al futuro profesional del medio

6.3.1. Rasgos particulares de la actuación en *MoCap*

Después de realizar varias entrevistas a varios actores y profesionales con experiencia en la captura de movimiento en España, así como a nuestros propios alumnos de animación 3D de UDIT, observar el trabajo realizado en muchas sesiones, nos atrevemos a plantear los

[206] Consulta realizada en las webs de diferentes centros de enseñanza de arte dramático en diciembre de 2023 y enero de 2024.

posibles puntos fundamentales que debe tener en cuenta al intérprete de cara a su trabajo en el medio:

1. Conciencia corporal y control de movimientos: los intérpretes deben prepararse para un alto grado de conciencia corporal y control sobre sus movimientos. Tanto en torno a su propio espacio físico, como al de diferentes criaturas o animales de ficción o basados en la realidad.
2. Exageración y precisión: al llevar unos sistemas físicos corporales y faciales, que pueden alterar los pesos y las inercias, a veces deben exagerarse los movimientos, incluso los realistas. El intérprete debe entender a la perfección cómo va a ser la estructura ósea o modelo de movimiento básico del personaje que se va a procesar.
3. Imaginación espacial y emocional: si ya los intérpretes, al trabajar con el croma, debían encontrar sus propios puntos de referencia en cuanto al espacio, en un set completamente virtual, sin elementos físicos reales ni, muchas veces, compañeros, la construcción del espacio imaginario debe ser compleja y completa.
4. Interacción con objetos virtuales: armas, props y objetos de uso suelen ser introducidos en postproducción. Aunque se utilicen atrezzo simulado, elementos como el peso, la acción, etc pertenecen al proceso de dirección y vista virtual.
5. Interacción: el trabajo con el otro intérprete, si lo hubiere, muchas veces es muy dificultoso para el actor habituado a los espacios naturales. Ya que los aparatos separan los cuerpos y los tecnifican.
6. Familiaridad con la tecnología

6.3.2. El trabajo emocional del actor

En un entorno de *MoCap*, los actores pueden aplicar los principios de Stanislavski y Strasberg, o sus variables más actuales, centrados en la verdad emocional y la memoria afectiva. Sin elementos físicos y muchas veces actuando en solitario, los actores deben profundizar en su imaginación y memoria emocional para crear respuestas auténticas,

incluso en un entorno virtual. Si el ruso Stanislavski profundizaba en la ropa para sugerir un casi infinito rango del imaginario emocional del actor, podemos sugerir que ese trabajo previo puede resultar beneficioso al actor en tanto imaginar el traje final del personaje. Las emociones de alguien que no somos nosotros, pero que tampoco tiene nuestra forma final.

6.3.3. El teatro corporal y las técnicas de mimo

Las técnicas de Lecoq o Darío Fó sobre expresión corporal y mimo se podrían estudiar como esenciales en *MoCap*, donde los movimientos muchas veces deben ser exagerados o alterados digitalmente. Los actores deben enfocarse en la claridad y exageración controlada de sus movimientos para asegurar que estos sean capturados y representados con precisión en el personaje digital. Lecoq diferencia la expresión de la creación, una idea importante a tener en cuenta en este proceso de *MoCap*. Recordemos que Lecoq también fue un gran deportista y en eso basa muchas de sus enseñanzas de lo físico en el trabajo actoral.

> Jacques Lecoq prefiere que el actor no se identifique demasiado con el personaje, ya que corre el riesgo de apropiarse de una parte del texto para él sin poder dársela al público. Considera que el actor no se tiene que identificar, su tarea es actuar partiendo de la neutralidad para llegar cerca de la diversidad humana, sin transformar todo en Yo. Para conseguir esa neutralidad necesaria Lecoq creó la máscara neutra, una máscara que representa un rostro neutro, en equilibrio, que sugiere la sensación física de calma y ayuda a sentir el estado de neutralidad previo a la acción. Esta máscara es utilizada por los actores en los entrenamientos para lograr lo que Lecoq considera, un estado de receptividad hacia el entorno, sin conflicto interior. La máscara es un punto de apoyo dónde respirar libremente, sin tensión. Como el rostro del actor queda neutro, su verdadera expresión se traslada al cuerpo. (Teatro, 2012)

Repensar a Lecoq en su adaptación al nuevo medio digital creemos que sería un acierto.

6.3.4. El espacio vacío de Peter Brook

En la captura de movimiento, el "espacio vacío" de Brook toma una nueva dimensión. Los actores pueden utilizar este concepto para imaginar y llenar el espacio virtual con su presencia y acciones, utilizando

su creatividad para superar la ausencia de un entorno físico tangible. Para Brook, todo escenario es innecesario para el acto teatral del intérprete. En la técnica de *MoCap,* el actor transita constantemente en el Espacio Vacío, incluso lleno de cables y sistemas de recolección de datos. El imaginario que propone Brook está más que justificado.

6.3.5. Las teorías de Oskar Schelemmer

El trabajo del actor en el sistema propuesto por Oskar Schlemmer, un destacado artista y teórico alemán asociado con la Bauhaus, se centraba en la exploración de la relación entre el cuerpo humano y el espacio. Schlemmer enfatizaba la importancia del movimiento y la forma, tratando al actor como una figura dentro de un espacio escénico estructurado. Su enfoque revolucionario combinaba elementos de danza, teatro y artes visuales, buscando una síntesis de arte y tecnología, lo que resultaba en actuaciones altamente estilizadas y vanguardistas. La repetición y combinación de movimientos en *MoCap* pueden estar influenciadas por las teorías de Schlemmer. Los actores pueden enfocarse en la precisión y la estilización de movimientos, conscientes de cómo estos se repetirán y combinarán en diferentes contextos dentro del juego.

Comenta él mismo:

> El Ballet Triádico, baile de la triada, tiene que generar una planimetría de la superficie de la danza y una estereometría de los cuerpos en movimiento, la dimensionalidad del espacio tiene que surgir por fuerza persiguiendo formas básicas elementales, como la recta, la diagonal, el círculo, la elipse y las uniones entre sí. (Colomé, 1997, pág. 47)

6.3.6. Las teorías de Bob Wilson

Bob Wilson es un director de teatro y artista visual innovador, conocido por sus enfoques únicos y vanguardistas en el teatro. Sus teorías y prácticas teatrales en relación con el actor se centran en varios aspectos clave:

1. **Minimalismo y Estilización**: Wilson favorece un estilo minimalista y altamente estilizado en sus producciones. Esto se refleja en la actuación, donde los movimientos y gestos de los

actores suelen ser deliberados, controlados y frecuentemente amplificados.

2. **Enfoque Visual y Auditivo**: Pone gran énfasis en el aspecto visual y sonoro de la actuación, donde la expresión corporal y el diseño visual tienen tanta o más importancia que el diálogo. En sus obras, los elementos visuales y sonoros suelen dominar, con los actores contribuyendo a este paisaje como parte integral del todo.
3. **Ritmo y Tiempo**: Wilson explora intensamente el concepto de tiempo en el teatro, a menudo desacelerando el movimiento y el habla para crear un ritmo único. Esta manipulación del tiempo afecta cómo los actores se presentan en escena, con un énfasis en la paciencia, la resistencia y la precisión.
4. **Narrativa No Lineal**: A menudo evita las estructuras narrativas lineales tradicionales, lo que significa que los actores en sus producciones deben ser capaces de transmitir historias y emociones de maneras no convencionales, sin depender fuertemente del diálogo o de una trama clara.
5. **Colaboración Interdisciplinaria**: Wilson a menudo colabora con artistas de diferentes disciplinas, lo que influye en su enfoque del teatro y, por extensión, en el trabajo de los actores. Esto significa que los actores deben estar abiertos a integrar diferentes formas de arte y expresión en su actuación.

En resumen, las teorías teatrales de Bob Wilson sobre el actor enfatizan un enfoque altamente visual y auditivo, un uso innovador del tiempo y del espacio, y una actuación que es tanto parte del diseño visual como del relato. Sus métodos requieren de actores que sean flexibles, creativos y capaces de trabajar en un entorno teatral que desafía las convenciones. También propone la inclusión de actores que no sean profesionales y que aporten su capacidad de destilar la realidad sin un método actoral válido, muy interesante para despojar “lo teatral” de “lo real” (Shetsova, 2007).

6. CONCLUSIONES

Entramos de lleno en el Estado de la cuestión con una pregunta: ¿es necesaria una nueva técnica combinada de actuación que proponga la profesionalización de los nuevos intérpretes hacia el mundo digital?

La creación de una técnica actoral específica para *MoCap* implica combinar la profundidad emocional de Stanislavski o Strasberg, la expresividad física de Lecoq y Fó, la plasticidad mecánica de Schlemmer o la imaginación espacial de Brook. Las ideas de Wilson, Meyerhold y su biomecánica, junto a la teoría de las emociones de Ekman también darían para un estudio paralelo. Además, creemos que el nuevo intérprete debe incorporar un entendimiento del aspecto técnico del *MoCap*, como la conciencia de la ubicación de los sensores y cámaras, o cómo los movimientos son capturados y procesados.

La adaptabilidad se ha convertido en una habilidad esencial para los actores, quienes deben navegar por entornos virtuales y colaborar estrechamente con la tecnología. La actuación en *MoCap* para videojuegos requiere una fusión de técnicas y teorías tradicionales con un nuevo enfoque que tenga en cuenta las peculiaridades y limitaciones de este medio. Los actores deben adaptarse a actuar en entornos virtuales, utilizando su imaginación, expresión corporal y habilidades técnicas para crear actuaciones convincentes y adaptables a la naturaleza digital y muchas veces iterativa del videojuego.

Nos centramos en la transición de la actuación desde escenarios físicos a espacios virtuales. El actor debe conocer todos los elementos de hardware y software, así como las técnicas de animación y combinar todo ello con su preparación metodológica actoral. De esta manera, de toda esta combinatoria podrá dimanar una nueva técnica actoral exclusiva del *MoCap.*

6. REFERENCIAS

A. Cannavò, F. P. (2023). "AR-MoCap: Uso de la realidad aumentada para respaldar la actuación de captura de movimiento". *Conferencia IEEE de 2023 sobre realidad virtual e interfaces de usuario (VR) 3D.* Shanghai. https://doi.org/10.1109/VR55154.2023.00047

Buch, A. (06 de 01 de 2024). *2dcube.es*. https://3dcube.es/el-mocap-y-la-muerte-del-animador/

Buren, R. (2017). *Guioon de Videojuegos.* Síntesis. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/14636200903400264

Cole, T. (1995). *Actuación.* Diana.

Colomé, D. (1997). Oscar Schlemmer en la danza. *Conferencia de la Exposición de Oskar Schlemmer en el Museo Nacional Reina Sofía.* Madrid: Cairón.

Díaz, J. (13 de 09 de 2023). *programapublicidad.com*. https://www.programapublicidad.com/la-captura-de-movimientos-en-mundos-digitales-una-profesion-de-claro-futuro/

Lecoq, J. (2006). *Theatre of Movement and Gesture.* Routledge.

Mocap, A. (4 de 01 de 2024). *animarmocap.com.ar*. https://www.animarmocap.com.ar/entrevista-a-florencia-solis-fernanda-bercovich-y-walter-shao-gomez/

Schiffer, S. (2023). An Actor-Centric Approach to Facial Animation Control by Neural Networks For NonPlayer Characters in Video Games. *Disertation, Georgia State University*. https://doi.org/https://doi.org/10.57709/35151307

Shetsova, M. (2007). *Robert Wilson.* Routledge.

Stanislavski, C. (2002). *La construcción del personaje.* Alianza.

Teatro, E. (22 de 9 de 2012). *elteatrocomooportunidad.com*. https://www.elteatrocomooportunidad.com/jacques-lecoq-expresion-no-es-igual-que-creacion/#:~:text=Lecoq%20diferencia%20la%20expresi%C3%B3n%20de,pero%20esto%20no%20siempre%20sucede.

WetaDigital. (2022). Animatomy: an Animator-centric, Anatomically Inspired System for 3D Facial Modeling, Animation and Transfer. Daegu, Korea: ACM. https://doi.org/https://doi.org/10.1145/3550469.3555398

NODOS DE PODER EN LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA GENERACIÓN DE IMÁGENES POR IA

SHEILA GONZALEZ-MARDONES
Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día el concepto de inteligencia artificial (IA) está invadiendo la sociedad y se prevé que cambie nuestra realidad inmediata. El potencial que se asocia a este sistema tecnológico sobrepasa los límites de lo conocido hasta el punto que los propios desarrolladores y científicos han pedido una pausa en el desarrollo para no "caer sin estar preparados" (EFE, 2023). Éstos consideran que la IA avanzada podría representar un profundo cambio en la vida y ello implica una planificación y gestión, tanto en el cuidado como en los recursos. Por otro lado, también expresan una preocupación por la vertiginosa carrera por generar inteligencias artificiales cada vez más desarrolladas. Reconocen que ni los propios responsables son capaces de entender, predecir o controlar el futuro alcance (A.A.V.V., 2023). La inteligencia artificial generativa toma diferentes formas y funciones y una de éstas es la que da como respuesta imágenes.

1.1. LA GENERACIÓN DE IMÁGENES POR IA

Podemos definir como programas de generación de imagen a través de inteligencia artificial generativa a aquellos que son capaces de crear imágenes nuevas a partir de descripciones de texto precisas. (Maldita, 2023). Los generadores son capaces, a partir de descripciones basadas en texto natural, de crear imágenes de todo tipo: realistas, abstractas o que imiten alguno de los estilos artísticos de la historia del arte. Son capaces de recombinar imágenes dadas y de generar otras nuevas a

través de un sistema de autoaprendizaje. Demuestran una profunda y aparente comprensión del lenguaje al ofrecer, resultados más precisos.

Se podría describir el fenómeno como una democratización de la generación de imágenes independientemente de las habilidades artísticas de la sociedad.

1.2. LA TECNOLOGÍA Y EL DISEÑO

Qué supondría una democratización de la generación de imágenes para la figura del diseñador gráfico y cómo abordar la docencia del diseño con estas nuevas herramientas son dos retos claves.

Los docentes en diseño se establecen como el vínculo que conecta los tres polos del conocimiento: disciplina, alumno y entorno profesional. La tecnología es la herramienta que nos permite codificar el lenguaje visual para conseguir la transmisión de mensajes efectivos y, a lo largo de la historia, ha jugado un papel crucial en la transformación de los perfiles profesionales asociados a esta profesión.

Repasando la historia de la tecnología gráfica vinculada a la creación de imágenes según Tormo y González (2022), ésta siempre ha condicionado tanto la forma de los mensajes, como el acceso al mismo conocimiento. Así, la xilografía, permitió pasar del libro manuscrito/iluminado al libro tabulario y reproducido en serie. Se trataba de una tecnología que necesitaba un intermediario entre el artista y el resultado final, esta figura correspondía al grabador. Con la invención de la calcografía se consigue un paso en el realismo de las imágenes, el trazo, que en la xilografía era ancho y poco preciso, con la calcografía se vuelve modulado y conciso, permitiendo unas imágenes mucho más detalladas y representativas de la realidad, mientras que con la técnica xilográfica eran puramente alegóricas. Con la llegada de la litografía se elimina el intermediario. Desaparece el perfil del grabador y es el artista quien directamente y, a todo color, puede generar imágenes reproducibles en serie. Con la fotografía, ese realismo es absoluto e imagen pasa a ser equivalente de realidad. Hasta este punto, la tecnología gráfica ha buscado (entre otras cosas) siempre generar imágenes fieles a la realidad. Con la llegada de la informática y los sistemas de autoedición, se produce

un cambio de lenguaje. Se pasa de una tecnología "matérica" (madera, plancha de grabado, plancha de piedra, fotolito) a una tecnología "virtual". La materia se traduce a código, a números, con los programas de autoedición ya no existe una búsqueda para reproducir la realidad sino para manipularla o reconfigurarla. Es el momento del fotomontaje. Actualmente, con la llegada de la inteligencia artificial, se ponen en entredicho muchos de estos preceptos. Se deja de buscar la realidad para reconfigurarla, para generar cosas absolutamente nuevas. Parece que la realidad ya no se configure desde la materia sino desde los datos, parece que ya no sean las personas las que configuren las nuevas realidades, sino que sea la máquina quien lo haga. ¿Quién controlará la máquina? ¿El diseñador será uno de los controladores? ¿Cuáles son las posibilidades y riesgos de esta tecnología? ¿Puede ésta construir un mundo diferente al que tenemos? ¿Es independiente o está condicionada? Para dar respuesta a estas preguntas se plantea un estudio sobre esta herramienta tecnológica que permita una concreta definición de sus alcances y limitaciones, así como de los mecanismos de poder que implica. Sólo una amplia comprensión del objeto de estudio puede servir para prever su evolución, uso y aplicación docente.

2. OBJETIVOS

Para el presente estudio se plantean los siguientes objetivos:

- Analizar el fenómeno de la IA de generación de imágenes determinando los alcances y limitaciones que los sistemas presentan.
- Identificar los principales agentes implicados en el fenómeno.
- Analizar sus implicaciones y establecer una cartografía de las relaciones de poder.
- Concluir como serán las afectaciones en el campo profesional del diseño gráfico y como consecuencia en la docencia disciplinar.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación trabaja desde el análisis cartográfico y la comprensión fenomenológica. Se analiza la realidad actual generando definiciones y clasificaciones que permitan una mayor comprensión del fenómeno. Al tratarse de una tecnología nueva, puntera y de rápida evolución, las principales fuentes de información son publicaciones digitales tanto especializadas como de divulgación, principalmente del último año, pues son las que recogen las últimas novedades. Se hace especial hincapié en el tratamiento del fenómeno desde distintos puntos de vista para conseguir una panorámica completa del mismo. Se recurre a las fuentes primarias, testeando cada una de las herramientas que se analizan para con ello generar una comparativa que permita una mayor aproximación a las posibilidades reales del producto y a sus afectaciones. Se identifican agentes y estructuras de poder y con ello se genera una cartografía que permite comprender como el fenómeno puede afectar a cada uno de los agentes implicados en su desarrollo y aplicación.

4. RESULTADOS

4.1. Alcances y limitaciones de la tecnología

En el siguiente apartado se recogen y analizan de forma crítica los principales alcances y limitaciones que presenta esta tecnología.

4.1.1. Alcances

Automatización de tareas: el usuario ahorrará tiempo si consigue dominar la tecnología, ésta es capaz de automatizar tareas, pero, es necesario comprobar la fidelidad de lo que se consigue, en relación con lo que se pide/imagina. Está por ver si realmente funciona como traducción de pensamiento o si se convierte en una herramienta de estandarización de ideas.

Mejora de la productividad: la herramienta aporta velocidad en la producción. Más resultados en menos tiempo, pero es necesario valorar la calidad de los mismos. Se produce un giro entre calidad y cantidad. Probabilísticamente, a mayor cantidad alguna calidad, pero se corre el

riesgo de proliferación de imágenes de calidad inferior. Se prioriza la producción en detrimento de la creatividad humana. Desde la perspectiva empresarial, una inversión implicaría un aumento de la producción y un acortamiento de los procesos dentro de los proyectos, así como un ahorro, a la larga, en términos económicos. El ahorro humano puede, por lo tanto, ser una consecuencia.

Ayuda para creativos: vendría derivada de la aceleración de parte de los procesos dentro de un proyecto de diseño. Se corre el riesgo de que llegue a convertirse en el eje central de los mismos. Dado que se puede utilizar sin conocimiento previo es posible que se convierta en una proliferación de competencia desleal para los profesionales de la creatividad. Cualquier persona que disponga de un ordenador y conexión a la red podrá generar imágenes sin conocimiento previo, lo que también implica, sin criterio.

Se puede utilizar sin conocimiento previo: cualquier persona puede utilizarla, por tanto, es una tecnología que se pone al servicio de la sociedad (tecnificada eso sí). Puede servir de puerta de entrada al mundo profesional. La limitación de este beneficio es la carencia de conocimiento en lenguaje visual que se da en la sociedad en general. La posible futura proliferación del uso de estas tecnologías podría convertirse en un punto de inflexión para repensar el modelo educativo y dar más importancia a la educación visual y plástica en las etapas iniciales de formación.

Diferenciación respecto al uso de imágenes de archivo: su uso puede servir a empresas o entidades para diferenciarse de la competencia. Éstas a menudo recurren a bancos de imagen para ilustrar sus comunicaciones. La IA pone a su disposición imágenes personalizadas.

4.1.2. Limitaciones

Apto para tareas rutinarias y repetitivas: no es capaz de replicar las capacidades humanas. Éstas son mucho más amplias que las que nos da la tecnología hasta el momento, por tanto, se puede utilizar para resolver tareas rutinarias en los procesos creativos, pero no para aportar soluciones en sí. En el ámbito del diseño ya existen empresas que se

dedican únicamente a la conceptualización de ideas con IA. La labor de los profesionales ha cambiado y ya no se dedican a materializar la visualización de los conceptos, sino que se han convertido en una especie de productores masivos de imágenes donde importa más la cantidad que la calidad para poder después, elegir la más adecuada. Se ha pasado del trabajo en equipo creativo y cualitativo al trabajo individual, competitivo, cuantitativo y monótono. La velocidad de la máquina implica monotonía y realización de acciones repetitivas por parte de los humanos.

Responden sólo a datos disponibles: son generadores entrenados por un sistema de modelos previo que no tienen capacidades humanas como: imaginación, anticipación, sentimiento o juicio, por ello la presencia humana sigue siendo de vital importancia. Uno de los límites más importantes es que trabajan por reconfiguración a partir de bases de datos disponibles. Trabajan con un modelo similar al de prueba y error, en el que la máquina, a partir de la intervención humana, va afinando el resultado. No podrán generar nada que no parta de los datos disponibles. Muchas veces estos datos están sesgados y pueden reproducir sesgos relevantes como los raciales o los de género. Por tanto, se debe tener precaución tanto en su desarrollo/entrenamiento como en el filtrado de los resultados que ofrecen. Del mismo modo deberían ser creadas y usadas bajo el paraguas de la crítica y la ética.

No responden a situaciones cambiantes: dado que trabajan de acuerdo a modelos surgidos de bases de datos, no son capaces de reaccionar a situaciones cambiantes. Es necesario cambiar el modelo para hacer cambiar los resultados.

No generan imágenes específicas: en origen, las IA de generación de imagen daban como resultado imágenes poco específicas y generales. Con la última actualización de Midjourney se puede observar cómo esta tendencia está cambiando y los resultados son cada vez más ajustados a las descripciones solicitadas.

Alteración del concepto de verdad. Generación de imágenes falsas que parecen reales. Desinformación: dado que las IA se alimentan de las imágenes que existen en su base de datos (Internet mayoritariamente) pueden, en escasos segundos generar imágenes falsas que

podrían considerarse y hacerse pasar por reales. Con esto se abre un importante peligro que da lugar a un problema de desinformación. La publicación masiva de estas imágenes falsas puede provocar conflictos de intereses, tensiones políticas, abusos y acoso. El concepto de verdad, por tanto, se ve alterado y modificado. Una prueba visual (fotografía) en un juicio, pierde su valor por la posibilidad de estar manipulada o creada por una inteligencia artificial. Los *deepfakes*[207], ahora están al alcance de cualquier persona con un ordenador y acceso a internet (Maldita Tecnología, 2021). Las inteligencias artificiales de generación de imágenes son capaces de realizar esta tarea en pocos minutos. Del mismo modo fotógrafos como Jos Avery, han conseguido engañar al público haciendo pasar por trabajos suyos reales imágenes producidas con IA. (Armero, 23 de febrero de 2023)

Coste de las licencias de uso: muchos de estos generadores, ofrecen pruebas gratuitas, para poder testear el funcionamiento, pero utilizarla implica ponerse al servicio de la empresa desarrolladora. Así, a modo de ejemplo, para utilizar la aplicación de creación de avatares Lensa es necesario firmar una política de privacidad en la que se estipula que: "Usted nos concede una licencia perpetua, revocable, no exclusiva, libre de regalías, mundial, totalmente pagada, transferible y sublicenciable para utilizar, reproducir, modificar, adaptar, traducir, crear trabajos derivados y transferir su Contenido de Usuario" (García, 2022). Con esto el usuario cede sus imágenes personales a la base de datos que alimenta la IA para que ésta pueda utilizarlas de forma libre.

Derechos: derechos de imagen, derechos de propiedad intelectual y derechos de creación son los tres más importantes sobre los que se debe reflexionar entorno al uso de IA. No existe una política regulatoria que limite el uso de las bases de datos al respecto. Se produce una pérdida de control muy grande sobre el derecho a la privacidad y la imagen. Por otra parte, tampoco existe una total transparencia sobre la configuración de las bases de datos. Los propios desarrolladores reconocen que los datos salen de "Internet". Esta vaga definición expone a todas aquellas fotografías privadas subidas a redes sociales o profesionales a ser

[207] vídeos manipulados hasta ahora costosos de producir.

utilizadas por estos motores para generar nuevas imágenes generando controversia y denuncias por parte de los autores (Armero, 17 de enero de 2023). Mientras todo este marco legal se resuelve, la industria ha conseguido que los usuarios que pagan por utilizar las aplicaciones, cedan los derechos de las imágenes que utilizan para generar nuevas y cedan los derechos de las imágenes que la propia IA ha generado gracias a nosotros. Un negocio donde el usuario se pone al servicio total de la empresa pagando por alimentarla y entrenarla.

4.2. Principales agentes

Se determinan 3 tipos de agentes implicados en el fenómeno: 1. Agentes reguladores, 2. Agentes desarrolladores y 3. Usuarios.

4.2.1. Agentes reguladores

Se entiende como agente regulador aquel organismo que tiene el poder de establecer o fijar normas que regulen el uso, desarrollo o aplicación de una tecnología. Existen dos tipos de agentes reguladores, aquellos estatales que dependen de cada país y los supraestatales que regulan territorios más amplios. En el caso de España, el Gobierno es quién ejerce este control a través del Observatorio Nacional de la Inteligencia Artificial y el Plan Nacional de Competencias Digitales.

En ámbito supraestatal en el caso de Europa la Comisión Europea es la encargada de la creación de una legislación para la preservación de los derechos fundamentales. Organizaciones como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), Future of Life o la Conferencia Científica Asilomar, formadas por expertos del sector también ejercen de referentes y han desarrollado guías de buenas prácticas (A.A.V.V, 2017) y consejos para el desarrollo de la IA.

***TABLA 1**. Agentes reguladores*

Nacionales		**Supranacionales**	
Gobierno de España	Estrategia Nacional IA	Comisión Europea	Legislación de preservación de derechos fundamentales
	Observatorio Nacional de la IA	OCDE	Guía básica para el desarrollo de la IA
	Plan Nacional de competencias digitales	Future of Life	
		Comité científico Asilomar 2017	

4.2.2. Principales agentes desarrolladores

Se entiende como agente desarrollador a aquella persona, equipo o entidad con la capacidad para crear y desarrollar herramientas tecnológicas basadas en la inteligencia artificial. Se han analizado las principales herramientas respondiendo a varios criterios. El primero de ellos, identifica a cada herramienta con su desarrollador y sus responsables, en el caso de que éstos sean conocidos, el segundo clasifica las herramientas en dos basándose en el tipo de beneficio que se busca generar. Se separan aquellas que surgen de desarrolladores sin ánimo de lucro, que trabajan con código abierto y total transparencia, de aquellas en las que sus agentes buscan generar un beneficio económico y mercantilizar los resultados, y que consecuentemente, trabajan con código cerrado.

En tercer lugar, se realiza un resumen de sus características principales y, por último, se describe el modelo de suscripción y uso. Con este análisis se puede establecer una clara comparativa entre las principales herramientas basadas en la IA y esbozar los intereses y nodos de poder que se esconden tras su implementación en el mercado.

***TABLA 2**. Comparativa de las principales herramientas y sus agentes desarrolladores*

Generador	Empresa / Responsables	Beneficio	Características	Suscripción
Dall-e 2	Open AI Elon Musk Sam Altman Microsoft Reid Hoffman Peter Thiel	Con ánimo de lucro Código cerrado	Segunda versión. Genera: imágenes, diseños e ilustraciones. Se acerca mucho en la respuesta a lo solicitado. Procesa atributos, conceptos complejos y estilos. Puede generar imágenes nuevas a partir de la primera. Devuelve múltiples opciones. Necesario registro.	115 créditos 15 dólares No se puede testear
Midjourney	Midjourney Jim Keller Phillip Rosendale David Holz Bill Warner	Con ánimo de lucro Código cerrado	Genera imágenes de alta calidad con estilo realista. Puede generar imágenes de 1.792 x 1.024 píxeles. Necesario acceder con una cuenta de Discord. Genera 4 imágenes de respuesta que son editables.	Planes anuales y mensuales. Plan básico 200 imágenes: 10 dólares al mes Ilimitado mayor velocidad 30 dólares al mes No se puede testear
Ai Graphics / Art Maker	Hot pot	Con ánimo de lucro Código cerrado	Dispone de plantillas editables. Paramétrica. Permite elegir estilo, añadir imágenes de referencia, elegir el número de respuestas y el aspecto de píxel. Resultados simples. Necesario registro.	1000 créditos 12 dólares No se puede testear Dispone de versión Premium con resultados privados. Planes mensuales y anuales
Deep Dream Generator	Google	Con ánimo de lucro Código cerrado	Orientado a la aplicación de estilos. Necesario registro.	300 energy points 9 dólares (60 imágenes) No se puede testear
Stable Diffusion	-	Con ánimo de lucro Código cerrado	No necesita registro. Más lenta que las anteriores. Aparecen anuncios. Entrada de texto a partir de la que se genera imagen. Ofrece más de una imagen de salida.	Gratuita

Nightcafe	Nightcafe Angus Rusell	Con ánimo de lucro Código cerrado	Permite obtener 5 imágenes. Utiliza algoritmos diferentes. Necesario registro. Traduce texto a imagen. Ofrece opción de impresión.	Se puede testear Abonos mensuales 100 créditos 5,99 dólares
Firefly	Adobe En colaboración con Nvidia	Con ánimo de lucro Código cerrado	Creación de imágenes desde 0. Añadir objetos y editar resultados. Permite crear imágenes desde un esbozo. Parametrizable: estilo, color, iluminación, composición. Está en fase Beta. Trabaja con conjuntos de datos de licencia abierta, Adobe Stock. Tiene en cuenta los derechos de autor. Se prevé que se pueda utilizar en edición de vídeo, modelado 3D, creación de vectores, efectos de texto, pinceles y texturas.	Lista de espera para testearla Es necesario tener más de 18 y cuenta Adobe.
Lensa	Prisma Andrey Usoltsev Alexey Moiseenkov	Con ánimo de lucro Código cerrado	Permite la generación de avatares personalizados. Permite el retoque fotográfico, la aplicación de filtros. Hay que subir un número de imágenes de autoretrato con distinto encuadre. App para teléfonos descargable en IOS y Android.	Suscripción
Dreamstudio	Stability AI Open Source Desarrolladores anónimos Comunidad de 140.000	Sin ánimo de lucro Código abierto	Los usuarios han mejorado el código. Existen muchos repositorios con versiones. La web genera 4 imágenes. Muy rápida. Utiliza Stable diffusion. Las imágenes permiten un uso comercial. Permite la edición.	1000 créditos 10 dólares (5000 imágenes). Se puede testear
Deep Ai	Open Source Desarrolladores anónimos	Sin ánimo de lucro Código abierto	No necesita registro. Dispone de menos opciones. Es menos exacta en los resultados.	Se puede testear Suscripción mensual PRO por 4,99 Dólares o 5 dólares por cada 100 API calls

Crayon	Open Source Boris Dayma Pedro Cuenca	Sin ánimo de lucro Código abierto	No necesita registro. Antiguo Dalle Mini. Solo funciona en inglés. Sistema menos sofisticado. Funciona mejor con frases simples, no tiene una alta capacidad de comprensión. Ofrece 9 resultados. Financiado con anuncios. Es más lenta que las anteriores.	Gratuita Se puede testear Se paga por velocidad y más 5 dólares 45 segundos por 9 imágenes 20 dólares por 15 segundos 9 imágenes
Scribble Diffusion	Replicate Open Source Andreas Jansson Ben Firshman Chenchi Whitehause Dan Nelson Dominic Baggot Jesse Andrews Jillian Ross Mattt Zmuda Nick Stenning Philip Potter Zeke Sikelianos	Sin ánimo de lucro Código abierto	No necesita registro. Necesario hacer un esbozo inicial con un ratón en la pantalla. Combina este esbozo con una descripción textual.	Gratuita

4.2.3. Usuarios principales

Se establecen dos tipos de usuarios principales: el público general y los usuarios profesionales. Se considera público general a cualquier persona que disponga de un equipo informático (ordenador, tableta o teléfono) con infraestructura de conexión a Internet y que esté familiarizado con su uso y manejo. No se requieren conocimientos previos en el ámbito de la creación de imagen para usarlo.

Se consideran usuarios profesionales a aquellas personas que trabajan en el ámbito de la creatividad en sus distintos campos de actuación como, por ejemplo: arte, diseño, fotografía, animación, producción, ilustración, cine, televisión, publicidad, etc. Este tipo de usuario conoce y domina el lenguaje visual.

4.3. Estructuras de poder

En este apartado se analizan la posesión de las infraestructuras, maquinaria y los programas que permite la implementación de las herramientas, la posesión de los datos y la propiedad intelectual, así como la mano de obra. Se finaliza con un análisis de beneficios, usos y exclusiones para concluir con la identificación y determinación de las estructuras de poder.

4.3.1. Infraestructuras y máquinas

El *hardware* está compuesto por material informático y estructuras de servidores que contienen una cantidad ingente de datos. Para mantener un servicio de este tipo son necesarios servidores de alta capacidad, unidades de almacenamiento de datos y procesadores. También se necesitarán unidades de entrenamiento, así como estaciones de visualización de resultados (equipos informáticos). Esta infraestructura no está al alcance de todos y son las grandes multinacionales las que poseen la capacidad de invertir en este tipo de equipamiento. La infraestructura necesaria para hacer correr a estos generadores es Internet, por tanto, es imprescindible un equipo con conexión a la red para hacerlas funcionar.

4.3.2. Programas

El *software* más rápido y preciso está en manos privadas. Las empresas desarrolladoras determinadas anteriormente son las que han realizado una mayor inversión y, por tanto, las que han logrado un mayor resultado en un tiempo muy pequeño si lo comparamos con el desarrollo de tecnologías gráficas anteriores. En oposición a estas grandes compañías también destaca la voluntad de los desarrolladores independientes por trabajar en herramientas de código abierto como Crayon, Deep Ai o Scribble Fusion.

4.3.3. Datos y propiedad intelectual

Existe un vacío legal respecto a la propiedad de los datos usados para el entrenamiento de IA. Hay iniciativas que reconocen trabajar con “lo que hay en Internet” mientras que otras trabajan con bases de datos

éticas. Estas últimas son bases de datos contrastadas y filtradas para evitar sesgos. Un ejemplo sería la base de datos Laion. En todo caso, no se contempla que haya propiedad intelectual para los datos que se utilizan.

El generador Firefly, propiedad de la empresa de software informático Adobe, especializado en software para diseñadores, trabajará sólo con bases de datos Open Source y con Adobe Stock, el banco de imagen propio. Dado que su uso requerirá licencia Adobe ID y que su público principal serán diseñadores profesionales, se ha optado por trabajar con una base de datos donde los derechos de autoría estén claros.

Al utilizar aplicaciones como Lensa, que para conseguir un avatar personalizado exige colgar una colección de autorretratos, el usuario da consentimiento a Prisma, la empresa desarrolladora, para incorporar estos datos biométricos de reconocimiento facial al entrenamiento de la red neuronal de la IA. Dado que, a más imágenes subidas, mejor resultado, el usuario se ve "obligado" a subir cantidad. Al utilizar este tipo de aplicaciones, los usuarios pierden derechos sobre sus datos e imágenes cediéndolos a las compañías. Por tanto, muchos de estos datos usados en el entrenamiento, pertenecen a estas grandes compañías.

Respecto a la propiedad intelectual es necesario aclarar que todavía no existe una legislación reguladora de estos términos. La propiedad intelectual de las obras de origen no se está teniendo en cuenta salvo en casos como Firefly de Adobe.

Respecto a la propiedad de las imágenes generadas por la IA, algo está claro según la legislación vigente tanto en España como en EEUU (Montoya, 2023): no se pueden proteger con derechos de autor, ya que para que existan derechos de autor es necesario que haya una persona humana que sea el autor. En este caso el humano ejecuta la máquina, pero no es el creador.

Existe una confrontación entre aquellos que defienden que la producción con IA requiere una alta implicación intelectual y otros que consideran que las IA vulneran su trabajo. Según Vincent (2023) un grupo de diseñadores ha demandado a Stability AI y a Midjourney por violar

los derechos de autor al entrenar sus IA con imágenes de Internet sin pedir el consentimiento a los autores.

4.3.4. Mano de obra

Los modelos se basan en el etiquetado de cantidades ingentes de imágenes. Este etiquetado se produce en cadenas de suministro de mano de obra humana que requiere mucho tiempo. A diferencia de su diseño, centrado en países desarrollados, a menudo quien interviene en el entrenamiento son personas de países subdesarrollados como India, Kenia o Venezuela, un mercado gigante. Esta parte de etiquetado de datos supuso 2.000 millones de euros de mercado en 2023 según DW (2023). Millones distribuidos en salarios muy bajos pagados a trabajadores subcontratados por las grandes empresas. Estas grandes tecnológicas no se hacen cargo de las condiciones de trabajo de estas personas exponiéndolas a la visión reiterada de contenidos perturbadores que pueden afectar a su salud mental. A modo de ejemplo, Open AI, valorada en 26.000 millones de euros, trabaja con etiquetadores en Kenia que cobran 2 euros la hora.

Esta situación ha dado lugar al término: Colonialismo de la IA.

También se utilizan a los usuarios como entrenadores de las IA y como suministradores de imágenes de referencia, como hemos visto con anterioridad.

4.3.6. Beneficio y exclusión

Hay claramente 3 beneficiados. Dos parciales, que tienen beneficios, pero asumen prejuicios y un beneficiado total.

Usuario no profesional. Se ve empoderado en la creación de imágenes, puede conseguir imágenes precisas de forma rápida sin conocimientos previos. Por el contrario, debe pagar, debe suministrar imágenes a la plataforma, debe ceder los derechos de estas imágenes para el entrenamiento o entrenar él mismo la IA.

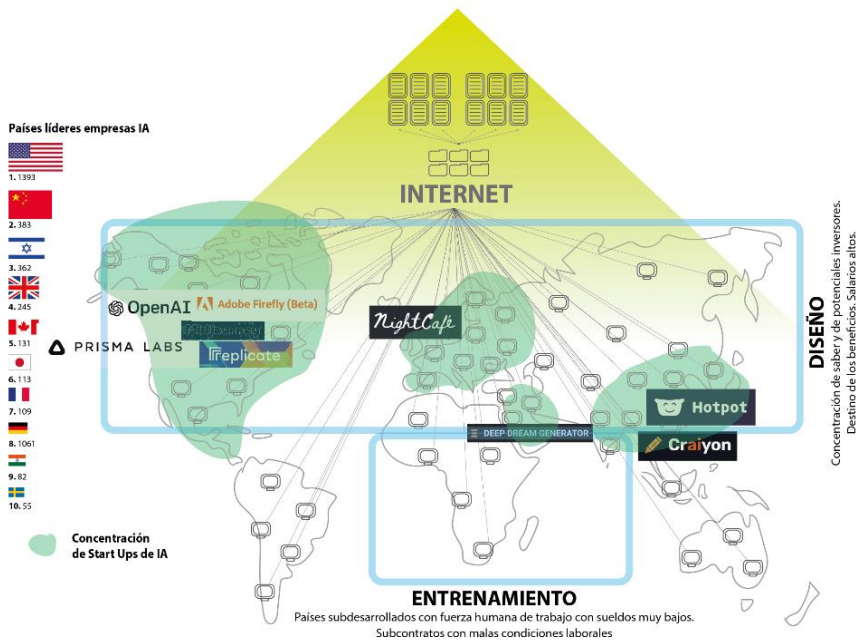
Usuario profesional. Reduce el tiempo de producción en su actividad laboral. Debe pagar, suministrar imágenes y ceder sus derechos. Puede

sufrir competencia desleal por la democratización en la producción de imágenes sin conocimientos previos.

Empresas desarrolladoras. Requieren una fuerte inversión inicial, pero, una vez amortizada, todo son beneficios. Un ejemplo de este beneficiado es la empresa Open AI, creada inicialmente sin ánimo de lucro como contrapeso al gigante Google, pero que se ha convertido en una empresa de código cerrado con un alto margen de beneficio controlada, entre otros, por el gigante Microsoft.

Habría también que tener en cuenta las posibilidades de usos fraudulentos que genera vinculando la imagen al concepto de verdad tal y como se ha constatado anteriormente. Por tanto, el control de esta tecnología puede beneficiar a delincuentes, usurpadores, desinformadores, etc.

FIGURA 1. Cartografía de la distribución geopolítica de las empresas



Fuente: Elaboración propia

Si tenemos en cuenta la distribución geopolítica de las empresas y su uso cabe destacar aquí también que en estos momentos beneficia más a

los países desarrollados que a los subdesarrollados (Webedia, 2019). Ya que es en éstos donde se dan mejores condiciones de infraestructuras y equipamientos y donde mayor cantidad de usuarios tienen acceso. Se puede ver en el mapa de la cartografía cómo existe una concentración del poder en unas zonas geográficas concretas y en unas manos. Por este motivo es necesario estar alerta por una posible ampliación de la brecha tecnológica entre los países ricos y los pobres.

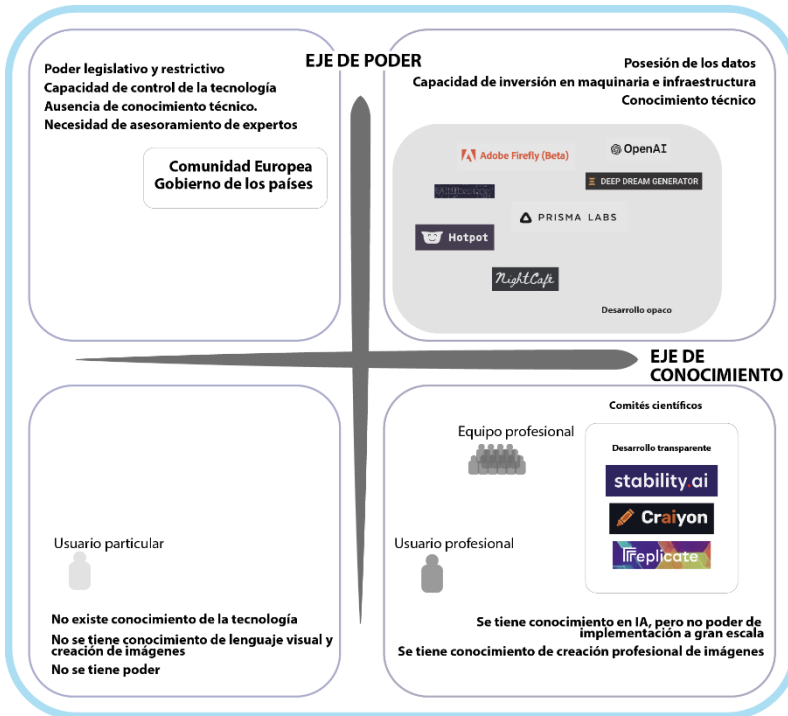
Las IA de generación de imágenes no están exentas de sesgos sociales. Su aprendizaje se basa en datos existentes y éstos tienden a replicar los sesgos sociales que existen en el primer mundo ignorando a las minorías. Otro factor importante a tener en cuenta en este punto es que a quien más beneficia es a aquél a quien favorecen los datos.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos y dado que existe una falta de control, un colectivo de expertos presentó una carta en el mes de marzo pidiendo el paro del desarrollo de los generadores para poder reflexionar y establecer un marco legal regulador (Hu, 2023) (Newcom, 2023). Los propios científicos, conscientes de una posible manipulación en beneficio propio de estas herramientas, han pedido parar y reflexionar.

Actualmente, los países subdesarrollados o en vías de desarrollo tienen en la fuerza de trabajo humana un potencial de crecimiento económico. A menudo esta fuerza humana se enmarca en trabajo repetitivo que podría quedar reemplazado por las inteligencias artificiales:

> Esto podría tener a su vez consecuencias negativas para el empleo en los países en desarrollo, ya que amenazaría con reemplazar, en lugar de complementar, su creciente fuerza laboral, algo que tradicionalmente ha proporcionado una ventaja a las economías menos desarrolladas. Para evitar que esta divergencia aumente, las autoridades económicas de las economías en desarrollo tendrán que adoptar medidas para aumentar la productividad y mejorar las competencias de los trabajadores. (Alonso, Kothari, Rehman, 2020, s.p.)

FIGURA 2. Cartografía de las relaciones de poder



Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

En este punto del análisis debe reconocerse la utilidad de las aplicaciones de IA de generación de imágenes como herramientas al servicio de la comunidad. Usuarios sin formación y práctica en la generación de imágenes son ahora capaces de generarlas de forma autónoma, fácil y rápida. Por lo que se evidencia un empoderamiento en este sentido. Pero cabe recordad lo que el usuario da a cambio y las implicaciones, éticas, morales y sociales que implica su uso. Es necesario tener siempre presente que las IA aprenden de los modelos existentes y que estos modelos no son integradores, justos, éticos ni morales.

Debe tenerse en cuenta que la IA no está sólo en las aplicaciones o modelos de generación. La IA está en los relojes inteligentes, en los teléfonos y en las redes sociales. “Elon Musk tiene a mano los datos de millones de usuarios con los que podría entrenar su modelo de lenguaje extenso. La base de datos de Twitter sería una mina de oro, puesto que cuenta con millones de mensajes y el contexto que da origen a estas expresiones. El problema es que este conjunto de datos acarrea la toxicidad y el discurso de odio que distinguen a la red social.” (LW, 13 de abril de 2023). Los datos personales son un producto valioso al que no se le presta demasiada atención y si la IA sigue desarrollándose a este ritmo vertiginoso, la sociedad deberá detenerse y pensar qué uso quiere que se haga de sus datos y si el empoderamiento que ofrece compensa el sacrificio que se debe hacer para utilizarla.

No debemos olvidar que las inteligencias no pueden pensar, sólo recombinar. Por tanto, si una IA se basa en una base de datos que contiene datos sesgados promoverá en sus resultados los mismos sesgos existentes en la sociedad de la que hayan salido los datos.

Muchos datos que se refieren a minorías (sociales, étnicas, de género, etc.) simplemente no son recogidos por qué no interesan, y esto generará que los valores de esta parte de la sociedad sean invisibles también en los resultados de la IA.

Las IA de generación de imágenes trabajan por recomposición, por tanto, el conocimiento será nuevo en la medida en que éste surge de una recomposición de la realidad existente.

Aun así, hay declaraciones como las de Demis Hassabis, consejero delegado de DeepMind donde habla de la posibilidad de que la inteligencia artificial llegue a ser consciente de sí misma algún día. (LW, 18 de abril de 2023)

Lo que debe quedar claro es que con la IA no estamos generando conocimiento real. Las imágenes generadas son falsas y no reproducen la verdad. El problema está en la identificación de la fuente y los posibles usos fraudulentos. Algunas inteligencias dejan una pequeña marca de agua evidenciando su autoría, pero que es fácilmente eliminable por parte del usuario que quiere hacer un mal uso. Iniciativas como Maldito

Bulo de la plataforma Maldita (2023) recogen consejos que nos permiten identificar imágenes generadas por inteligencia artificial de las que no lo son. También existen herramientas como la plataforma online Mayachitra que está diseñada para detectar imágenes hechas con IA.

6. CONCLUSIONES

El presente texto identifica y analiza las principales herramientas de generación de imágenes por inteligencia artificial poniendo especial atención en sus alcances y limitaciones, los agentes implicados en su desarrollo y las relaciones de poder que se establecen entorno a esta tecnología. Todo ello con la intención de determinar las posibles afectaciones o transformaciones en el campo profesional del diseño gráfico. Se concluye que la democratización de este tipo de herramientas, afectarán a la profesión del diseño facilitando la automatización de procesos repetitivos y con ello consiguiendo una mejora de la productividad y un recorte en el tiempo de ejecución de los proyectos, por lo tanto, la herramienta puede convertirse en un gran aliado de los diseñadores. Al mismo tiempo, esta democratización puede implicar un incremento de la competencia desleal por parte de público no formado en lenguaje visual, dado que el uso de la herramienta no implica la posesión de conocimientos previos. Como límites también debemos constatar la incapacidad de la máquina para reproducir las capacidades humanas, por lo que será necesario un control de la calidad de los resultados mucho mayor. La automatización de procesos implica un cambio de paradigma desde lo cualitativo hacia lo cuantitativo. Esto sumado a que el origen de la base de datos será la misma, implica un alto riesgo de estandarización en los resultados a largo plazo y con ello una bajada de la calidad que no garantiza la unicidad de resultados. La creatividad humana pierde valor frente a la posibilidad infinita de opciones. Otro límite derivado del origen de la base de datos, es la reproducción de los mismos sesgos que esta contenga. No se debe olvidar la alta capacidad que el diseño tiene de configurar la realidad y la responsabilidad que el diseñador asume al dedicarse a ello (Papanek, 2014), (Manzini, 2015), por lo tanto, es vital considerar este límite junto con el de alteración del concepto de verdad que implica la gran proliferación de imágenes falsas y la facilidad de creación que ofrece la IA a usuarios no expertos. El último aspecto que

debe considerar el diseñador es la gestión de los derechos, por un lado, sus derechos como persona anónima con imágenes en Internet que pueden estar siendo usadas en entrenamientos sin consentimiento propio, como los derechos de cesión de las imágenes que como profesionales generemos con la propia IA. Como se ha comprobado con la investigación, detrás de las grandes desarrolladoras como Open AI, se encuentran empresarios vinculados con redes sociales como Twitter. Estas empresas son poseedoras de una gran cantidad de datos recopilados, por tanto, no es de extrañar que sean las que mayor inversión están generando en el desarrollo de esta tecnología. Poseen los datos y buscan la forma de sacarle el máximo rendimiento. Por lo tanto, no es una tecnología solidaria, equitativa y ética, sino que responde a un entramado de redes de poder que la limita, condiciona e incluso podría llegar a manipularla. Una falta de transparencia en los algoritmos de las grandes compañías dificulta saber con qué se está trabajando.

En efecto los diseñadores gráficos serán controladores de estas inteligencias y desde la docencia debemos apostar por su integración lógica dentro de los procesos, limitando su uso a aquellas tareas en las que la creatividad humana no sea crucial. Es esencial usar esta tecnología conociendo sus implicaciones, limitaciones y desde una perspectiva crítica que permita a los profesionales escoger que herramienta usan, que hay detrás de ella, dónde están sus límites y que implica su uso, tanto para la sociedad como para la profesión. Debemos educar en pro de un trabajo basado en el análisis crítico de los resultados y siempre sin olvidar la responsabilidad social que una profesión como el diseño implica.

7. REFERENCIAS

A.A.V.V. (2017, 11 de agosto). AI Principles. Future of life. https://futureoflife.org/open-letter/ai-principles/

A.A.V.V. (2023, 22 de marzo). Pause Giant AI Experiments: An Open Letter. Future of life. https://futureoflife.org/open-letter/pause-giant-ai-experiments/

Alonso, C.; Kothari, S. Rehman, S. (2020, 2 de diciembre). La inteligencia artificial podría ampliar la brecha entre las naciones ricas y pobres. IMF. https://www.imf.org/es/Blogs/Articles/2020/12/02/blog-how-artificial-intelligence-could-widen-the-gap-between-rich-and-poor-nations

Armero, R. (2023, 23 de febrero). Un fotógrafo viral en Instagram confiesa que sus fotos están generadas por una IA: "Más del 95% de los seguidores no se dan cuenta". Business Insider. https://www.businessinsider.es/fotografo-viral-confiesa-fotos-estan-generadas-ia-1204666

Armero, R. (2023, 17 de enero). Stable Diffusion y Midjourney afrontan una demanda por derechos de autor: un trío de artistas denuncia el robo de sus obras por parte de esta IA. Business Insider. https://www.businessinsider.es/stable-diffusion-midjourney-afrontan-demanda-derechos-autor-1185362

DW Español (2023, 27 de enero). ¿Nueva esclavitud impulsada por la inteligencia artificial? Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=gf6IDW1lWZ0.

EFE (2023, 29 de marzo). Los científicos piden parar la inteligencia artificial 6 meses por sus posibles "efectos catastróficos" para la humanidad. El Heraldo. https://www.heraldo.es/noticias/comunicacion/2023/03/29/musk-junto-cientificos-instan-pausar-meses-experimentos-inteligencia-artificial-potente-1641661.html

García Alcalde, L. (2022, 6 de diciembre). Fotos de tu cara y millones de datos a cambio del 'selfie' perfecto: así entrenas la inteligencia artificial de la app Lensa sin darte cuenta. Business Insider. https://www.businessinsider.es/busca-selfie-perfecto-entrena-ia-lensa-datos-1165838.

Hu, K. (2023, 5 de abril). Elon Musk and others urge AI pause, citing 'risks to society'. Reuters. https://www.reuters.com/technology/musk-experts-urge-pause-training-ai-systems-that-can-outperform-gpt-4-2023-03-29/.

LW (2023, 13 de abril). Elon Musk y su IA secreta para Twitter: el objetivo es atacar y dejar atrás a ChatGPT. Marca https://www.marca.com/mx/tecnologia/2023/04/14/6438cb8346163fbb118b45fe.html?intcmp=MNOT23801&s_kw=1

LW (2023, 18 de abril). La IA podría desarrollar emociones y sentimientos en el futuro, según CEO de DeepMind. Marca. https://www.marca.com/mx/actualidad/2023/04/19/643f6b7dca4741f438b45b7.html?intcmp=MNOT23801&s_kw=2

Maldita (2023, 6 de abril). Cómo han evolucionado las herramientas de creación de imágenes con inteligencia artificial y cómo distinguir (si aún se puede) qué es real. Maldita. https://maldita.es/malditatecnologia/20230406/evolucion-herramientas-imagenes-inteligencia-artificial-midjourney/

Maldita (2023, 23 de febrero). ¿Cómo se puede detectar una imagen generada con inteligencia artificial? Consejos para que no te la cuelen con esta tecnología. Maldita https://maldita.es/malditatecnologia/20230322/consejos-detectar-imagenes-inteligencia-artificial-dalle/

Maldita (2023, 3 de abril). Luces y sombras de la inteligencia artificial que genera imágenes: herramienta creativa, impacto laboral y riesgos para la desinformación. Maldita https://maldita.es/malditatecnologia/20230413/aplicaciones-impacto-riesgos-inteligencia-artificial-imagenes/

Maldita (2023, 29 de marzo). ¿Es real o lo ha hecho una inteligencia artificial? La evolución de la generación de imágenes con IA. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=JNXIt60jSqE&t=176s

Maldita Tecnología (2021, 5 de mayo). Qué son y para qué se usan hoy en día los deepfakes. Maldita. https://maldita.es/malditatecnologia/20210505/que-son-para-que-se-usan-deepfakes/

Manzini, Ezio (2015) Cuando todos diseñan. España, Madrid: Experimenta Theoria.

Mark Design (2023, 15 de enero). La IA en el Diseño Industrial (Mira todo lo que se puede hacer). Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=o_lNcdz2Au0

Montoya. B. (2023, febrer). Copyright y el futuro de las imágenes generadas por una IA. Blog think big. https://blogthinkbig.com/copyright-ia-generativa.

Newcom, T. (2023, 30 de marzo). Elon Musk pide detener la nueva IA durante 6 meses por temor a riesgos para la sociedad. Esquire. https://www.esquire.com/es/tecnologia/a43466179/elon-musk-expertos-pausa-seis-meses-inteligencia-artificial/.

Papanek, Victor (2014) Diseñar para el mundo real. España, Barcelona: Pol·len edicions.

Tormo, E., & Gonzalez-Mardones, S. (2022). Tecnología gráfica y modernidad. Una propuesta de relectura para el siglo XX. RChD: Creación Y Pensamiento, 7(13), 94–103. https://doi.org/10.5354/0719-837X.2022.68368

Vincent, J. (2023, 16 de enero). AI art tools Stable Diffusion and Midjourney targeted with copyright lawsuit. The Verge. https://www.theverge.com/2023/1/16/23557098/generative-ai-art-copyright-legal-lawsuit-stable-diffusion-midjourney-deviantart

Webedia (2019, 31 de enero). La geopolítica de la IA: estos son los países más activos en inteligencia artificial. Xataka https://ecosistemahuawei.xataka.com/geopolitica-ia-estos-paises-activos-inteligencia-artificial/

TRAZANDO UN MAPA DE LA MEMORIA COMUNITARIA: LA CARTOGRAFÍA SOCIAL COMO HERRAMIENTA PARA SENTIR, (RE)-CONSTRUIR Y PERCIBIR LA COMUNIDAD

Victoria Martínez-Vérez
Universidad de Valladolid

Inés Ortega-Cubero
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

Percibir, sentir y delimitar el entorno resulta difícil, vivimos en él, participamos en grupos, nos movemos constantemente en comunidades que constituyen una referencia y nos identifican (Martínez Vérez; Montero Seoane y Sardá Miragaya, 2022 y Martínez-Vérez, Vilas-Ares y Montero-Seoane, 2021), y habitamos un ecosistema que nos procura todo lo que nuestra frágil naturaleza necesita para sobrevivir, pero nos cuesta identificar los límites del yo-otro y del nos-otros, y entender la interdependencia (Goodman, 1990; Bergson, 1985; Maldonado, 2023 y Ortega-Cubero y Coca-Jiménez, 2023). Hasta el punto de que, si alguien nos preguntara por nuestra comunidad, la respuesta sería vaga e imprecisa, ¿haríamos referencia al territorio?; ¿incluiríamos a todos los seres vivos?; ¿a las personas que lo habitan?; ¿a quiénes comparten las mismas dificultades que nosotros?; o ¿a las personas con las que nos identificamos?

No es sencillo, habitualmente caminamos sin consciencia de por dónde y con quién, y casi siempre sin establecer la razón de la pertenencia (Gergen y Gergen, 2004). Es necesario estimular y cambiar nuestros patrones perceptivos para identificar la interdependencia con el entorno en él que se insertan los grupos y las comunidades e, incluso, para ser

conscientes del impacto que causamos en él (Martínez Vérez, et al., 2022; y Albar; et al., 2022).

Los conceptos de grupo y de comunidad son difíciles de tocar; sus fuerzas o elementos, incluso los físicos, como las personas y el territorio son inabarcables y se alejan de la conciencia (Sánchez-Macías; De Castro y Coca Jiménez, 2023 y Kara, 2015). A menudo, caminamos por calles trazadas por otros en el pasado sin percibir el sentido del trazo, nos dirigimos a plazas sin reconocer el significado del nombre y nos definimos como miembros de patria sin percibir los lazos que nos unen y los que nos separan (Martínez-Vérez y Albar-Mansoa, 2023; Martínez-Vérez, Albar-Mansoa, López-Méndez, y Torres-Vega, 2020; y Martínez-Vérez, Abad, y Hernández, 2017).

Si tuviéramos que redibujar los límites, renombrar las plazas, entender los trazos y definir la condición de patria, muy posiblemente no habría coincidencia; necesitamos mapas, cartografías que ubiquen la memoria del territorio, sus relatos, las emociones compartidas, los caminos que recorremos, la luz de este o aquel paisaje, un pájaro, el surco del agua y el repiqueteo de los guijarros, su canto, y de esta necesidad de dibujar la cohesión nace la presente investigación (Martínez-Vérez, Albar Mansoa, y López-Méndez, 2021; Martínez Vérez, López Méndez, y Albar Mansoa, 2022; Martínez Vérez, y Albar Mansoa, 2023).

2. OBJETIVOS

Atendiendo a las cuestiones anteriormente señaladas, se establece el objetivo del presente trabajo:

- Conocer, a través del objeto simbólico - la piedra - y del arte instalado, la memoria de la comunidad.

2.1. OPERATIVIZACIÓN DEL OBJETIVO GENERAL

Este objetivo general se concreta en el siguiente específico:

- identificar los recuerdos (anécdotas) de las diferentes “cohortes generacionales” que componen una comunidad, siendo “la edad” la unidad de medida de este objetivo.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar el objeto de estudio, definido en el apartado anterior, se estableció un plan de trabajo artístico desarrollado en varias fases, asociadas a tres proyectos de innovación educativa, en los cuales la investigadora participó como investigadora: dos de la Universidad de Vigo, situados el marco de las convocatorias ministeriales de los cursos 2014 y 2017 y otro de la Universidad Complutense de Madrid, Museos y Universidad IV, ligado al Laboratorio Pantono, desarrollado a lo largo de diferentes convocatorias y estando actualmente en funcionamiento.

En la primera fase, "de ideación", se determinan los objetivos del proyecto y se ciñe el contexto artístico al pueblo de Coiris y al CIFP Anxel Casal, donde la investigadora ejerce como docente.

Además, para mantener la coherencia metodológica, las instituciones participantes adoptaron un protocolo de buenas prácticas (Declaración de Helsinki, 2008), concretado en dos fases:

1. Se informa a las personas participantes (todos ellos mayores de edad) acerca de la naturaleza, el objeto y el procedimiento metodológico, solicitando su colaboración.
2. Y se les solicita el consentimiento informado, que determina la confidencialidad de los datos, limita su divulgación al ámbito académico y científico y establece una responsabilidad personal y un lugar físico para su custodia.

También en esta fase se elige la piedra como objeto simbólico, atendiendo a cuatro razones:

1. Se trata de un objeto marítimo, que señala el límite entre la costa y el océano, y que es propio del territorio, siendo de fácil obtención.
2. Permite la escritura y la grafía simbólica.
3. Atendiendo al acervo cultural, en Galicia, desde la antigüedad, los milladoiros de piedras, situados en puntos determinados del camino al finis terrae marítimo, simbolizaban la presencia de aquellos que alcanzaron su propio destino, interior o exterior

4. Y desde una perspectiva artística, la piedra escrita, al generar "extrañamiento", despierta la curiosidad del interlocutor (Terrones, 2013).

Así pues, a través de la piedra escrita, como objeto simbólico, "representa el yo, que habla a un otro, al que interpela, estableciendo de este modo una relación entre voz, presencia, topografía y palabra" (Martínez-Vérez y Montero-Martínez, 2020, p. 179).

La segunda fase "el territorio y la memoria", ubicada en una zona rural de la provincia de la Coruña, se decide utilizar las piedras para analizar el peso de la edad en los recuerdos de las personas, a fin de decantar los acontecimientos que habitan el "yo" y lo conforman. Para ello, se traza un plan con varias instituciones, el CIFP Anxel Casal, a través de una mediadora artística, los servicios sociales, las Escuelas Unitarias, el Centro de Infantil y Primaria (CEIP) Rosalía de Castro, los servicios de atención a las personas mayores, el centro de información y atención a la mujer, y los servicios de atención primaria de salud, con el fin de establecer un plan coordinado dirigido a dibujar la memoria del pueblo en una suerte de mapa o cartografía, otorgando una función a cada una de ellas.

La primera tarea del entramado institucional fue realizar el mapeo sistemático de los espacios sociales de interacción, para ello, atendiendo al objetivo de esta etapa, éste obedeció criterios objetivos, cartográficos, como la distribución de la población y los usos y costumbres de los habitantes, explorando los lugares que cobijan la vida humana para escuchar la voz de los acontecimientos.

Los espacios elegidos en esta segunda fase fueron los siguientes: cafeterías principales, supermercados, oficinas, edificios institucionales y otras entidades específicas como las residencias de personas mayores, la biblioteca y el centro de información y atención a la mujer.

Posteriormente, en la tercera fase, se crea un cuestionario virtual, de preguntas abiertas, ligado a un código qr, que describe 3 dimensiones de la memoria: 1. los datos demográficos de los participantes, con el fin de identificar las distintas capas de la memoria (año de nacimiento); 2. la aportación de un recuerdo biográfico importante (se decide solicitar

recuerdos personales en lugar de históricos, ya que los hechos objetivos, globales, a menudo con el paso del tiempo, sufren de anonimato, se cuentan en pasado, "sucedió que", pero no contienen carga de memoria); y 3. los sentimientos asociados al mismo. El código qr, una vez impreso, se adhirió a las piedras, para ser distribuido, al igual que en la etapa anterior.

El grupo de trabajo decidió que los niños y niñas de las escuelas, actuasen como cartógrafos, distribuyendo las piedras en los lugares elegidos. Con el fin de hacer comprensible el objetivo del proyecto, las maestras y maestros, trabajaron en las aulas durante el primer trimestre del curso 2018-2019, la diferencia entre el "cronos", o tiempo transcurrido, y el "kairós", o imagen del tiempo, con el fin de comprender que los sucesos tienen distinta intensidad, y que esa intensidad está relacionada con el recuerdo. Una vez consolidado dicho aprendizaje, distribuyeron, acompañados por familias, las piedras en los espacios elegidos, reponiéndolas también cada dos semanas, durante los meses de enero, febrero y marzo de 2019.

La cuarta fase consistió en la lectura de los mensajes y la aplicación de la técnica de análisis de contenido (Vallés, 1999), teniendo en cuenta la edad, para conocer las capas de la memoria del lugar.

En total se obtuvieron 256 recuerdos, de los cuáles, 208 fueron ofrecidos por mujeres y 48 por hombres. En cuanto a las edades, participan al menos 9 generaciones de habitantes, así, 18 de los participantes tienen menos de 5 años; 71 tienen entre 19 y 29, siendo el grupo más numeroso; 31 declaran tener entre 30 y 39 años; 47 están comprendidos entre los 40 y los 49 años; 23 tienen una edad situada entre los 50 y los 59 años; 21 participantes manifiestan tener entre 60 y 69 años; 18 tienen entre 70 y 79; 26 entre 80 y 89, y 1 participante declara tener 90 años.

Una vez terminado el proyecto, en una quinta fase, con el fin de celebrar el trabajo comunitario, se creó una instalación artística "La Voz de las Horas", que fue intervenida por los niños y niñas de las escuelas, quienes jugaron a proyectar el tiempo y la memoria, a través de objetos cedidos y simbólicos, que tenían vida propia: zapatos, hilos de colores

que formaban laberintos, cinta de crepé, y las propias piedras que dieron vida al proyecto.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados, atendiendo a las unidades de análisis que describen el objeto de estudio.

Tras escuchar los lugares, su voz, se decidió escuchar el tiempo, para observar el peso de las horas en los acontecimientos. ¿Hablan los años…? ¿Con diferente voz…? ¿Existe en los tiempos verbales algún eco del yo…?

Los recuerdos que se ofrecen a continuación están preñados de memoria, son ciudad y ciudadanía. Presente, pasado y trazo.

Durante la infancia (menores de 14 años) no existe más verbo que el ahora; el ayer y el mañana se entremezclan confusos. Todo es vivencia, lo emocional da forma al recuerdo, así, "cuando era muy pequeño y tenía 4 años, ayer, los reyes magos me trajeron un perro, que hoy mordió a Dani. No lo pudo evitar: le tiró del rabito" (Informante - Memoria (I.M.: 3); o "una vez, ahora, Lia, que es una lianta, me puso un chicle en el pelo, mamá me lo cortó y ahora se hace la graciosa, pero yo no me rio" (I.M.: 12). Conforme avanzan los años, los verbos se afinan y aparece el pasado, "recuerdo cuando ponía el Belén en Navidad con mamá" (I.M.: 15); "me gustaba ir todos juntos a ver la cabalgata de Reyes y esperar su llegada" (I.M.:17). También la amistad comienza a hacerse fuerte especialmente con el mismo sexo "me gusta estar con mis amigas, me siento unida a ellas" (I.M.: 8); aunque en torno a los 13 años aparece el descubrimiento del otro como sujeto sexual, así, "es genial contarnos cosas, jugar a verdad, consecuencia o beso, yo siempre pido verdad, si miento, no se nota, pero si pidiese beso, sabría de quién me gustaría" (I.M.: 11).

En la juventud (14-29) se escucha el pasado, tratando de identificar los rasgos de la nueva identidad recién adquirida puesto que "he descubierto que soy más realista y madura" (I.M.: 15); aunque a ratos también se experimenta la contradicción "me siento preparada para el

futuro, pero a la vez tengo miedo, a veces pienso: y si no soy capaz" (I.M.: 22).

Durante esta etapa, aparecen los rituales que marcan un antes y un después "lo que más me preocupó fue la selectividad, pero luego resultó no ser tan terrible" (I.M.: 19); o "recuerdo a menudo la fiesta de graduación, fue un momento agridulce: dejaba atrás el colegio. Cuánto lo había deseado… pero en ese momento pensé en lo fácil que fue ser niña y lo que me costaba marchar" (I.M.: 23). En este sentido, las rutinas de la niñez se rememoran con trascendencia, como si de ellas casi dependiera el futuro: "pienso mucho en mis abuelos, en cuando paseaba con ellos de la mano, cómo será cuando no estén… no quiero ni pensarlo, pero lo hago" (I.M.: 17). También, "cuando estoy triste, me cuento a mi misma los cuentos de mi infancia, los inventados, los vividos, y me consuelan" (I.M.: 25).

La primera adultez (30 - 45 años) está determinada por la creación de la familia, la elección de la pareja, el nacimiento de los hijos e incluso la decepción y el dolor de la separación y el divorcio. Así "recuerdo cuando decidimos casarnos" (I.M.: 37); o "la cara que puso cuando el niño le cogió el dedo gordo y no lo soltaba" (I.M.: 41); "quizás si tuviera que elegir un sólo recuerdo sería el primer llanto de mi hija y su calma cuando la abracé y le hablé" (I.M.: 40). También aparecen sentimientos dolorosos ligados a la separación de la pareja "nuestro divorcio fue durísimo, como para no volver a enamorarse jamás" (I.M.: 31); o a la pérdida de los padres "no esperaba que mi madre muriese todavía, pero el cáncer se la llevó, la echo de menos cada día" (I.M.: 44).

La mitad de la vida (de los 46 a los 60 años) marca un antes y un después que se muestra en la reflexión acerca de las expectativas que se tenían en la juventud "imaginaba que la maternidad era otra cosa, ahora mismo me arrepiento de haber descuidado mi carrera" (I.M.: 50); o al contrario, "a veces pienso que he perdido la vida en el trabajo, apenas he visto crecer a mis hijas y para qué…" (I.M.: 57), así mismo aparece la conformidad con la propia vida "nunca llegué a pensar que sería capaz de ir más allá de mis sueños" (I.M.: 48). También se reflexiona acerca de las personas que han sido determinantes "mis padres, que lo dieron todo" (I.M.: 49); "la maestra de 5 de primaria, me hacía sentir

tan lista…" (I.M.: 52); "mi mujer, siempre creyó en mí, me apoyó y me ayudó a crecer de muchas maneras" (I.M.: 56); "mis abuelas y las meriendas de pan con chocolate, para ellas yo era lo más importante" (I.M.: 48). Así mismo, también aparecen las personas que al hacer daño, determinaron la vida, pero en sentido inverso: "el profesor de matemáticas, nunca entendía nada y dejé los estudios"; o "me dolía el rechazo de mi madre, su eterna comparación…" (I.M.:51).

En la primera senectud (de los 61 a los 70 años) los nietos son lo más importante, "ella es una niña que crece dentro de mí, me dan ganas de correr con ella, comer dulce, abrazarla tan fuerte…" (I.M.: 63). Así, "cuando estoy con mi nieto, me acuerdo de como era mi madre con mis hijas. Ella fue una auténtica heroína, vivió la guerra, el hambre, la viudez, y nos sacó adelante a los cinco, sólo cuando nacieron mis hijas se permitió jugar y reír, doy gracias por ella" (I.M.: 70).

También aparece la experiencia de la jubilación, "el deseo de parar y a la vez de hacer cosas" (I.M.: 61); "quiero viajar. Nunca pude, y ahora, no deseo dejar ningún lugar por conocer" (I.M.: 65); o "me cuesta no tener rutinas y me anoto a todo lo que hay, a veces no me apetece, pero me asusta el no hacer" (I.M.: 67). En esta etapa del pasado también se evocan los lugares y espacios por los que ha transcurrido la vida, "en la iglesia del pueblo de mi abuela conocí a mi marido, me gusta ir de vez en cuando y recordar ese día" (I.M.: 69); o "bailabamos en el atrio, junto a esos árboles, ahora tan crecidos se ponía la orquesta, ahí bailé por primera vez" (I.M.: 62).

Las personas mayores de 70 años, especialmente las más edad, recuerdan la estrechez de la España de posguerra como "una época de estrecheces y miedo" (I.M.: 90); "no había de todo, ni para todos y la libertad no existía, a veces, ni en la propia casa se podía hablar" (I.M.: 101); no obstante, "éramos felices, los niños jugábamos en la calle, a la mariola, al clavo, al fútbol"; "recuerdo que cuando pasaba un coche salíamos a verlo, la mayoría eran de fuera y suponía un acontecimiento" (I.M.: 111).

En esta fase de la vida, la muerte de las amistades y de la pareja comienzan a hacerse frecuentes, "echo de menos a mi marido, siempre pensé que me iría yo primero, pero no fue así" (I.M.: 81); por eso,

"cuando perdí a mi mujer hace dos años, me sentí sólo y como vacío por dentro. En los primeros años de casados, murió nuestro primer hijo, fue duro, ahora sólo quedo yo para recordarle" (I.M.: 87). De modo similar, la cercanía de la muerte se hace presente también en las amistades y poco a poco, la línea de meta se va haciendo más real y cercana, "en este año se han muerto dos grandes amigos, uno de ellos de la infancia, son dos más que ya no están, tal vez yo sea el próximo. Noto como el tiempo se ha cumplido para todos, parece increíble, pero ya no soy un niño, los años me han seguido hasta aquí y no sé ni cómo han logrado encontrarme" (I.M.: 119).

5. DISCUSIÓN

Los hallazgos obtenidos en la presente investigación muestran como es posible cartografiar y crear mapas de la memoria de una comunidad que generen identificación de ese pronombre tan difícil a veces de situar el "nos-otros" (Macaya, 2017); (Coca Jiménez, 2022); (Ortega-Cubero y Coca- Jiménez, 2023). Así, es posible afirmar que cada generación habita el territorio desde sus circunstancias y no sólo eso, sino que, además, son las circunstancias las que, en su especificidad, dan forma al lugar (Maldonado, 2023).

En este sentido, es posible observar como el arte, entendido como un elemento mediador, permite determinar y, a la vez, resituar las fronteras comunitarias y los puentes que los seres humanos tejemos en nosotros mismos y con los otros y que de por sí son identidad (Martínez-Vérez y Montero-Seoane, 2020).

Pero además de posibilitarlo, los resultados muestran que, desde una perspectiva social y sociológica, es necesario e interesante, así como, justo y bueno, dibujar la comunidad, haciéndola presente para sus miembros puesto que, si no se identifican los lazos que unen a los seres que dan forma al entorno, si no se tiene en cuenta la perspectiva completa del territorio, atendiendo la voz de las diferentes generaciones que lo habitan, corremos el riesgo de no percibir la comunidad, acrecentando la sensación de aislamiento que ya de por sí nos acompaña (Martínez-Vérez y Montero-Seoane, 2020 y Martínez-Vérez y Montero-

Seoane, 2023). Ser parte de algo, de alguien, habitar y ser habitado, enraizarse en un lugar, es tan humano como la piel y, por ello, genera bienestar personal, grupal y comunitario (Zbranca et al., 2023), ya que, si existimos es unas coordenadas compartidas que son cielo y la tierra.

6. CONCLUSIONES

El arte, aplicado a través de la cartografía social y participativa, permite visibilizar la memoria de la comunidad, haciendo consciente a las personas de las capas de recuerdos que dan forma al territorio.

Atendiendo a lo que sin duda comparten las generaciones, es posible afirmar que aquello que percibimos y recordamos es eminentemente sensorial, topográfico y afectivo. Nos impacta y, por ello, se hace necesario compartirlo.

No obstante, las circunstancias de la vida dan forma a las vivencias, grandes y pequeñas, de cada generación. Por ello, la memoria de la comunidad, los relatos y las historias que se cuentan, están ubicadas en unas coordenadas temporales y geográficas sin las cuáles, no sería posible entender los recuerdos.

En este sentido, se percibe una cadencia, como de partitura, que permite enlazar las historias de los más mayores, en la realidad de las generaciones intermedias, y éstas a su vez en la voz de los niños y las niñas.

De este modo, a pesar de que cada generación habita un tiempo verbal diferente, entre todas declinan el verbo, haciendo que el habitar sea posible y que el habitante exista en un lugar y en un tiempo de pertenencia.

7. REFERENCIAS

Albar-Mansoa, P.J. y Martínez Vérez, V. (2019) Encuentro creativo con monotipia. Diálogos inclusivos en el arte compartido. Opción, Año 35, No.89(2), 12-42.

Albar-Mansoa, P. J.; Martínez-Vérez, M. V., López-Méndez L. y Pallarés-Piquer, M. (2022). Cordón de Memoria: la identidad como palabra clave. Educación artística: revista de investigación, 13, 21-37. doi:http://dx.doi.org/10.7203/eari.13.22950

Bergson, H. (1985). La evolución creadora. Espasa-Calpe.

Coca-Jiménez, P. (2022). Proyectos de creación y pensamiento en torno al malestar psíquico en el espacio museístico. Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social 17, nº abril:: 97-106. https://doi.org/10.5209/arte.76443

De Keulenaer, F. (2008). Panel Survey. En P. J. Lavrakas (ed.), Enciclopedy of Survey Research Methods (pp. 570-573). Thounsand Oaks, ca: Sage.

Gergen, K.J. & Gergen, M. (2004). Reflexiones sobre la construcción social. Paidós Ibérica.

Goodman, N. (1990). Maneras de hacer mundos. Visor.

Macaya, A. (2017). Trayectos en el mapa: artes visuales como representación del conocimiento. Arte, Individuo y Sociedad, 29(2), 387-404. http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.55105

Maldonado, S. (2023). La doble inclusión: género y altas capacidades a través de la educación artística. Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 18, e84016. https://doi.org/10.5209/arte.84016

Martínez-Vérez, V. y Albar, P.J. (2019). Tinta de mar: Arte de acción en la formación profesional docente. Utopía y Praxis Latinoamericana, 87, 137-150.

Martínez-Vérez, V. y Albar, P.J. (2023). La herida y sus contornos. Un discurso performativo sobre la idea de la felicidad. Interfaz (Botucatu). vol. 27. DOI: 10.1590/interfaz.220699

Martínez-Vérez, V. y Albar, P.J. (2023). Espacios y lugares. La creación artística como variable mediadora. Perfiles educativos, 45(179), 163-180. Epub 29 de mayo de 2023.https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.59790

Martínez-Vérez, V.; Albar, P.J. & López-Méndez L. (2021). La memoria en el foco del artista: evaluando la reconstrucción de las identidades rotas por el Alzheimer y otras demencias en fase leve. ARTSEDUCA, (31), 263 - 274. https://doi.org/10.6035/artseduca.5967

Martínez-Vérez, V; López-Méndez L. y Albar, P.J. (2022). En el foco de la memoria: Relatos de identidad a través del arte y la fotografía en tiempos de pandemia. Observar. Revista Electrónica De Didáctica De Las Artes, (16), 22-44. Recuperado a partir de https://observar.eu/ojs/index.php/Observar/article/view/144

Martínez-Vérez, V.; Albar, P.J. & Pallarés-Piquer, M. (2022). No lugares, escuela e identidad: la performance como herramienta educativa. Revista Educação & Sociedade, 43, 1-16. https://doi.org/10.1590/ES.244848

Martínez-Vérez, M. V.; Abad, J. y Hernández, D. (2017). El telar de la desmemoria y la metáfora del bordado. Arte relacional desde una perspectiva intergeneracional y de género. Arte, Individuo y Sociedad, 29(número especial), 223-238. http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.53646

Martínez-Vérez, M. V.; Abad, J. y Hernández, D. (2018). Cuerpo de escritura: el lugar de la palabra. Atenea, 517, 89-103. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622018000100089.

Martínez-Vérez, V.; Albar, P.J. & López-Méndez L. y Torres-Vega, S (2020). Cápsulas de arte: memoria frente al Alzheimer. Interface, 24, 1-15. https://doi.org/10.1590/Interface.200128

Martínez-Vérez, V. y Montero-Seoane, A. (2020). La voz del lugar, el lugar de la voz: cartografías ciudadanas. EURE (Santiago), 46(138), 175-190. https://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612020000200175

Martínez-Vérez, V. y Montero-Seoane, A. (2020). La identidad habitada: valores de la acción performativa y la palabra para la construcción de la alteridad en contextos educativos. Kepes, 17(21), 361-394. https:// doi.org/10.17151/kepes.2020.17.21.13.

Martínez-Vérez, V. y Montero-Seoane, A. (2022). El lugar del nombre. Punto y seguido. Encuentros. Rev. de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico. 15: 14–31. http://doi.org/ 10.5281/zeno-do.5979786

Martínez-Vérez, V.; Montero-Seoane, A.; Albar-Mansoa, P. J. y Cabello, S. (2022). El territorio de la memoria: una cartografía ciudadana de los recuerdos. RBE. Rev. Bras. Educ. 2022; (27):1-22.

Martínez-Vérez, V.; Montero-Seoane, A.; y Sardá Miragaya, A. (2022). FamiliarizArte. Del cuento del lobo a la distopía del confinamiento. Kepes, 19(26), 569–600. https://doi.org/10.17151/kepes.2022.19.26.18

Martínez-Vérez, V.; Vilas-Ares, M.D. y Montero-Seoane, A. (2021) Infancias confinadas: construyendo la escuela desde la educación artística. Arte, Individuo y Sociedad, 33(3), 445-462. https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/70230/4564456557156

Ortega-Cubero, I. y Coca-Jiménez, P. (2023). Ángel Ferrant y los dibujos de los niños de la Escuela del Mar de Barcelona. Arte, Individuo y Sociedad, 35(3), 885-904. https://doi.org/10.5209/aris.85379

Sánchez-Macías, I.; De Castro, P. y Coca-Jiménez, P. (2023). Territorialidad y fotomontaje identitario. Análisis de una propuesta de educación patrimonial para docentes en formación. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. 44, 101-118.

DISEÑO DE PERSONAJES A PARTIR DE LA ILUSIÓN DE PAREIDOLIA: LA IA COMO FUENTE DE INSPIRACIÓN

María De Iracheta Martín
Facultad de Bellas Artes. UCM

1. INTRODUCCIÓN

La percepción humana ha sido objeto de numerosos estudios, tanto desde la perspectiva fisiológica como la cognitiva y psicológica. El hecho de cómo los artistas han adiestrado o manipulado su percepción para crear, es el punto de partida de esta investigación.

Por otro lado, las nuevas tecnologías generativas, que se engloban dentro de la Inteligencia Artificial (IA), y que actualmente también están siendo objeto de numerosos estudios, se han convertido en una fuente de recursos para el artista tanto metodológicos como de inspiración. En esta investigación, por lo tanto, se ha buscado unir la metodología de cierta práctica artística enfocada al diseño de personajes a partir de técnicas tradicionales, con el uso de la IA para generar nuevas vías de trabajo y resultados.

A partir de una serie de ejercicios realizados con estudiantes del grado en videojuegos, la autora ha buscado la manera de adaptar esta práctica a las IA, obteniendo un resultado prometedor para desarrollar con más profundidad.

1.1. La percepción para el artista

La percepción viene dada por los estímulos que recibe nuestro cerebro a través de los sentidos, y posteriormente por la interpretación que se hace de ellos. Esta interpretación proviene de las conexiones cerebrales, pero también de los recuerdos almacenados sobre experiencias previas

con dichos estímulos. El artista utiliza, por tanto, estos procesos para elaborar sus creaciones.

Yendo un poco más allá, en ocasiones, se producen distorsiones en lo que percibimos o creemos ver, es lo que se conoce como ilusiones ópticas:

> Una ilusión óptica se produce cuando las características percibidas de una imagen u objeto difieren de sus reales particularidades físicas. Es decir, que las representaciones que obtenemos de la realidad sufren una distorsión, engañando a nuestros ojos-y por tanto a nuestro cerebro-que realiza una interpretación errónea (Diaz Padilla, 2013, p.30).

Entre las diversas ilusiones perceptivas, se encuentra la pareidolia, un proceso psicológico por el cual el cerebro interpreta manchas y texturas abstractas en formas reconocibles con significado, como pueden ser rostros humanos o animales. Lo interesante también es descubrir cómo ante una misma mancha abstracta, cada observador va a interpretar algo diferente, incluso llegando el caso de no ver nada reconocible.

Tal y como explica Gombrich (2002, p.131) en psicología se habla de este proceso como proyección. Es lo que se utiliza en el conocido test de Rorschach en el que se presenta al individuo una serie de manchas de tinta para que las interprete. Del mismo modo que el ser humano desde sus orígenes ha podido realizar la semejanza entre una montaña parecida a un animal, o las formas en las nubes.

En el arte también aparecerá desde sus orígenes como recurso para despertar la imaginación y descrito por el mismo Leonardo da Vinci (1827, p.43) en su *Tratado de pintura*, elemento clave para la práctica llevada a cabo en esta investigación.

Si se observan los ejemplos mostrados en las *Figuras* 1, 2 y 3, se puede entender esta idea de cómo funciona la percepción. En la primera imagen, en un principio, es difícil encontrar al pájaro camuflado, los contornos difusos de su silueta y la semejanza de colores, hace que se necesite hacer una observación más profunda, hasta que se detecta al animal; es casi un ejercicio de imaginación. En la segunda fotografía, ya es la mano del artista quien ante unos parecidos estímulos observando una forma en la roca, convierten una protuberancia en un bisonte; mientras que, en el último ejemplo, directamente Picasso aprovecha las

características de la pareidolia al reutilizar un coche de juguete como cabeza del chimpancé en su obra.

FIGURA 1.



Fuente: Esteban Vera, camuflaje, 2010, Flickr CC

Se enfatiza también, que es un fenómeno universal, aunque el significado que se le atribuya a la visión puede variar en función de las creencias o cultura del individuo. Es esta universalidad y polivalencia, lo que convierte a la pareidolia en una estrategia creativa muy valiosa para el artista y por tanto lo será también en la creación de concept art.

En las prácticas que se realizaron, se verá cómo partiendo de una mancha lo más abstracta posible, generada con materiales tradicionales y digitales, el alumno es capaz de crear una serie de personajes variados y originales. Posteriormente, surgió la pregunta de qué pasaría si generamos dichas imágenes previas abstractas con diversas tecnologías IA, que es lo que nos lleva a este estudio.

FIGURA 2.



Fuente: Pedro Saura Ramos, bisonte, Museo de Altamira

FIGURA 3.



Fuente: Pablo Picasso, La mona y su cría (fragmento), 1951

> El artista no utiliza sus ojos con el propósito de manejar la pintura, sino que maneja la pintura con el propósito de crear una imagen visible, ya que es la imagen y no la pintura la que constituye la obra de arte (Arnheim, 1985, p.17)

Esta afirmación, acompaña muy bien la propuesta que se presenta en esta investigación, dado que queda de manifiesto que lo importante en la obra creativa no es el material o la herramienta utilizada sino la imagen final creada por el artista. Cuando el estudiante se ve frustrado ante la falta de conocimientos o capacidades técnicas, es importante que se le haga entender que eso no implica que la visión mental que tienen de la obra final no sea adecuada. Y a esto se une el debate sobre si la imagen generada por las IA es una obra artística o es un medio o una herramienta como la pintura en su momento.

Al fin y al cabo, las imágenes generadas por estas tecnologías vienen del pensamiento del usuario y artista que vuelca peticiones a la IA que va puliendo y perfilando el resultado de la imagen final. La IA por sí sola no crea nada, se necesita de esta simbiosis humano-máquina. Además, la IA, construye su resultado en base a la memoria colectiva depositada en la red por el propio ser humano, aunque ya ha llegado el día que ese almacén visual, contiene las propias creaciones generadas con IA, y la espiral de retroalimentación sigue creciendo exponencialmente.

Por tanto, tal y como reflexionaba Baudrillard (2006, p.22) mucho antes de que las IA evolucionaran en el campo del arte, "el arte en su conjunto no es más que el metalenguaje de la banalidad. ¿Podrá continuar hasta el infinito esta simulación desdramatizada?".

1.2. La inspiración en el concept art

Al igual que entender la percepción es una de las claves para el artista, la inspiración y su búsqueda es otra de sus constantes. Hay cierta creencia a que si no se tiene inspiración no se puede comenzar a crear, pero la realidad es que hay maneras de hacerla surgir.

Como docente en bellas artes, una de las motivaciones de investigaciones previas en los últimos años ha sido encontrar y facilitar a los

estudiantes técnicas de estimulación creativa, todas ellas aplicables tanto en el campo de las bellas artes como en el del concept art (Iracheta y Pérez, 2022).

Ha sido la irrupción de las IA, lo que ha creado la necesidad de experimentar con sus características para ver si se convierten en una técnica más de inspiración que incorporar a esta metodología.

Dicho esto, conviene explicar brevemente que el artista de concept art es aquel que consigue mostrar a través de imágenes técnicas, el imaginario y la idea del director de cine, el diseño de un videojuego o el desarrollo de una publicidad, por ejemplo. Ya sea diseñando personajes; escenarios; u objetos, entre otras cosas, consigue un trabajo previo (fase de preproducción) que ahorrará mucho tiempo y presupuesto en cualquier producción de este tipo, por eso, es una especialidad muy solicitada.

Precisamente, uno de los grandes retos que tiene el concept artist, es enfrentarse a la página en blanco teniendo en cuenta los tiempos de producción de un proyecto.

En esta primera fase, se necesitan técnicas y recursos de estimulación creativa que permitan fluir las ideas de una manera creativa, pero a la vez rápida y eficaz. Es en este punto, donde aparecen el uso de la técnica con siluetas y la pareidolia y los primeros testeos de la IA

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos principales

- El objetivo principal de esta investigación es analizar si las tecnologías IA, pueden ser una herramienta más de estimulación creativa e inspiración.

2.2. Objetivos secundarios

- Adaptar la metodología docente mediante la incorporación de las IA en la práctica de diseño de personajes a partir de la ilusión de pareidolia.

– Fomentar el trabajo en equipo.

– Aprendizaje de técnicas tradicionales y digitales en la creación de personajes.

3. METODOLOGÍA

La metodología llevada a cabo surge de la práctica docente con los alumnos de las asignaturas del grado en Diseño y Desarrollo de Videojuegos tanto en la UCM como en la UDIT y de la experiencia propia como directora de arte en el entorno audiovisual.

Como se ha comentado previamente, una de las dificultades para cualquier creativo, es empezar a dibujar frente a una página en blanco. En ocasiones se sienten bloqueos porque no surgen ideas o, por el contrario, se tiene la idea, pero no se sabe por dónde comenzar por miedo a no conseguir el resultado deseado.

Para ambos casos, es muy útil empezar a garabatear, dibujar sin ningún objetivo más que el soltar la mente y la mano. En esos primeros dibujos, la mente se relaja y empiezan a surgir algunos bocetos que pueden llegar a algún sitio o no, pero lo importante es que ya se ha roto el bloqueo. Pero ¿qué sucede cuando incluso no salen los garabatos? pues se puede copiar algo de la realidad y se modifica para enfocarlo a un personaje: una cafetera que se transforma en un pato o una zapatilla en coche deportivo, por ejemplo. Esta sería una de las técnicas para activar la inspiración. Hay varios ejemplos, como el cadáver exquisito, ya utilizado por los artistas del surrealismo y que consiste en plegar un papel, por ejemplo, en tres partes, y un artista dibuja la cabeza, el siguiente el cuerpo sin mirar la cabeza dibujada previamente y el ultimo las piernas. Al desplegar la hoja aparece un personaje collage muy divertido y del que se puede desarrollar un personaje definitivo posterior.

La lluvia de ideas colectiva o el mapa mental, son otros buenos recursos inspiracionales para todo el equipo.

La técnica presentada en esta ocasión es la de creación de pequeñas miniaturas (*thumbnails sketches*) partiendo de manchas abstractas para, a partir del efecto de pareidolia, descubrir personajes en ellas y su

silueta. De las manchas, se pueden obtener otro tipo de elementos como paisajes, automóviles, objetos, etc., pero en esta ocasión se buscaban personajes.

El partir de bocetos en miniatura sirve para encontrar una forma sugerente que nos lleve al desarrollo del personaje definitivo; o a probar diferentes versiones del mismo diseño.

Del mismo modo, se consideran siluetas porque son manchas oscuras con ningún o poco detalle y de estilo muy suelto. Será entonces cuando, a partir de la pareidolia descubriremos, cómo esas siluetas iniciales, se irán transformando en detalles significativos que nos llevarán a la forma final del personaje.

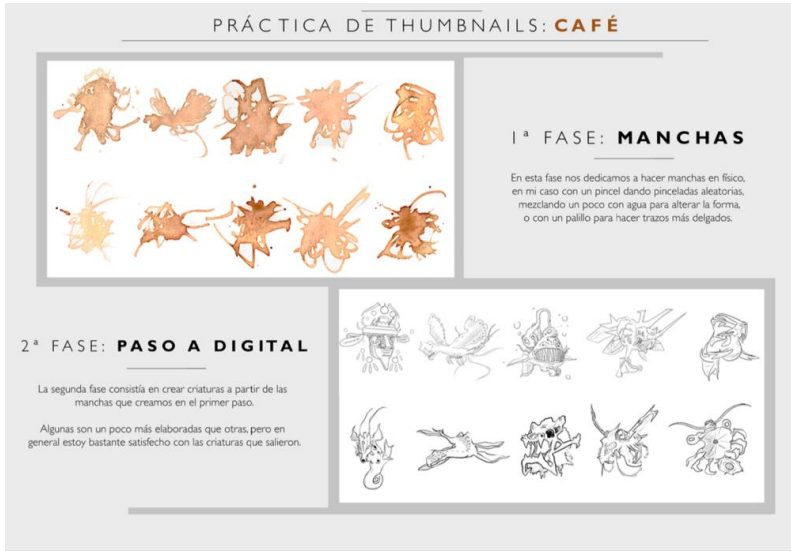
Cuantas más siluetas se hagan, más posibilidades hay de encontrar alguna que sea potencialmente atractiva y, además, es una buena forma de agilizar los tiempos de trabajo.

En la primera de las prácticas, las formas ambiguas se generaban con técnicas tradicionales como la acuarela, la tinta o el carboncillo, incluso café tal como muestra la *Figura* 4. Se aplicaba con pincel, o derramando tinta sobre la hoja y moviéndola posteriormente o soplando sobre la superficie para que la gota se moviera. También se puede proceder a plegar el papel y crear así una mancha simétrica respecto a un eje, tal y como se crearon las del test de Rorschach. La simetría es muy útil para generar manchas que suelen recordar naves espaciales o automóviles porque son más regulares, por ejemplo. O se aplica carboncillo y con un trapo o la mano se trabaja la mancha para que tenga matices y sea más sugerente.

Una vez obtenidas unas cuantas siluetas, el estudiante procedía a observarlas buscando relaciones a partir de su imaginario personal mental encontrando significado a las mismas.

En una segunda fase, *Figura* 5, mediante lápiz y goma, se iba definiendo la forma, añadiendo elementos o quitando otros. Normalmente se terminaba de trabajar en digital tras escanear el resultado y ya se procedía a aplicar la iluminación y el color adecuado.

FIGURA 4.



Fuente: Práctica Fernando Gutiérrez Imaz, curso 2017/18

FIGURA 5.



Fuente: Práctica Fernando Gutiérrez Imaz, curso 2017/18

En el segundo ejercicio se creaban las siluetas mediante técnicas digitales. En este caso era difícil crear unas manchas totalmente abstractas dado que, con los pinceles digitales, era más complicado aportar ese componente de aleatoriedad que los medios acuosos de las técnicas tradicionales si hacían. El no tener el factor sorpresa del agua, producía que la mente se impusiera y se crearan siluetas que tendían ya desde el inicio a formas antropomorfas. Si bien es cierto, que los avances en la tecnología han conseguido, que, a día de hoy, ya haya varios softwares que replican muy bien las técnicas al agua mencionadas.

Aun así, como se observa en la *Figura* 6, también se conseguía el propósito, tener un punto de partida sobre el que trabajar.

Si se observa la imagen, aparece la primera fila de manchas realizadas a modo de brochazos y debajo la primera fase de pulido de las formas sustrayendo zonas o añadiendo otras hasta encontrar la silueta sugerente. En la tercera fila de miniaturas, se utilizó la herramienta lazo, que para este ejercicio da muy buenos resultados, y del mismo modo, a continuación, aparecen las mismas manchas más refinadas.

FIGURA 6.



Fuente: Práctica siluetas técnicas digitales, Diana Montoro Llorente, 2018/19

Por último, se aplicaban una serie de texturas ambiguas, precisamente para aportar esa parte más aleatoria y experimental dentro de lo digital, y del que se pueden obtener algunos matices, así como luces y sombras que pueden dar ideas para la vestimenta del personaje.

La dificultad de la metodología radicaba, en ocasiones, en bloqueos creativos por falta de repertorio visual, dificultad técnica, entre las que aparecían ventajas y desventajas según se partiera de las manchas generadas con técnicas tradicionales o digitales, o simplemente que la forma generada no ofrecía realmente una interpretación secundaria.

Partiendo de esta base, era necesario experimentar con las tecnologías IA para analizar si pueden ser incorporadas a esta metodología. Para ello, se ha realizado un primer acercamiento de la creación de manchas mediante el programa de generación de imágenes conocido como Leonardo AI.

FIGURA 7.



Fuente: ejemplos creados con IA (Leonardo AI) y la autora, 2023

Primero hay que crearse una cuenta en la aplicación, y a continuación se introduce la palabra, frase o concepto que se quiere obtener de la IA y que se conoce como prompt. Al final es un diálogo con la máquina en el que el autor humano tendrá que ir puliendo los resultados que ofrece la tecnología. Se recomienda crear las órdenes en inglés dado que existen una mayor cantidad de referencias en la web disponibles para la IA y se ha comprobado que se obtienen claramente unos mejores resultados.

Para los ejemplos mostrados en la *Figuras* 7 y 8, se pensó que la IA encontraría más referencias si se mencionaba el test de Rorschach, y este fue el prompt utilizado: *Creates a rorschach test type image with a white background and the image centered. The abstract silhouette that you have in an artistic technique.*

FIGURA 8.



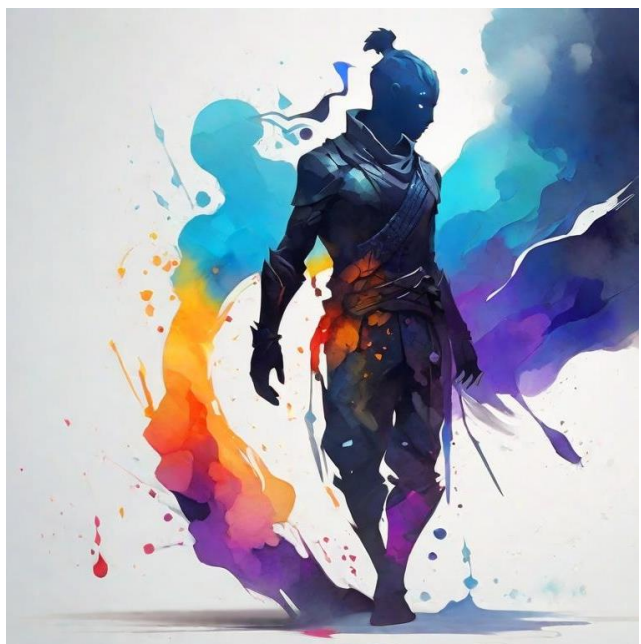
Fuente: ejemplos creados con I.A (Leonardo AI) y la autora, 2023

Se observa que las propuestas son altamente prometedoras, teniendo en cuenta que este resultado, fue el primer volcado de la idea. Estas manchas se pueden enfocar al diseño, por ejemplo, de un paisaje fantástico

o de ciencia ficción en la primera imagen y en el segundo caso a personajes. Se pueden distinguir claramente dos rostros enfrentados mirándose que pueden dar lugar al diseño de una portada editorial o discográfica, entre otras cosas. Lógicamente cada individuo verá en la mancha lo que su imaginario personal le sugiera, y esa es la ventaja de esta técnica de inspiración.

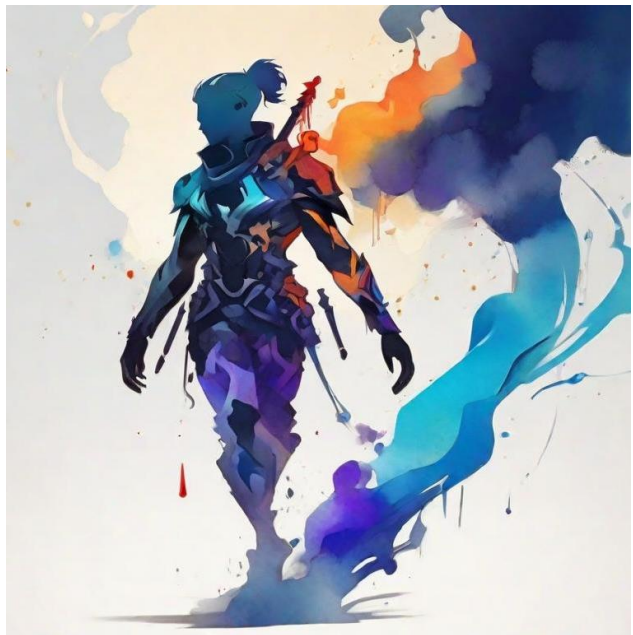
Con la idea de enfocar más la imagen final a la creación de personajes y así ajustarlo a la práctica docente, se volcó el siguiente prompt: *Create a character for a video game from an abstract silhouette that simulates watercolor techniques,* obteniendo el resultado de las *Figuras* 9 y 10. Ambas realmente atractivas, pero empieza a surgir el debate de si dejan margen para la imaginación del estudiante.

FIGURA 9.



Fuente: IA (Leonardo AI) y la autora, 2023

FIGURA 10.



Fuente: IA (Leonardo AI) y la autora, 2023

Se procedió entonces, en un siguiente intento, a unir el prompt más abstracto de las primeras imágenes enfocándolo también a personajes: *Create a Rorschach test-type image in which an anthropomorphic shape can be seen.* Se obtuvieron los ejemplos de las *Figuras* 11 y 12 que vuelven a ser muy atractivos, pero siguen ofreciendo poco margen a la imaginación. En todo caso, la imagen 12, es un poco más abstracta y se podría adaptar a algo más personal, aunque no se puede evitar reconocer la silueta de Batman en la parte central.

FIGURA 11.



Fuente: ejemplos creados con IA (Leonardo AI) y la autora, 2023

FIGURA 12.



Fuente: ejemplos creados con IA (Leonardo AI) y la autora, 2023

4. RESULTADOS

Si se revisa cada una de las fases de esta investigación, se puede decir que en el caso de la práctica docente del uso de la ilusión de pareidolia en el diseño de personajes en concept art, pese a las posibles dificultades de los alumnos, los resultados obtenidos siempre eran variados y muchos de ellos eficaces y potentes. El estudiante no sólo generaba de una manera fluida un gran número de siluetas básicas de las que rescatar las mejores para desarrollar un personaje final, sino que se enfrentaba a cotejar esa información con su biblioteca mental, a la vez que daba rienda suelta a su imaginación por caminos quizá no explorados.

A esto se unía otro componente importante, que las sesiones en el aula eran muy distendidas, fomentándose el intercambio de ideas y creando lazos de confianza respecto al trabajo en equipo. Por ejemplo, como la interpretación de cada mancha es tan personal, un compañero podía aportar su visión ante el bloqueo de otro alumno.

En el entorno laboral del concept art, es clave precisamente el trabajo en equipo por lo que fomentarlo con este tipo de prácticas aporta una habilidad al estudiante de gran valor.

En lo que respecta a la experimentación con las IA, los resultados finales son altamente satisfactorios porque la aplicación es sencilla de utilizar, es rápida y es gratuita para ciertos resultados como los mostrados en este estudio. Por lo que para el entorno académico se convierte en una herramienta válida. Lo que no queda tan claro, y que deja abierto el debate es, si los resultados obtenidos con la IA son la mejor opción para la práctica de la pareidolia dado que en la mayoría de los casos deja poco margen a la imaginación.

5. DISCUSIÓN

Se considera que el debate abierto sobre si los resultados obtenidos con las I.A son demasiado concretos y dejan poco margen a la imaginación es interesante para continuar profundizando en ello.

Por lo que, una posible línea futura de trabajo sería el perfeccionar la técnica con las inteligencias artificiales y evaluar si es un recurso y metodología útil en el aula observando los resultados con los alumnos.

Se considera que para un artista profesional de concept sí es una fuente de inspiración útil porque este sí posee la destreza para tomar alguna parte de referencia y luego modificar el contenido para hacerlo totalmente único. Al fin y al cabo, ya existen otras técnicas como el *photobasing* que hacen este proceso, pero con una base fotográfica, y son totalmente aceptadas dentro del sector.

Por lo que también se abre el debate de la revisión de la ética profesional en el campo del arte teniendo en cuenta la aparición de las IA.

Como docente, es importante que el alumno conozca también las IA, pero habría que revisar si condicionaran mucho el resultado si es que se quiere utilizar en las primeras fases de trabajo.

En esta línea se ha procedido a hacer otros experimentos con las IA como fuente de inspiración, combinado la generación de texto de ChatGPT con las de imagen. Se ha observado que, mientras las primeras proporcionan unos resultados sorprendentes, las de imagen le quedan bastantes retoques. Se aconseja utilizar ChatGPT para generar textos sobre una determinada escena que sirva posteriormente de partida para ilustrar desde cero este relato inédito. Por ejemplo, se probó a crear un fragmento de relato de terror sobre un monstruo en la ciudad que se debatía sobre su propia existencia, siendo el texto obtenido una escena llena de matices muy ricos para que el artista comience a ilustrar. En el segundo experimento se convirtió en prompt un fragmento de este texto (en castellano) para que Leonardo AI lo interpretara, y se obtuvieron unas imágenes entre cómicas y estéticamente cuestionables. Se probó después a rehacer el prompt en inglés y concretando que en lugar de un monstruo fuera un vampiro, y el resultado era indudablemente mejor y ajustado a lo que se buscaba.

6. CONCLUSIONES

Se concluye, que la pareidolia, es una herramienta valiosa de estimulación creativa en fases iniciales de creación de personajes para el concept artist tanto novel como profesional.

También se puede concluir que es una metodología docente muy apropiada en el campo de diseño de videojuegos como en el de animación porque promueve la creatividad, el trabajo en equipo y saber gestionar problemas a lo largo de un proyecto con proceso creativo.

Al ser un proceso universal es una estrategia que se adapta a cualquier alumno independientemente de su procedencia o cultura.

Respecto a las IA, se considera que sí son útiles en las primeras fases de creación en el entorno de los videojuegos y concept art a nivel profesional usándolo como fuente de inspiración, pero nunca como fin último porque los matices que aporta la psicología humana y el artista todavía no son reproducibles por las IA de imagen.

Para un artista que suele utilizar las técnicas tradicionales se considera que es importante conocer estas nuevas tecnologías como una herramienta más, pero del mismo modo no va a repercutir en su trabajo el no utilizarlas.

A nivel de metodología docente, se considera que las IA, necesitan mejorar en ciertos aspectos sobre todo las dedicadas a la generación de imágenes. Para alguien que tenga una mínima cultura visual, se hacen muy evidentes las referencias de las que parte por lo que puede condicionar en gran medida el proceso de trabajo a no ser que se tenga la suficiente madurez creativa para usarlo solo de inspiración.

Todavía no es universal, dado que la calidad de las creaciones son muy diferentes si se ponen los prompt en inglés o en otra lengua, en este caso el castellano.

Se pierde gran parte de la experimentación que sí se lleva a cabo con las técnicas tradicionales y digitales. El componente de prueba y error, la parte incluso lúdica de ir descubriendo por dónde te lleva la mente,

se disuelve al tener en cuestión de segundos un resultado tan potente por parte de la IA.

Hay que perfeccionar mucho la técnica del usuario creando prompts para conseguir el equilibrio entre lo que se busca y algo que no sea una interpretación demasiado literal y demasiado manida dentro de la iconografía utilizada en los mundos de concept art.

Por lo tanto, se hace evidente, que hace falta seguir experimentando con estas nuevas tecnologías para llegar a un equilibrio entre la maquina y el artista.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El resultado de esta investigación no hubiera sido posible sin el trabajo previo realizado en estos años con el grupo de investigación G.I: 930034 Dibujo y Conocimiento: estudios interdisciplinares sobre las técnicas y prácticas artísticas cuya directora es actualmente Carmen Pérez González, y a través del cual la autora ha obtenido su experiencia con las ilusiones ópticas, base de varias propuestas metodológicas en el campo de las bellas artes.

Del mismo modo, el proyecto de *Innovación Educativa: el uso del software libre en la teoría y práctica artística*. ref.: pimcd 2015-nº155., cuya responsable fue Mónica Oliva Lozano, también supuso un momento importante en las líneas de investigación de la autora al profundizar en técnicas digitales de libre uso para los alumnos, búsqueda que sigue vigente como se ha podido observar en este escrito.

Y por supuesto agradecer a los alumnos tanto de la UCM como de la UDIT su trabajo, sin los que no hubiera sido posible implementar esta metodología, y sin los que no tendría sentido gran parte de esta investigación.

8. REFERENCIAS

Arnheim, R. (1985). *Arte y percepción visual: psicología de la visión creadora*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Baudrillard, J. (2006). *El complot del arte: ilusión y desilusión estéticas*. Amorrortu editores.

Díaz Padilla, R. (coord.) (2013). *Arte, magia e ilusión: las ilusiones ópticas en el arte y otras producciones visuales.* Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Departamento de Dibujo I, Facultad de Bellas Artes.

Gombrich, E.H. (2002). *Arte e Ilusión: estudio sobre la psicología de la representación pictórica,* 2.ª ed. español, Phaidon Press Limited.

Iracheta Martín, M. d., Pérez González, C. (2022). *El concept art en videojuegos*. Síntesis.

Vinci, L. d., Alberti, L. B., Rejón de Silva, D. A. (1827). *El tratado de la pintura: y los tres libros que sobre el mismo arte escribió Leon Bautista Alberti*. Imprenta Real.

LA COMPLEJIDAD EN EL ÁMBITO ARTÍSTICO

MARÍA ASENJO BEJARANO
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad las tecnologías avanzan de forma acelerada y nos proporcionan una inagotable y variada información. Es una realidad en progresiva expansión. Tanto es así, que nos permiten almacenar, recoger y monitorear tal cantidad de datos que hace solo unas décadas ni teníamos ni hubiésemos podido hacer. Este conjunto de teorías y técnicas que posibilitan el aprovechamiento práctico del conocimiento no son ajenas a dos disciplinas aparentemente distantes: el arte y la ciencia.

A pesar de esta consideración, es sabido que el arte nunca ha sido indiferente al conocimiento científico y técnico a lo largo de los tiempos. Las tecnologías siempre han estado conectadas con la vida no solo en un sentido práctico, sino también estético. Simultáneamente, la ciencia, en todo tiempo, ha devenido progreso. Ello ha permitido el descubrimiento de nuevos paradigmas que han posibilitado el avance de la sociedad, en la que también se encuentra el arte.

Arte y ciencia comparten una misma tarea relacionada con la creación. La palabra arte procede del latín *ars*, *artis*, que se refiere a una obra o trabajo que expresa mucha creatividad, y es equivalente al término griego τέχνη *téchnē*, que significa «técnica». Su etimología alude tanto a la destreza para realizar una práctica como a la ejecución conforme a normas. David Bohm, en su ensayo *La creatividad en la ciencia, el arte y la religión*, puntualiza así el origen de esta unidad lingüística:

> «La palabra arte tiene una raíz latina, que significa "adecuar" y aparece en palabras como artículo, artesano y artefacto. La historia de la palabra muestra claramente que, en un principio, nada separaba al arte del resto de la vida. Así, un artefacto es algo hecho para adecuar, tanto en sentido

> estético como práctico. Sin embargo, hoy en día se considera que las obras de arte sólo "se adecuan" en el sentido estético, lo que constituye una prueba del actual estado de fragmentación entre el arte y otras áreas de la vida» (Bohm, 2020, párr. 8).

Por su parte, ciencia también proviene del latín *scientia*, y significa «saber». Este término incluye todo conocimiento que sea ordenado y sistemáticamente organizado. A este respecto, la importancia de la Inteligencia Artificial (IA) en el campo científico crece cada vez más y ha trascendido fronteras. La IA es una tecnología en auge capaz de alterar todos los aspectos de nuestras interacciones sociales. Se expande en todos los ámbitos profesionales y del conocimiento, incluido el campo artístico.

En este contexto, se vienen publicando una serie de investigaciones, estudios y análisis por parte de especialistas que perfilan un panorama prometedor en los campos de la ciencia y del arte, pero, también de fuertes implicaciones éticas y deontológicas en el uso de la IA, que competen no solo a los trabajos científicos, sino también a los artísticos.

Desde su origen, el propósito del arte ha sido producir una emoción estética[208], y el de la ciencia, una comprensión certera y general sobre determinados aspectos del mundo. El arte ha pretendido entenderlo percibiendo su significado. La ciencia ha aspirado a comprenderlo haciendo propio lo que entiende del mismo y actuando en consecuencia. Aun así, ambas disciplinas han tenido y siguen teniendo analogías en el desarrollo de sus actividades e iniciativas: recopilan información empírica, observando cuidadosamente sus entornos; utilizan la creatividad para introducir cambios, innovaciones o mejoras sobre lo existente; manejan modelos abstractos para tomar consciencia del mundo; y aspiran a crear obras relevantes. De hecho, el proceso creativo no se diferencia, en esencia, cuando se desarrolla una teoría científica o se crea una obra

[208]Es oportuno mencionar que, en los siglos XX y XXI, el arte ya no es solo un valor estético. Se ha convertido en un acto de constante búsqueda emocional y de estímulos nuevos. En la actualidad, uno de sus propósitos es hacernos ver el mundo de otra manera y se manifiesta como una actividad dirigida a hacer declaraciones y preguntas incómodas, que posiblemente querríamos eludir, sobre todo lo que nos rodea.

artística. Ahora bien, pese a sus desigualdades y semejanzas, la especificidad del arte y de la ciencia debe ser mantenida.

Hoy día la visualización de la información se utiliza como una herramienta imprescindible para la comprensión de los datos, el descubrimiento de patrones y sus conexiones en red. En ese marco, el arte y el diseño son dos instrumentos necesarios para organizarla correctamente y coordinar todos los elementos visuales. El pedagogo Matt Woolman (2002), en su libro *Digital Information Graphics*, manifiesta que las visualizaciones funcionales son más que análisis estadísticos innovadores y algoritmos computacionales. Deben tener sentido para el usuario y requerir un sistema de lenguaje visual que utilice color, forma, línea, jerarquía y composición para comunicarse de manera clara y apropiada, de modo similar a las letras y caracteres que componen el alfabeto de un idioma. Propone, por tanto, que el diseño de la información, uno de los elementos más importantes del éxito en nuestro tiempo, esté a disposición de todos los que viven y trabajan en la actual era digital, cada vez más conocedora de los medios de comunicación. Entonces, cabe preguntarse, ¿la visualización de la información entra en la categoría de la ciencia, del arte o del diseño?

Con todo, la cooperación interdisciplinar es también una realidad. Como apunta Joaquín Ivars (2009) son muchos los ámbitos del conocimiento que han comenzado a incorporar diversas teorías para producir cambios importantes en sus maneras de comprender el mundo: «la cibernética, la física cuántica, la ecología, las matemáticas complejas, las ciencias cognitivas, la ingeniería, la astrofísica, la biología molecular, la psicología, la geología, las ciencias de la información y la comunicación, la sociología…» (p. 1). Y tanto el arte como la ciencia o la IA forman parte de este espacio relacional. No solo utilizan las tecnologías existentes como herramienta de expresión, también impulsan el desarrollo de nuevas revelaciones científicas con sus novedosas propuestas creativas y sus riesgos en los principios éticos de su utilización. Abordar estas cuestiones éticas conlleva ceder el terreno del arte a unos desarrollos algorítmicos. Y la teoría de la complejidad es uno de dichos instrumentos expresivos que está vinculado a las disciplinas científicas y artísticas actuales.

2. OBJETIVOS Y ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este trabajo aborda la teoría de la complejidad de forma esquemática. Es una indagación para saber lo que este concepto propone en el campo artístico. Los objetivos principales de este estudio son, por un lado, poder aprender, a través de la observación metódica, las estructuras originales de un sistema complejo; y, por otro, examinar y comparar las relaciones de esta ciencia con el arte. Lo primero que se plantea es cómo funciona la complejidad y cuál es su desarrollo a nivel visual. Lo segundo, mostrar la representación de estas redes y su influencia en el campo del arte.

La metodología se basa en el estudio y análisis de modelos relacionados con el arte, la ciencia y la tecnología, presentando a varios artistas que trabajan con la complejidad. El trabajo se centra principalmente en las investigaciones del diseñador portugués-estadounidense Manuel Lima, un referente en esta materia, conocido por su trabajo en visualización de información y cultura visual.

3. LA DETERMINACIÓN DE UN SISTEMA COMPLEJO

La complejidad es un campo de investigación interdisciplinario que busca explicar cómo funciona un sistema. María Cuevas (2012), estudiosa de esta teoría, apunta que los especialistas en sistemas complejos afirman que en la naturaleza hay muchos ejemplos: «sistema solar, sistemas financieros, políticos, bursátiles, cerebro, web…» (p. 22). Pero estos son más numerosos y desiguales. Cabe citar, entre otros muchos sistemas complejos, la cadena alimenticia de los animales, los árboles genealógicos, las colonias de hormigas, el clima global de la Tierra, la infraestructura de la red eléctrica, las organizaciones sociales y económicas de las ciudades, o el cosmos como sistema global. Todos ellos están almacenados en la red y cuentan con muchísima información registrada a través de miles de datos y metadatos.

Con el asentamiento de las nuevas tecnologías y todo lo relacionado con el entorno virtual, el concepto de metadato ha cobrado especial protagonismo. Los metadatos son datos acerca de los datos. Se utilizan para

describir y producir otros datos y suministrar información sobre los mismos recopilando los aspectos básicos de un ámbito o sector, como la complejidad. Por su parte, las IA son capaces de generar metadatos y de analizarlos para predecir el comportamiento de todo lo que es, existe o puede existir. Esto incluye a la ciencia, al arte y a las personas.

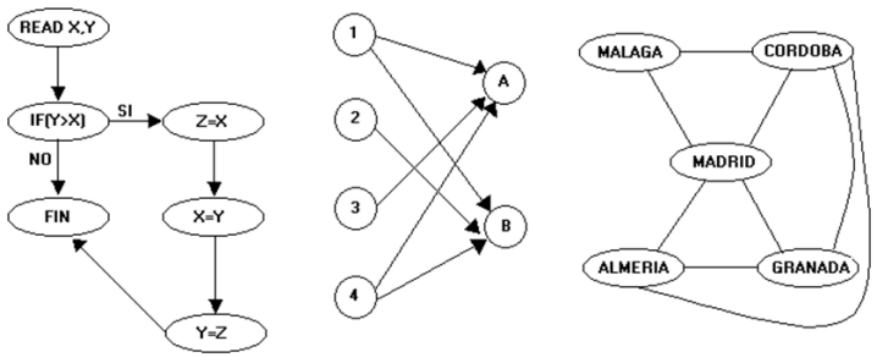
En este marco conceptual, los registros para determinar la construcción de un sistema complejo son clasificados y descritos mediante la conexión a metadatos en el momento de la creación. Conforme a Cuevas, los requisitos más importantes para la determinación de un sistema complejo son: «la constitución de elementos propios; la creación de relaciones entre los elementos; la creación de relaciones entre el sistema y el entorno; y la determinación de límites» (p. 23). Desde un punto de vista esquemático, esta investigadora define la complejidad de acuerdo a los siguientes presupuestos: «1) Término globalizador y multidisciplinar. 2) Método práctico. 3) Funciona cuando lo que se maneja son sistemas. 4) Ofrece un lenguaje que comienza por la reestructuración del propio pensamiento» (Cuevas, 2007, p. 61). La complejidad, al estar articulada con una red de conexiones y distintos sistemas, permite realizar nuevos descubrimientos y dar nuevas perspectivas del mundo. No describe un sistema por los componentes que lo constituyen, observa en él los que pueden emerger a partir de la interacción de los elementos que lo componen.

De acuerdo con Cuevas (2012), los sistemas deben estar en un ámbito determinado de influencia, estar sujetos a un conjunto de operaciones específicas propias y estar limitados por un entorno. Los límites están vinculados con una realidad más allá del sistema. Además, tienen una doble función de separación y unión del sistema y el entorno. Dicha separación es para diferenciarlo de otros sistemas y darle sentido al propio. La unión es para recibir retroalimentación de entrada y salida de datos del entorno hacia el sistema o al contrario. Considerando esto, los sistemas se conciben como una relación de gradación entre ellos, lo cual permite que los límites de un sistema se abran o se cierren a la vez utilizando, respectivamente, las relaciones internas del sistema o las relaciones entre sistema y entorno. Para comprender un sistema y obtener información sobre el modelo de realidad que propone, es necesario

saber qué se está planteando, qué conceptos mueve, cuál es su grado de complejidad, qué posibilidades ofrece, cómo se han realizado las selecciones de elementos y qué relaciones se han establecido para conectarlos entre sí.

Para verlo de forma simplificada, se recurre, principalmente, a la teoría de grafos, creada en 1736 por el matemático suizo Leonhard Euler[209]. Se trata de una rama de las matemáticas, muy utilizada en ciencias de la computación, que estudia las propiedades de los grafos. Un grafo (del griego *grafos*: dibujo, imagen) es un diagrama que representa mediante puntos y líneas las relaciones binarias entre pares de elementos (Figura 1).

FIGURA 1. *Grafos simples*



Fuente: Adaptado de *Grafos* [Dibujo], por Daniel López, *et.al.*, (s/f). Tomado de Universidad de Granada. https://ccia.ugr.es/~jfv/ed1/tedi/cdrom/docs/grafos.htm

Se muestra gráficamente como un conjunto de objetos (vértices o nodos) unidos por enlaces (aristas o arcos) que permiten representar dichas relaciones de base dos[210]. Este conjunto, que puede ser más o menos complejo, se utiliza para resolver problemas lógicos, topológicos y cálculo combinatorio. En opinión de Paula Rochina (2017), «un grafo,

[209] Véase una aproximación a este respecto en G. Alexanderson (2006).

[210] Consúltese Canal Math for All. (14 de septiembre de 2016). ¿Qué son los grafos? - Nivel Básico [Archivo de Vídeo]. YouTube.

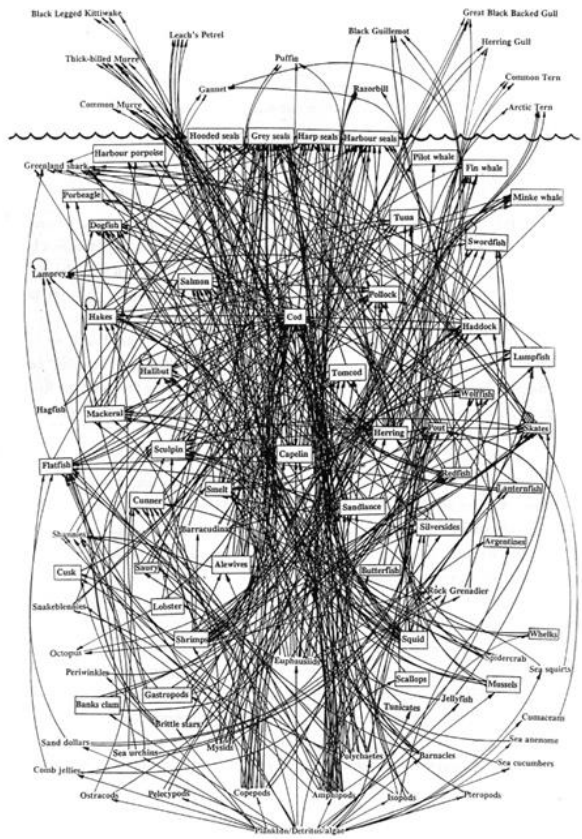
es una estructura matemática que permite modelar problemas de la vida cotidiana» (párr. 4).

El grafo muestra una información cualitativa del sistema a tratar, esto permite no sólo generar un tipo de información, sino que dentro de la misma se pueden añadir otras de manera relevante. Para crear estos modelos es necesario explorar a base de inducción y deducción. Se comienza estableciendo hipótesis y reglas de comportamiento del sistema, y se va observando adónde lleva esta propuesta. Con la experiencia obtenida, se intentan crear nuevos modelos con el fin de deducir resultados más precisos. Eso sí, cada modelo es una interpretación propia que el autor o autores hacen del concepto.

Dentro de las fases sucesivas del desarrollo de la información obtenida, cada autor procesa y representa sus propios pensamientos y diagramas. De esta forma se muestran varias maneras de organizar dicha información y convertirla en algo nuevo para estudiar. Los modelos utilizados no solo son variados en sus datos, también lo son en su comportamiento. En sí los modelos son simplificaciones de los temas a tratar y se utilizan para adquirir un conocimiento más profundo y coherente de los mismos.

Como se aprecia en la Figura 2, David Lavigne presenta un buen ejemplo de información cualitativa de un sistema. Muestra de forma compleja y dinámica la red alimentaria del bacalao en una zona del Atlántico noroeste. Por una parte, las estructuras nos permiten interrelacionar todos los elementos de un sistema (el bacalao); asimismo, este facilita realizar una selección de dicha estructura (salmón, palometa estrecha…). Por otra, los procesos son el procedimiento que sigue dicho sistema con el paso del tiempo, en este caso, la red alimentaria que tiene el bacalao. El sistema, teniendo en consideración estos datos, es capaz de cambiar el modo de relación de los elementos si las acciones elegidas lo necesitan.

FIGURA 2. *Cod Food Web*



Fuente: Adaptado de *Cod Food Web* [Web], por David Lavigne, (s/f), Natural Sciences and Engineering Research Council. http://www.visualcomplexity.com/vc/project.cfm?id=47

4. CARACTERÍSTICAS CUALITATIVAS DE LA COMPLEJIDAD

En todos los sistemas complejos existen unas características cualitativas comunes. Melanie Mitchell (2011), profesora de Informática en la Universidad Estatal de Portland y experta en complejidad, señala en su libro *Complexity. A guided tour* cuáles son: 1) Un comportamiento colectivo complejo, formado por un sistema de grandes redes de componentes individuales interconectados. En dicho sistema no hay un control

central que maneja todas las acciones, sino que esta función la realizan varios grupos, pudiéndose ser muy distintas unas de las otras, e incluso variar dentro de un mismo grupo. 2) Una codificación y procesamiento de abundante información. Tener tantos grupos dentro de un mismo sistema permite generar muchos datos, lo que ofrece mucha información, además de mostrar dónde encontrarla, cómo evaluarla y utilizarla en otros proyectos. 3) Una relación entre los elementos interconectados y su entorno, que forma un bucle de realimentación. Al estar todo conectado dentro de un sistema, ya sea directa o indirectamente, cualquier cambio en una zona hace que todo lo que tiene a su alrededor se modifique, provocando un nuevo cambio dentro del sistema, el cual se adapta al entorno, y después, el entorno se adapta al sistema. Así, los elementos empleados aprenden, evolucionan y se adecuan, produciéndose un bucle constante el cual trata de adaptarse para poder seguir siendo útil en su desarrollo. 4) Una aparición de un nuevo orden de realidad que surge como consecuencia de la organización del propio sistema (p. 10-15).

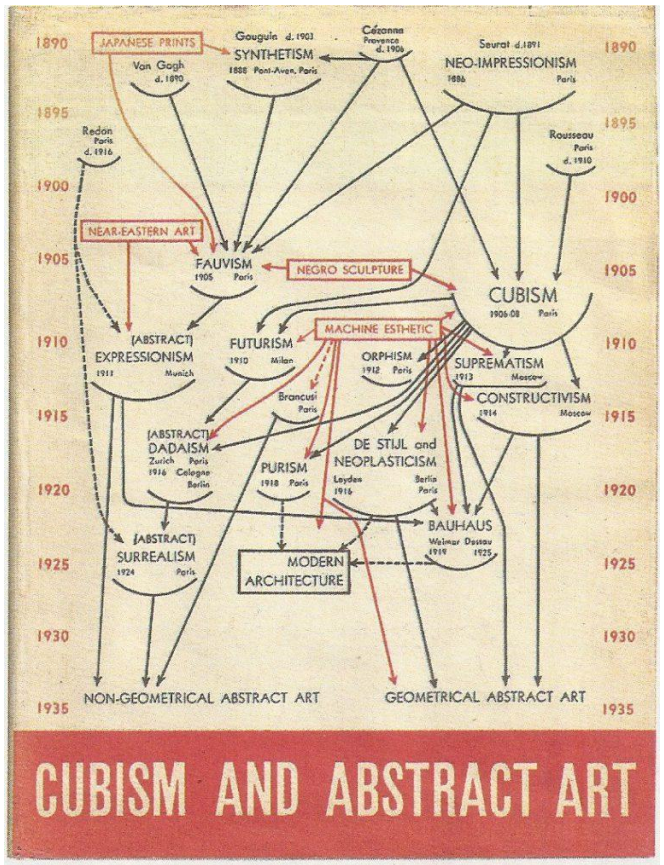
5. DESCRIPCIÓN DE SISTEMAS COMPLEJOS EN ARTE, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Se describe seguidamente el proceso de construcción y análisis de modelos relacionados con sistemas complejos del arte, la ciencia y la tecnología. Con dichos modelos se pueden deducir las implicaciones conceptuales de un autor, su capacidad de lograr el efecto que desea o espera, saber qué quiere mostrar y cómo lo ha resuelto, y, consecuentemente, proponer nuevos métodos y alternativas creativas para resolver problemas.

Lo primero a tener en consideración para la creación de una red compleja es el autor. Él es quien maneja el entorno y selecciona los elementos que la generarán. Al mismo tiempo, se encarga de relacionar los distintos temas dentro del mismo sistema en el proceso de construcción de los modelos. Y conjuntamente, como señala Cuevas (2007), a la hora de generarlos tendrá en cuenta estos factores: 1) Todo modelo surge de plantear un problema. A raíz de esto, debe pensar qué pasos va a realizar

para alcanzar varias metas. 2) Para que el modelo se desarrolle de forma efectiva debe disponer de toda la información necesaria, manejando experiencia propia y ajena sobre sistemas análogos al que quiere construir. 3) Uso de un lenguaje que sea fácil de entender para el espectador, teniendo varias posibilidades de representación para que se pueda construir una que se adecue a los que se busca.

FIGURA 3. *Cartel para la exposición Cubism and Abstract Art*



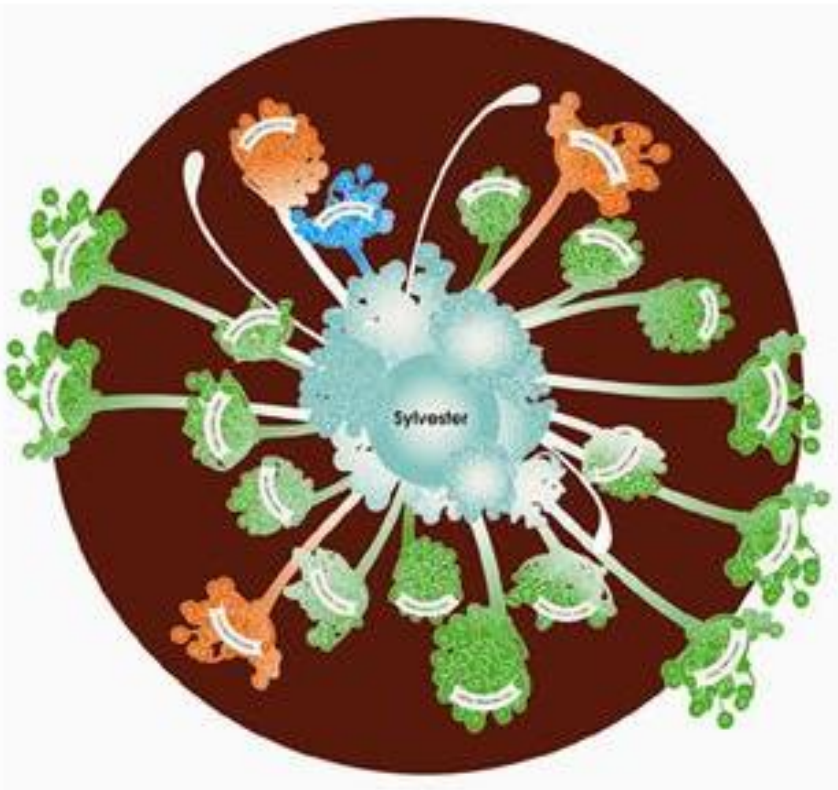
Fuente: Adaptado de *Semantogramas. Grafos de conocimiento* | Experimenta [Fotografía], por J. Costa, 2019, https://www.experimenta.es/noticias/grafica-y-comunicacion/semantogramas-grafos-de-conocimiento/

A colación de lo anteriormente expuesto, se comentan varios ejemplos de representaciones de redes complejas vinculadas al arte. Son muchas las

que se han realizado a lo largo de su historia. Una de las más destacadas es el mapa que diseñó Alfred H. Barr en 1936 para la exposición del MOMA: *Cubism and Abstract Art* (Figura 3). Este cartel o mapa cartográfico presenta varios movimientos artísticos (nodos) junto a sus influencias (enlaces). Está orientado en sentido vertical y muestra una sucesión cronológica a izquierda y derecha del mismo. La red de Barr adopta como estructura un sistema que se realimenta, conectando unas áreas con otras. Así, por ejemplo, enlaza futurismo con dadaísmo, o Bauhaus con arquitectura moderna. Por su parte, el color rojo se emplea estratégicamente en tres partes: 1) Nodos y enlaces para diferenciar las influencias externas al mundo del arte. 2) Laterales del cartel para mostrar la sucesión de los años. 3) Abajo, en el título del cartel, para enfatizarlo.

Otra muestra de complejidad artística es la exposición *Priceless*, que estuvo abierta en Londres, en agosto de 2006, mostrando retratos audiovisuales junto con objetos de especial valor, exposiciones itinerantes en la calle, instalaciones gráficas y paseos guiados, dirigidos por artistas, desde la *Serpentine Galler*y hasta el túnel peatonal del metro de *South Kensington*. Parte de este complejo trabajo, fueron las redes personales creadas por Rodrigo Araya, que aquí se muestran (Figura 4). *Priceless* fue un trabajo colaborativo llevado a cabo por la extinta organización artística londinense *Motiroti*, que utilizaba las artes para lograr la innovación intercultural. Para este proyecto trabajó en colaboración con varios artistas, 9 instituciones culturales y científicas de alto perfil y más de 350 personas que vivían o trabajaban en la zona. Un proyecto a gran escala en múltiples sitios que incluyó instalaciones gráficas y de video, exposiciones itinerantes, unidades móviles, visitas guiadas a archivos secretos y grandes eventos de lanzamiento. Se pidió a las instituciones que seleccionaran algo de gran valor o importancia, y se invitó a grupos locales a exposiciones itinerantes en las que también se les pidió que compartieran sus propios objetos e historias especiales, inspirados en las decisiones de las instituciones. El resultado fue la creación de una obra de arte de múltiples capas, en la que las voces de individuos e instituciones se fusionaron de maneras inesperadas.

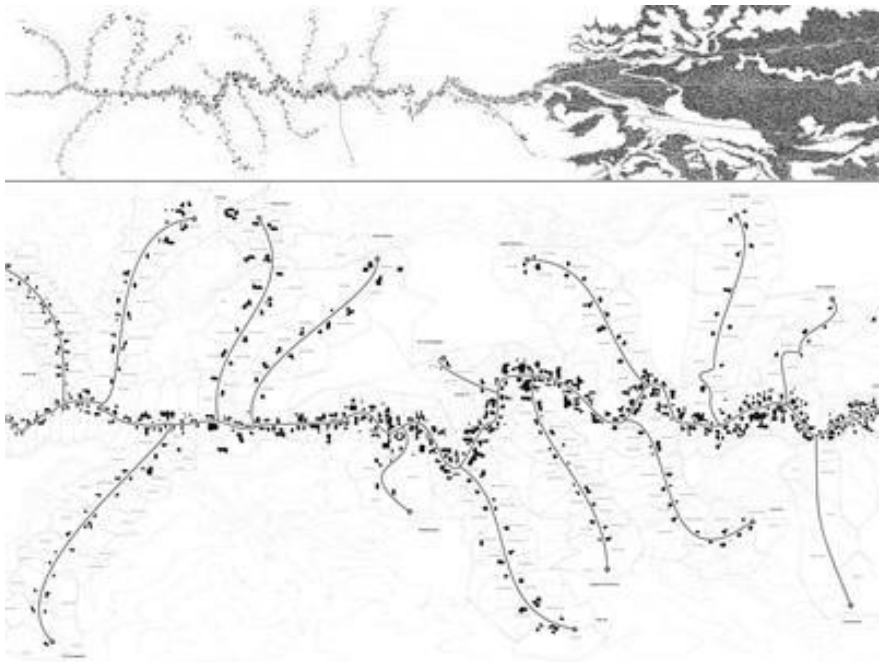
FIGURA 4. Priceless



Fuente: Adaptado de *Priceless* [Web], por Rodrigo Araya, (2006), Serpentine Gallery. http://tinyurl.com/pmb2b

Un ejemplo más de red compleja es la cartografía realizada por Aurelien Louis, en 2006, titulada *Art of the cities, art of the fields* (Figura 5). Se trata de una topografía «caprichosa» que imagina un sistema de cartografía evolutiva, basada en el «Wikiproyecto - Arte Contemporáneo», de Wikipedia, que reúne contenido sobre este campo temático, que en comparación con otros está poco analizado en esta enciclopedia virtual. En lugar de mapear ciudades y barrios, mapea todos los movimientos conocidos del arte contemporáneo y sus respectivas influencias. Enfatiza todas las proclamas artísticas indexadas desde la década de 1960 hasta ese momento. El resultado final de este proyecto es un gran cartel horizontal, que mide 90 cm por 5 metros.

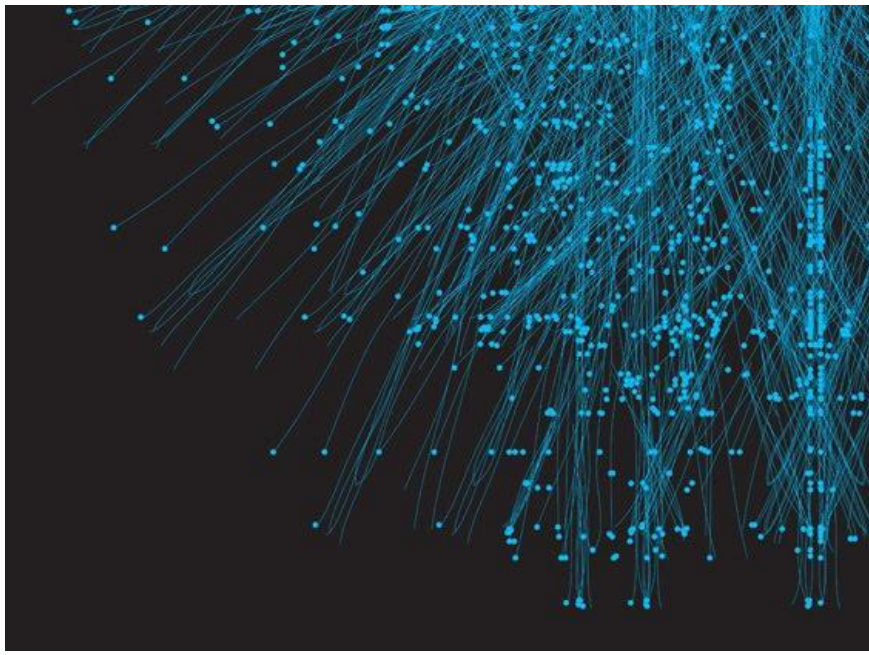
FIGURA 5. *Art of the cities, art of the fields*



Fuente: Adaptado de *Art of the cities, art of the fields* [Web], por Aurelien Louis, (2006), Ateliers PK. http://p.k.182.free.fr/spippk/article.php3?id_article=92

Igualmente, la artista y diseñadora rusa Tatiana Plakhova combina arte y ciencia en sus creaciones complejas. Vinculada al mundo de la ilustración, sus trabajos gráficos de complejidad se basan en la simplicidad y la armonía matemática. Para ello utiliza la infografía, sirviéndose de información biológica, matemática o geológica. Pero, sorprendentemente, sus creaciones son totalmente artesanales. Realizadas en Adobe Illustrator, sus composiciones atraen a través del sugestivo atractivo de la visualización en red. La Figura 6 muestra un trabajo Plakhova, una variedad abstracta de unión de puntos enlazados en el espacio vacío o en las profundidades del agua. Su estilo encarna claramente muchas de las características de otro movimiento artístico, el fractalismo.

FIGURA 6. Networkism



Fuente: Adaptado de *Networkism* [Web], por Tatiana Plakhova, (2009), Behance.net. http://www.visualcomplexity.com/vc/project.cfm?id=682

El arte fractal es un movimiento artístico, vinculado también a la complejidad. Surgido en la última década del siglo XX, con antecedentes desde 1985, deriva del concepto matemático «fractal» del matemático polaco Benoît Mandelbrot. El estudio de los fractales comenzó siendo una curiosidad matemática relacionada con los fenómenos de la teoría del caos. Precisamente, las teorías del caos y de los fractales arrojaron luz sobre el entendimiento de los fenómenos naturales, convirtiéndose en una parte fundamental de la ciencia de la complejidad. La teoría fractal es simplemente una forma de pensamiento ordenado con múltiples aplicaciones. Así, la red vascular y la red neuronal del cuerpo humano son ejemplos de sistemas fractales; estos también permiten nuevas formas de optimizar los espacios habitables en la arquitectura y, asimismo, ayudan a crear los efectos especiales del cine. El arte fractal, como indica su nombre, se basa en la geometría fractal: las figuras que se encuentran en la naturaleza esconden un orden en formas

aparentemente caóticas, formas caracterizadas por la auto afinidad (cualquier porción de la imagen es similar al todo) y una considerable cantidad de detalles a toda escala (Figura 7).

FIGURA 7. *f(z) = exp(z3) - 0.621*

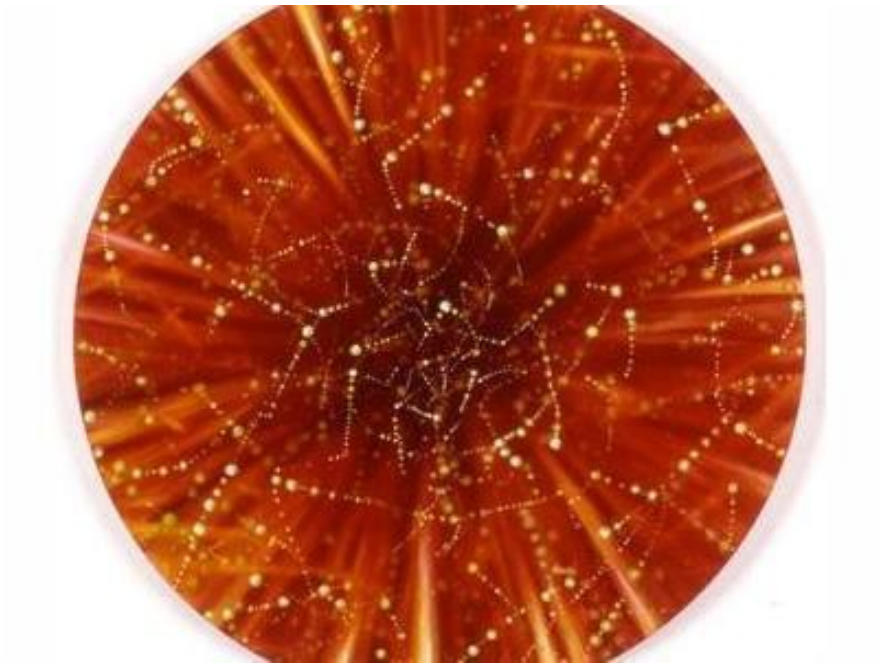


Fuente: Adaptado de Mètode de Júlia. Zn+1 = Exp(Zn^3) Cx = -0.621 Cy =0.00 Zoom X9 [Web], por Josep M. Batlle i Ferrer, (2012), CC BY-SA 3.0. https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=23083278

La complejidad tiene un gran ascendiente en otra destacada tendencia artística: el *Networkism*. Presentada por vez primera por Manuel Lima en su libro *Visual Complexity: Mapping Patterns of Information* (2011), se entiende como un nuevo «ismo» que surge en paralelo a la ciencia. Utiliza herramientas tecnológicas mediante las cuales construye universos artísticos de estructuras complejas. Sharon Molloy, Emma McNally y Janice Caswell son algunas de sus principales representantes. Para Molloy, todo está interconectado. Produce estructuras y ritmos que se reflejan en la realidad. Su trabajo abarca lo múltiple, la

red y lo paradójico, tratando de presentar una visión de la realidad que refleje los cambios de nuestro tiempo (Figura 8).

FIGURA 8. *Sharon Molloy's work*



Fuente: Adaptado de *Sharon Molloy's work*, [Web], por Sharon Molloy, (2006), Desconocido. http://www.visualcomplexity.com/vc/project.cfm?id=516

Las obras de McNally se basan en los aspectos rizomáticos de Gilles Deleuze y Félix Guattari. Realizadas con grafito sobre papel, representa cartografías de intersecciones de puntos y líneas que se adentran en el universo del cosmos (Figura 9).

FIGURA 9. *S5 copy*



Fuente: Adaptado de *McNally* [Web], por E. McNally, (2008). Flickr. https://www.flickr.com/photos/emmamcnally/3315980057

Por su parte, Caswell crea mapas mentales a través de su experiencia y recuerdos. Los teje por medio de collage y dibujos hechos con pequeños trozos de papel unidos por líneas de tinta, que van marcando sus vivencias personales (Figura 10).

FIGURA 10. *Resistance [Mapping]*



Fuente: Adaptado de *Janice Caswell* [Web], por Janice Caswell, (2006), J. Caswell Work. https://www.janicecaswell.com/work/apping/

Asimismo, dentro de este movimiento sobresalen otros artistas como Tomas Saraceno (Figura 11), Dalivor Nikolic o Chiaru Shiota.

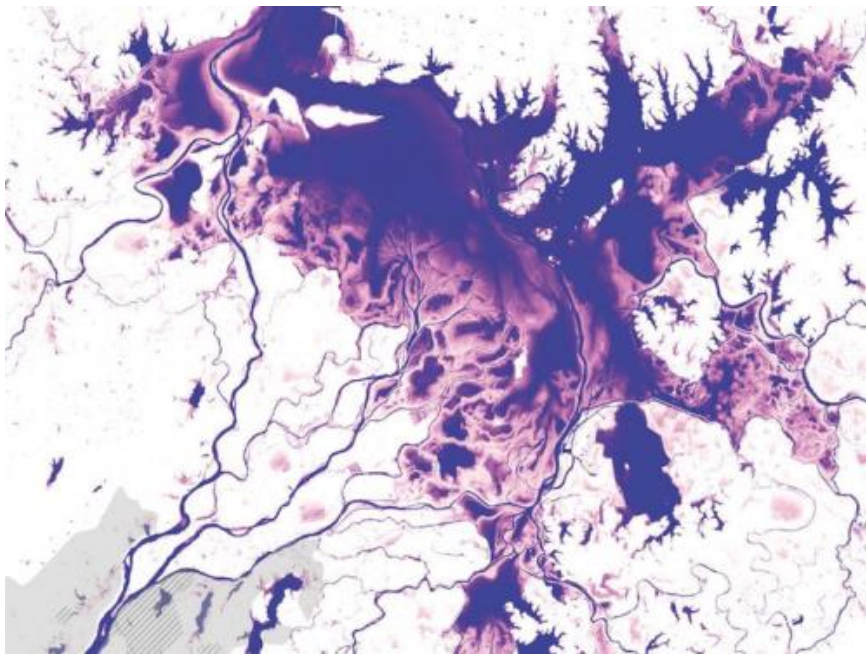
FIGURA 11. *Formación de galaxias a lo largo de filamentos, como gotas de agua por las hebras de una telaraña*



Fuente: Adaptado de *Instalación Haciendo muros* [Web], por Giorgio Zuchiatti, (2009), 53 Bienal de Venecia, Italia. https://www.artnexus.com/es/magazines/article-magazine-art-nexus/5d64034190cc21cf7c0a3431/85/tomas-saraceno

Por otra parte, comentar el proyecto *SciArt* del Centro Común de Investigación (CCI) de la Unión Europea, el servicio de ciencia y conocimiento de la Comisión Europea. *SciArt* investiga activamente los campos superpuestos en los que operan las artes y las ciencias, sus similitudes de método y sus enfoques comunes. Se ejecuta como un proyecto del CCI, que vincula el arte y la ciencia con la formulación de políticas y, por lo tanto, con la sociedad (Figura 12).

FIGURA 12. *Atlas de la Dinámica Global de las Aguas Superficiales*

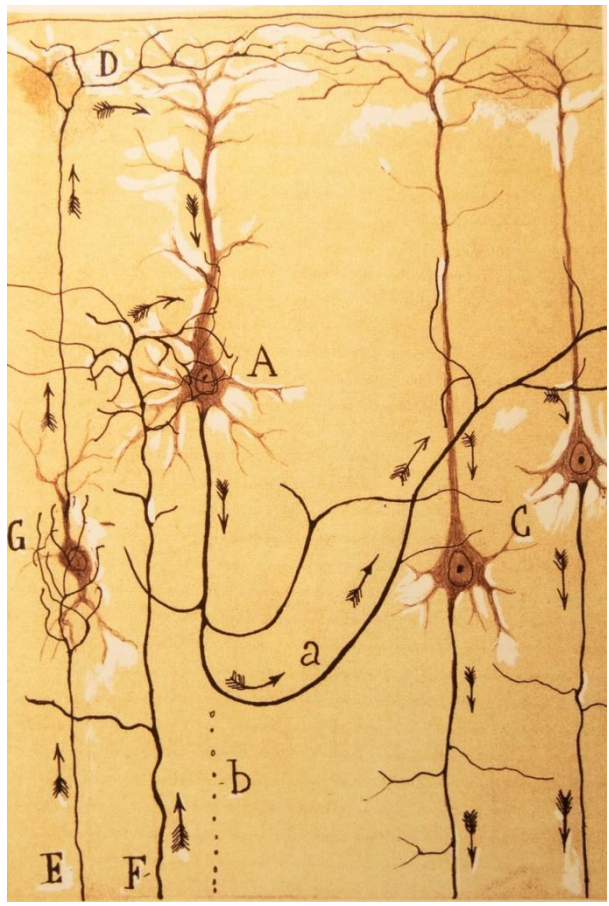


Fuente: Adaptado de *Science of Society* [Web], por Ingrid Mayrhofer-Hufnagl, Alan Belward, Elahe Rajabiani y Luca De Felice, (2022), Specter[al]s of Nature. https://science-art-society.ec.europa.eu/sites/default/files/styles/oe_theme_medium_no_crop/public/2022-12/GlobalSurfaceWaterAtlas.png?itok=S4zTrakB

Finalmente, mencionar al médico español Santiago Ramón y Cajal, considerado el padre de la neurociencia moderna y galardonado con el Premio Nobel de Medicina en 1906, quien desentrañó los misterios de la compleja estructura del cerebro en sus dibujos. Cajal combinó ciencia y arte para crear unos dibujos sumamente detallados con los cuales expuso su teoría sobre la «doctrina de la neurona»: descubrió la

morfología y las conexiones entre las células nerviosas, y desarrolló su tesis, a partir del hecho de que el tejido cerebral está compuesto por células individuales —neuronas—, y que todas las células nerviosas terminan libremente y se comunican entre sí por contacto y no por continuidad (Figura 13).

FIGURA 13. *Dibujo realizado por Cajal para mostrar la marcha de los impulsos nerviosos en una célula piramidal «mutilada» (A) provista de colaterales recurrentes hipertróficas, tras una lesión en la corteza cerebral. Tomado de Estudios sobre la degeneración y regeneración del sistema nervioso*



Fuente: Adaptado de *El Jardín de la Neurología. Sobre lo Bello, el Arte y el Cerebro* (p. 149), por Santiago Ramón y Cajal (1913-1914), 2014, Consejo Superior de Investigaciones Científicas / Boletín Oficial del Estado

6. MANUEL LIMA, MÁS QUE UN DISEÑADOR

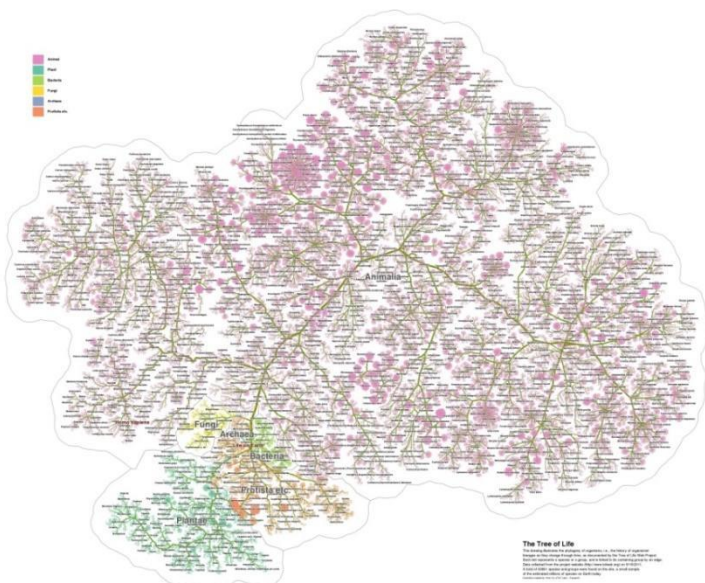
Manuel Lima, mencionado anteriormente, es un diseñador, estudioso y conferencista, experto en complejidad y aplicaciones multimedia. Conocido por su trabajo en visualización de la información y cultura visual, es miembro de la *Royal Society of Arts* (Londres, 2011). Nombrado «una de las 50 mentes más creativas e influyentes» por la revista estadounidense *Creativity* (Patel, 02 de junio de 2009), ha sido además *Senior UX Design Manager* en Microsoft (Nueva York) y en Nokia y R/GA (Londres). Es profesor habitual de visualización de datos en la *Parsons School of Design* (Nueva York) y fundador de *VisualComplexity.com*, un sitio web en constante evolución, creado el 09 de junio de 2005, que adopta nuevas funciones y recursos, al tiempo que intenta ser útil para los usuarios, en el cual es posible apreciar más de 1.000 proyectos de visualización de redes complejas. Igualmente, Lima tiene más de 15 años de experiencia diseñando proyectos digitales y liderando equipos de productos en distintas empresas e instituciones de investigación como *Google, Codecademy, Microsoft, Nokia, R/GA, Kontrapunkt* o el *Museum of the Moving Image*, de Nueva York. Como voz líder en visualización de información, durante los últimos 15 años, ha impartido eventos, conferencias y festivales en más de 80 instituciones y universidades de todo el mundo, incluidos Fundación Juan March, Somerset House, TED, Lift, OFFF, Eyeo, Ars Electronica, IxDA Interaction, Harvard, MIT, Yale, Royal College of Art, NYU Tisch School of the Arts, New York Public Library, ENSAD París, The Rockefeller University, the University of Amsterdam y MediaLab-Prado Madrid.

A lo largo de las últimas décadas, ha realizado estudios exhaustivos acerca de los modelos de visualización de la información. En los mismos subraya, con multitud de ejemplos y análisis históricos, que el diagrama de árbol —una referencia al «árbol de la vida»— ha sido uno de los más empleados en todos los tiempos. Se trata de un esquema finito organizacional y jerárquico, conocido como un instrumento de representación, que se ha venido usando tanto en los campos teológicos como en los científicos. Este diagrama, sin embargo, a pesar de ser el más conocido y usado, es muy limitado como modelo, debido a que carece de interconectividad, lo que afecta a la hora de unir unos nodos

con otros. Por ello, Lima ha encontrado el camino en la investigación y análisis de las redes complejas. En sus textos y sitios web las desarrolla a partir de tres ejemplos prácticos: 1) La construcción de ciudades que han logrado evolucionar y romper las barreras para lograr desarrollos urbanos que permitan la coexistencia de las actividades sociales. 2) La colaboración social entre ciudadanos de distinto rango (gobierno-empresas-ciudadanos) sin ningún tipo de jerarquía, donde la cooperación es natural. 3) El cerebro humano, que logra conectar varios vínculos entre neuronas posibilitando una mejor comunicación e intercambio de información.

Como destaca Lima, estos casos nos permiten apreciar la evolución visual de árboles a redes (Figura 14). El modelo estructural y organizado, desarrollado por Euler, anteriormente citado, pionero de las representaciones gráficas de vínculos interconectados, ha posibilitado el estudio del trabajo colaborativo en redes, llegando a la ramificación de la cartografía.

FIGURA 14. *The Tree of Life*



Fuente: Adaptado de *The Book of Trees* (pp. 120-121), por Y. Hu (AT&T Labs—Research), 2011, Princeton Architectural Press

En relación con la evolución del pensamiento humano, referido también por Lima en sus publicaciones, Alejandra Barroeta manifiesta que la información generada ha sido constante y disruptiva:

> «Representar de manera gráfica la evolución del pensamiento humano así como adaptarse al incremento constante de la información generada ha sido una dinámica disruptiva de acuerdo a las herramientas disponibles —altamente ligadas con la tecnología— de tal manera que nuevas formas de graficar el acomodamiento de puntos y su vínculo entre ellos ha resultado en una era de interconectividad infinita. Nunca antes el hombre había vivido un sentido de interdependencia con el mundo a un nivel altamente interrelacionado» (Barroeta, 2015, p. 142).

Lima es asimismo autor de varias publicaciones relacionadas con la representación visual de las redes. En todas presenta un amplio espectro de trabajos relativos a la complejidad y expone que el arte y la ciencia, a día de hoy, están más enlazados que nunca.

Tres de sus textos son fundamentales en este campo de investigación.: 1) *Visual Complexity: Mapping Patterns of Information* (2011). Este libro cubre la creciente popularidad del constructo de red, no solo como una búsqueda científica, sino como algo cultural. Aborda cómo las sociedades han aprendido a manejar el conocimiento y a distribuirlo, sirviéndose de millones y millones de datos, creados por distintos espectros basados en sociedades del conocimiento e inteligencia colectiva. 2) *The book of trees. Visualizing Branches of Knowledge* (2013) Aquí se examinan más de ochocientos años de historia del diagrama de árbol, desde sus orígenes hasta la actualidad. 3) *The book of circles. Visualizing Spheres of Knowledge* (2017). El autor sigue la línea argumental de los libros anteriores, haciendo un análisis exhaustivo del diseño de información circular. El enfoque aplicado al círculo, el símbolo universal de unidad, perfección, movimiento e infinito, es pluridisciplinar: arquitectura, planificación urbana, bellas artes, diseño, moda, tecnología, religión, cartografía, biología, astronomía y física.

Su última obra es *The New Designer: Rejecting Myths, Embracing Change* (2023). Este volumen se centra en la estética más que en la ética y propone que muchos de los mitos sobre lo que se considera «un buen diseño» no son correctos.

7. CONCLUSIONES

Para concluir, los modelos y sistemas complejos se han convertido en objeto de estudio de la esfera de la ciencia y, asimismo, del arte. Su carácter multidisciplinar conecta muchos ámbitos de la investigación. Los datos presentados en este trabajo confirman este hecho. Las redes están presentes en una gran variedad de áreas profesionales no solo teóricas, sino también prácticas. Y el arte es una de ellas.

Por su parte, la importancia de la Inteligencia Artificial crece cada vez más en el campo de la complejidad artística, trascendiendo fronteras, por lo que todos los países deben trabajar juntos para garantizar que permanezca bajo el control humano y esté diseñada y aplicada para el bien común. Se trata de una de las tecnologías más prometedoras, que ofrece oportunidades para personalizar y mejorar la eficacia del mundo del arte. Su implementación en este espacio es una herramienta creativa y poderosa que también plantea desafíos y preocupaciones. La Inteligencia Artificial aplicada a la esfera de la complejidad artística debe utilizarse para aumentar y amplificar las capacidades de la creatividad humana, no para reemplazarlas. Mencionar por último que este nuevo paradigma va a permitir generar nuevas propuestas, donde arte, ciencia y tecnología puedan avanzar sin usar los métodos tradicionales.

8. BIBLIOGRAFÍA

Alexanderson, G. (octubre 2006). Euler and Königsberg's bridges: a historical view. *Bulletin of the American Mathematical Society*, (43), 567-573. https://dx.doi.org/10.1090/S0273-0979-06-01130-X

Barroeta, A. (otoño-invierno 2015). Acerca de la Complejidad Visual de Manuel Lima. *Economía Creativa*, (04), 140-150

Bohm, D. y Peat, F. D. (2020). *La creatividad en la ciencia, el arte y la religión*. Kairós. https://puntocritico.com/ausajpuntocritico/2020/09/24/la-creatividad-en-la-ciencia-el-arte-y-la-religion-por-david-bohm/

Canal Chicago Humanities FESTIVAL. (20 de diciembre de 2018). *Manuel Lima: Visualizing Knowledge* [Archivo de Vídeo]. YouTube. https://youtu.be/yOxh5v2qCek

Canal Math for All. (14 de septiembre de 2016). *¿QUÉ SON LOS GRAFOS? - Nivel Básico* [Archivo de Vídeo]. YouTube. https://youtu.be/wKeg6tOG7qI

Canal RSA. (21 de mayo de 2012). *RSA ANIMATE: The Power of Networks* [Archivo de Vídeo]. YouTube. https://youtu.be/nJmGrNdJ5Gw

Canal TECH3 LAB| HEC Montreal. (16 de enero de 2020). *UXC19 - Manuel Lima «Cognitive Design»* [Archivo de Vídeo]. YouTube. https://youtu.be/e8S9ShsHEZE

Canal TED. (10 de septiembre de 2015). *A Visual History of Human Knowledge | Manuel Lima | TED Talks* [Archivo de Vídeo]. YouTube. https://youtu.be/BQZKs75RMqM

Canal TEDX TALKS. (5 de septiembre de 2011). *TEDxBuenosAires 2011 - Manuel Lima - El Poder de las Redes* [Archivo de Vídeo]. YouTube. https://youtu.be/xwiln7kHpnM?si=YuFBAabI3ME87sYN

Canal University of Connecticut Humanities Institute. (14 de abril de 2023). *Seeing Truth-and Tree Diagrams-with Manuel Lima* [Archivo de Vídeo]. YouTube. https://youtu.be/peZl5NuKE34?list=LL

Cuevas, M. (2007). *Estructuras lógicas en las artes plásticas* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional - Docta Complutense. https://hdl.handle.net/20.500.14352/21727

Cuevas, M. *et al*. (2012). *Arte, ciencia y tecnología. Experiencias docentes y creativas*. Madrid. Vicerrectorado de Evaluación de la Calidad y Departamento de Dibujo I Universidad Complutense de Madrid

Ivars, J. (2009). Arte y ciencias de la complejidad. *Zehar*, (67), 1-32

Lima (2023). The New Designer Rejecting Myths Embracing change. Massachusetts. The MIT Press

Lima M. (2020). *Home*. Manuel Lima: UX, Design, Data Visualization (mslima.com)

Lima (2017). *The book of circles. Visualizing Spheres of Knowledge*. New York. Princeton Architectural Press

Lima (2013). *The book of trees*. New York. Princeton Architectural Press

Lima (2011). *Visual Complexity: Mapping Patterns of Information*. New York. Princeton Architectural Press

Lopez, D, *et al*. (s/f). *Grafos*. https://ccia.ugr.es/~jfv/ed1/tedi/cdrom/docs/grafos.htm

Mitchell, M. (2001). *Complexity. A guided tour*. Nueva York. Oxford University Press

Oroquieta, J. (2014). *El Jardín de la Neurología. Sobre lo Bello, el Arte y el Cerebro*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas / Boletín Oficial del Estado

Patel, K. (02 de junio de 2009). Featured in a piece on Information Visualization – «Information Beautification». *Creativity Magazine*. https://adage.com/article/feature/information-beautification/l37033

Rochina, P. (23 de marzo de 2017). El análisis de redes sociales mediante la teoría de grafos. *Revista Digital INESEN*. https://www.inesem.es/revistadigital/informatica-y-tics/teoria-grafos/#:~:text=Un%20grafo%2C%20es%20una%20estructura,o%20relaciones%20entre%20los%20actores

Santamaría, F. (l1 de diciembre de 2011). Networkismo: interconexión entre la ciencia y el arte. *Blog de Fernando Santamaría*. https://fernandosantamaria.com/networkismo-interconexion-entre-la-ciencia-y-el-arte/

Visual Complexity. (s/f). *Home*. http://www.visualcomplexity.com/vc/

Woolman, M. (2002). *Digital Information graphics*. Londres. Thames and Hudson Ltd

TECNOLOGÍA CREATIVA: LA REVOLUCIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EXPLORACIÓN ARTÍSTICA

ANA TOMÁS MIRALLES
CHELE ESTEVE SENDRA
OCTAVIO IRVING HERNÁNDEZ
Universitat Politècnica de València

1. INTRODUCCIÓN

El progreso en la creación artística se encuentra en un momento determinante, fusionándose con las nuevas tecnologías como la inteligencia artificial, la realidad aumentada y el metaverso, entre otras múltiples variantes. Esta evolución tecnológica ha redefinido profundamente el arte, influyendo en diferentes disciplinas como la música, la arquitectura, las bellas artes, la artesanía, el cine, entre otras y las industrias culturales en general. En este ámbito el ordenador se convierte en una herramienta creativa, como un lienzo, un pincel o un instrumento musical.

Es fundamental investigar interacciones más sofisticadas entre las computadoras y la creatividad, considerando al ordenador como una entidad creativa en sí misma, que necesita ser asistida por la inteligencia humana. Esta evolución ha generado la creatividad computacional, un subcampo dentro de la inteligencia artificial. Estas innovadoras estrategias han tenido un profundo impacto en la concepción, producción y exhibición del arte, desplegando un amplio abanico de posibilidades culturales.

Las últimas tecnologías han expandido los horizontes del arte, posibilitando desde obras interactivas hasta la integración de elementos digitales en la producción artística convencional. Estas innovaciones han transformado la relación entre el arte y su audiencia, brindando

experiencias más allá de la simple observación. Actualmente, los espectadores pueden sumergirse en realidades alternativas y colaborativas, participar activamente en la narrativa y convertirse en elementos fundamentales de la creación artística. Este cambio revitaliza la vivencia.

***FIGURA 1**. Machine Hallucinations, exposición Nature Dreams en Berlín. Imagen: @refikanadol en Instagram*



Fuente: https://bit.ly/4aVNIBB

Las tecnologías emergentes han democratizado el acceso al arte, posibilitando la exploración de galerías virtuales y participar en experiencias artísticas desde cualquier lugar enriqueciéndose recíprocamente. A pesar de esto, surgen desafíos importantes: la curva de aprendizaje tecnológico puede ser uno de ellos. La comunicación efectiva con la

máquina influirá en la formación de nuestras identidades y experiencias compartidas, permitiendo la conexión y el entendimiento mutuo.

Es indispensable equilibrar la integración de nuevas tecnologías en el arte sin perder la autenticidad creativa humana. Necesitamos encontrar un punto donde la tecnología y la creatividad se complementen, permitiendo que el arte evolucione sin perder su esencia. Este diálogo entre arte y tecnología continuará redefiniendo nuestra experiencia y creación artística en el futuro.

2. OBJETIVOS

Esta investigación busca incorporar aspectos teóricos, estéticos, tecnológicos y sociológicos en su enfoque. La profesión del productor de arte contemporáneo puede llegar desde diferentes vertientes, y con nuestro enfoque queremos:

- Analizar cómo las herramientas digitales y la IA están transformando los procesos creativos en el ámbito artístico.
- Examinar las ventajas y desafíos que surgen al fusionar la creatividad humana con las posibilidades ofrecidas por la Inteligencia Artificial y otras tecnologías en la creación artística.
- Considerar el papel de las nuevas tecnologías como facilitadoras de la democratización del arte y su impacto en la accesibilidad y difusión de las obras artísticas a nivel global.
- Conseguir una participación idónea para poder extraer conclusiones del formulario ofrecido a diferentes personas de diferentes estamentos de edad, sexo y condiciones profesionales.

3. METODOLOGÍA

La metodología para abordar los objetivos propuestos debe incluir una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos que se evalúan proponiendo el cuestionario HISSPTIAIA 2023. Esta fórmula tiene como objetivo explorar el fascinante impacto de la Inteligencia Artificial (IA) en el mundo del arte y la investigación creativa. Se ha optado

por abarcar agentes con enfoques interdisciplinarios para obtener una comprensión completa de la intersección entre arte, tecnología y sociedad. Este enfoque multidisciplinario y multifacético pretende abordar los objetivos desde diferentes perspectivas, permitiendo una comprensión holística de la intersección entre arte, tecnología y sociedad. Destacan entrevistados de diversas nacionalidades como: España, Cuba, Colombia, México, Argentina, Polonia, EEUU, Chile, Portugal, Francia e Italia.

La recopilación de datos cuantitativos se mide mediante un cuestionario en línea acerca de la integración de tecnologías específicas en la creación artística, la producción artesanal y la industria de la moda ha sido fundamental para apoyar y medir las corrientes identificadas. La participación extensa con cerca de ciento sesenta respuestas, se recoge desde un enfoque multidisciplinario que pretende analizar este terreno vigente. Con la encuesta HISSPTIAIA 2023 se recoge una muestra significativa sobre cómo la IA está remodelando y modificando la dinámica del proceso de investigación en el ámbito artístico. Este sondeo ha permitido explorar las perspectivas en torno al uso de herramientas innovadoras, entender la percepción de la IA en la creación artística y analizar cómo los participantes visualizan que esta tecnología está dando forma al futuro del arte. Esto constituye una contribución crucial para explorar en profundidad la influencia y el potencial de transformación de la inteligencia artificial en la investigación artística, actuando como una herramienta innovadora muy potente y de gran alcance.

A través de este análisis, conseguimos comprender de forma más nítida, cómo el papel transformador de las IA en arte impacta a los usuarios. El arte, ya sea desde la artesanía o desde la moda, interconecta al consumidor ya sea desde su perspectiva interna como creadores o desde una perspectiva externa como receptor. Finalmente, esta investigación presenta conceptos esenciales e ideas cruciales sobre la intersección entre la creatividad humana y las tecnologías emergentes, trazando el camino avanzado donde la IA desempeña un papel cada vez más influyente en el panorama artístico.

4. ANTECEDENTES

Las ideas expuestas subrayan la rápida evolución tecnológica y su profundo impacto en la concepción y producción de imágenes y contenidos, especialmente en ámbitos artísticos y visuales. La velocidad de los avances puede generar una adaptación apresurada sin reflexionar sobre su verdadero impacto. Analizar críticamente cómo estas tecnologías afectan los procesos creativos, valores artísticos y la educación de nuevas generaciones de creadores visuales es esencial. Es crucial integrar habilidades creativas y de pensamiento crítico en un mundo donde la tecnología se fusiona con la expresión artística.

No obstante, es igual de importante equilibrar la adopción de nuevas tecnologías con la preservación de los valores esenciales del arte y la creatividad. Se trata no sólo de adoptar innovaciones tecnológicas, sino de entender cómo pueden enriquecer la expresión artística sin comprometer su integridad. Es esencial aprovechar las infinitas posibilidades que ofrecen estas tecnologías para potenciar la creatividad visual, manteniendo una base sólida en la comprensión artística y el pensamiento crítico. Integrar de manera reflexiva estas tecnologías en la formación artística puede ser fundamental para preparar a los futuros creadores visuales, dotándolos de herramientas que amplíen sus horizontes creativos sin perder la esencia de su arte.

La realidad aumentada (RA) y la realidad virtual (RV) están redefiniendo la expresión artística y la experiencia del espectador. La RA fusiona elementos digitales en el entorno físico, agregando significado, narrativa o contenido interactivo a la realidad. Por otro lado, la RV sumerge a los consumidores en entornos digitales, permitiendo la creación de mundos completos e historias interactivas.

FIGURA 2. *Realidad aumentada. John Giorno. 2019.*



Fuente: https://bit.ly/3RSxnVt

Estas tecnologías amplían las posibilidades creativas, llevando el arte más allá de sus límites tradicionales. Pokémon Go es un ejemplo famoso de RA, donde elementos del juego se superponen en el mundo real, apareciendo en la pantalla como si estuvieran en el entorno real a través de la cámara del dispositivo[211].

La calidad de una solución de realidad aumentada se evalúa por su capacidad de comunicación e interacción con los usuarios, su eficiencia en la producción y optimización de tareas, y su enfoque para resolver problemas. Además, su atractivo creativo es esencial para atraer a los usuarios. Esta tecnología ofrece beneficios empresariales y mejora la experiencia del usuario al superponer contenido en imágenes, sin estar limitada a elementos predefinidos como los antiguos "Markers" o códigos QR.

[211] Los jugadores buscan y capturan personajes de Pokémon en ubicaciones del mundo real, pudiendo combatir con ellos, lo que requiere moverse físicamente por las calles de la ciudad. Fomenta la interacción social al reunir a usuarios en diferentes ubicaciones.

FIGURA 3. *Imágenes del juego Pokémon GO que se lanzó en 2016 por Niantic para dispositivos iOS y Android*



Fuente: https://bit.ly/47uiGxK

La evolución de la realidad aumentada (MacIntyre, et al. 2004)[212] ha dado paso a dispositivos que mapean y reconocen espacios físicos, permitiendo la superposición de información en mapas tridimensionales. Esto se aplica en guías de museos, identificación de piezas mecánicas y exámenes basados en modelos a escala, entre otros usos. Conociendo las coordenadas geográficas, se puede desplegar contenido de realidad aumentada en puntos específicos, ampliando sus capacidades.

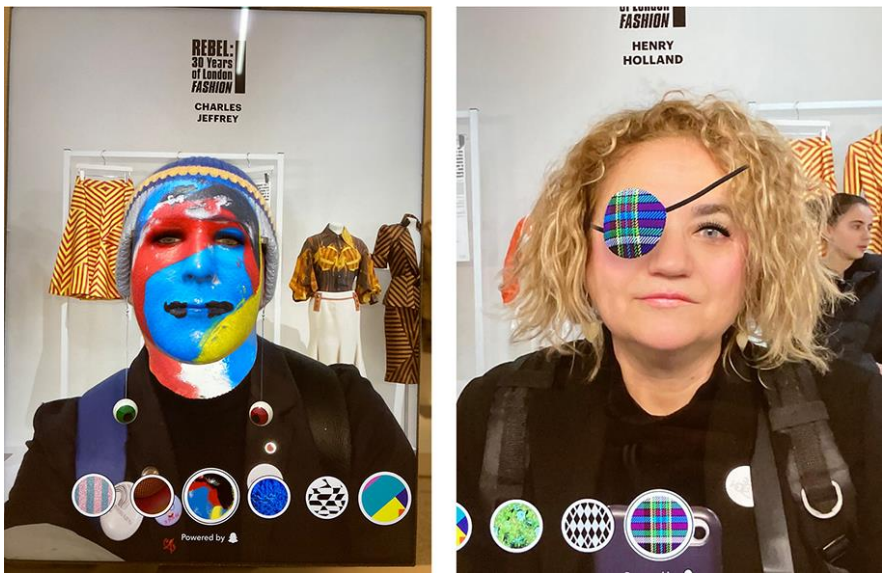
Desde su debut en el festival ArtFutura[213] 2004 con el tema "Realidad Aumentada", este concepto ha evolucionado y se ha integrado en la sociedad, generando nuevas perspectivas en el arte. La fusión de lo real con lo virtual ha inspirado exploraciones innovadoras, especialmente

[212] MacIntyre, B. et al.MacIntyre, B. et al., DART: A Toolkit for Rapid Design Exploration of Augmented Reality Experiences, 2004, p. 197.

[213] ArtFutura es un festival de Cultura y Creatividad Digital que desde 1990 explora proyectos innovadores en campos como el arte digital, la Realidad Virtual, el Diseño de Interacción y la Animación Digital. Se lleva a cabo en varias ciudades importantes alrededor del mundo, siendo un espacio para mostrar las últimas tendencias y avances en tecnología y creatividad digital, así como para fomentar la colaboración entre artistas, tecnólogos y entusiastas de estos campos. http://bit.ly/3NYmKiO (Consulta: 10-12-2024)

en el ámbito artístico, que va más allá de lo tecnológico y busca la interconexión entre dos realidades.

FIGURA 4. *La exposición "Rebel: 30 años de moda en Londres", patrocinada por la reconocida casa de moda londinense Alexander McQueen, ofrece una experiencia de realidad aumentada (RA) con tecnología de Snap. Los visitantes pueden probar peinados y maquillajes de diseñadores de la Semana de la Moda de Londres mediante RA. Design Museum Londres. Fotos; Chele Esteve 2024.*



Fuente: Imagen cortesía de Chele Esteve Sendra

Blast Theory[214], un colectivo británico conocido por su teatro interactivo basado en videojuegos, presentó en ArtFutura 2004 el proyecto *Can You See Me Now?*. Esta experiencia fusionó equipos físicos y virtuales en un juego de persecución donde jugadores se movían cerca del evento y otros participaban en línea. Esta obra ganó el premio Golden Nica en Arte Interactivo, siendo un hito importante en las artes digitales. Según Caitlin Newton Broad, de Blast Theory, *Can You See Me Now?* es un experimento de estructura abierta que observa las reacciones de la gente en el límite entre lo real y lo virtual.

[214] https://bit.ly/4aHTuqa (Consulta: 10-12-2024)

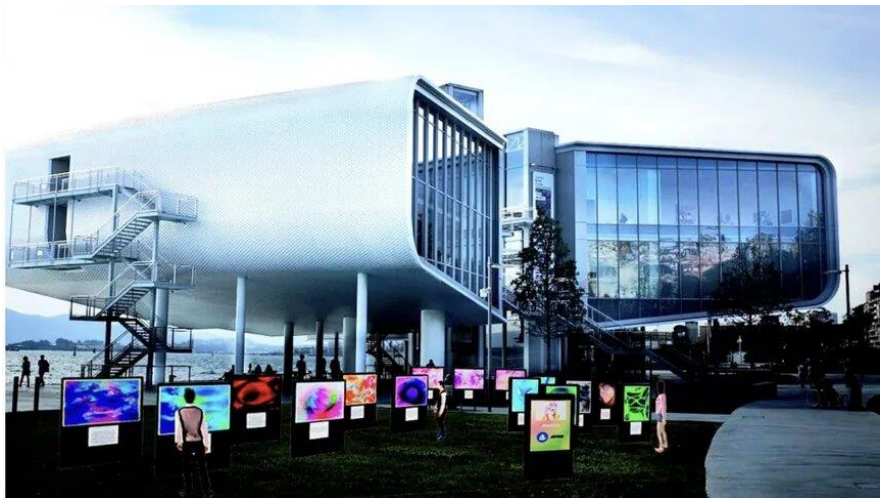
FIGURA 5. *¿Can you see me now? Colectivo artístico Blast Theory. ArtFutura, Barcelona. 2004*



Fuente: https://bit.ly/4b3oOjw

Por otro lado, el metaverso está revolucionando la interacción cultural y artística al fusionar creatividad y colaboración en un entorno tridimensional. Aquí, los usuarios no solo experimentan obras de arte, sino que interactúan entre sí, formando comunidades en tiempo real y alterando la forma de concebir y consumir el arte. Disciplinas como el diseño de moda, arquitectura e interiorismo encuentran en el metaverso un nuevo campo de expresión. Grandes marcas y empresas reconocen su potencial como un mercado emergente, interactuando con audiencias de manera más inmersiva y creativa para expandir su presencia y alcance en este espacio digital.

***FIGURA 6**. Joyart, la artista que expone NFTs en los museos del mundo con el metaverso OVR*



Fuente: https://bit.ly/48rfhB1

Se advierte cómo la revolución cultural y artística está transformando los circuitos de consumo cultural al permitir que el arte trasciende barreras físicas y llegue a audiencias globales. Si bien presentan desafíos en investigación artística, ofrecen oportunidades sin precedentes. Las herramientas tecnológicas en el metaverso suman innovación, expresión artística y transformación cultural, remodelando cómo concebimos, creamos, consumimos y compartimos el arte. La intersección entre arte y tecnología abre un mundo de posibilidades infinitas para la creatividad futura.

El metaverso, concebido como un universo digital, tiene múltiples formas de acceso, como realidad virtual (VR), realidad aumentada (AR) en dispositivos móviles, diseños únicos en ordenadores o múltiples métodos. Encontramos a Voxels[215] que destaca por su enfoque innovador fusionando el metaverso con la Web 3.0, permitiendo reflejar infraestructuras del mundo real y generar interés en su propuesta. Aunque se

[215] Voxels es un mundo virtual de metaverso, fue creado originalmente en abril de 2018 como Cryptovoxels. Nolan Consulting inicialmente abrió su metaverso como una versión beta de acceso limitado. Las ventas de terrenos estuvieron relacionadas con la posterior plataforma OpenSea.

acceda de diversas maneras, el metaverso es un mundo persistente y compartido socialmente, aunque en constante desarrollo y experimentación. Continuará evolucionando con nuevos conceptos por explorar en este espacio en constante cambio.

Desde OnCyber[216], un metaverso especialmente atractivo para artistas y entusiastas del arte se puede crear una galería NFT personal utilizando una billetera compatible con Ethereum. Esta plataforma digital descentralizada, parte del mundo de las criptomonedas, permite recopilar activos y exhibirlos en su espacio. Los usuarios pueden explorar diferentes salas y obras de artistas, con acceso a una amplia gama de NFTs[217] relacionados con el arte, como las colecciones destacadas Justin Aversano: *Twin Flames* y Takashi Murakami: *An Arrow through History*.

Otra plataforma de metaverso dirigida a artistas, coleccionistas y curadores que buscan mostrar obras en un entorno es virtualSpatial[218]. Fundada por Anand Agarawala y Jinha Lee, que cuentan con experiencia en proyectos exitosos como BumpTop (adquirido por Google), SpaceTop y Material Design (también adquirido por Google), Spatial alberga proyectos notables como *VERSES Gallery*, *Veve Marvel Comics* y *Escape*.

El Museo de Cripto Arte o MOCA[219] es una galería NFT en un metaverso construido en Somnium Space[220]. Su objetivo principal es preservar el legado de artistas conectados con el ecosistema cripto y servir como un laboratorio de innovación para expandir los límites de los tokens no fungibles. Además, MOCA planea ofrecer servicios más allá

[216] https://bit.ly/3Sb7n91

[217] Un token no fungible (TNF, también conocido por la sigla NFT, en inglés: Non-Fungible Token) o vale no fungible es un activo digital encriptado. Se trata de un tipo especial de token criptográfico que representa algo único. Los tókenes no fungibles no son, por tanto, intercambiables de forma idéntica.

[218] https://bit.ly/3RQBD82

[219] https://bit.ly/47ymvSm

[220] Somnium Space es uno de los mundos virtuales basados en Ethereum que más intenta recrear la realidad. A diferencia de Cryptovoxels, Somnium está orientado totalmente a una experiencia de Realidad Virtual.

del metaverso mediante el lanzamiento de una DAO[221] dirigida a los poseedores de sus tokens, denominados $MOCA.

FIGURA 7. *Museo de Crypto Arte MOCA. Spatial Metaverso.*



Fuente: https://bit.ly/4aRJ2fS

Otro referente es el Moco Museum, en su sede de Barcelona es uno de los pioneros en Europa en centrarse en el fenómeno NFT. Destaca como uno de los primeros museos del mundo en compartir NFT y obras de arte digital con el público de esta manera. El Moco NFT se presenta como una esfera en rotación continua que simboliza the New FuTure, donde la curación artística, la filantropía y la comunidad convergen para representar una realidad interconectada. Asimismo, el Moco Museum ha lanzado su propia plataforma NFT denominada el Mocoverso en paralelo a esta iniciativa.

[221] Las Organizaciones Autónomas Descentralizadas (DAO) son estructuras organizativas basadas en la tecnología blockchain que permiten a los inversores tener voz y voto en las decisiones de la organización. Son una forma innovadora de gobernanza colaborativa y descentralizada en la que las decisiones se toman de manera colectiva y democrática.

***FIGURA 8**. En el Moco Museum, The New FuTure forma parte en colaboración con los coleccionistas de arte blockchain más destacados del mundo, como 33NFT, coleccionista anónimo, pionero y comisario radical en el campo en evolución de las NFT. FT: The New FuTure. Estas dos obras de las imágenes se exhiben dentro de la colección de NFT poco convencionales, ofreciendo la oportunidad de apreciar algunas obras de arte digital que se comercializan mediante la tecnología blockchain. No obstante, desafortunadamente, no educa a los espectadores sobre este fenómeno emergente, omitiendo tanto las controversias relacionadas con la huella de carbono de blockchain como los casos recientes de fraude. El primer NFT se titula, Paris Hilton and Blake Kathryn. Bedroom Bliss, 2021. Vista de la instalación. La segunda imagen, de Alotta Money se titula, Time Fries, 2020.Vista de la instalación.*



Fuente: Cortesía de Chele Esteve Sendra, 2022

Por otro lado, la IA ha transformado la creación visual, ampliando enormemente las posibilidades expresivas y conceptuales. Una de sus mayores contribuciones radica en su capacidad para generar imágenes a partir de textos (Prompt). Esta capacidad para convertir palabras en representaciones visuales expande los horizontes de la creatividad. La relación entre el texto ingresado en los programas de IA y las imágenes resultantes es fascinante, mostrando tanto la potencia de los algoritmos como la influencia de los datos y metadatos con los que fueron entrenados. La riqueza del texto de entrada impacta directamente en la variedad, precisión y creatividad de las imágenes generadas.

Los usuarios desempeñan un papel fundamental al proveer a los programas de IA tanto imágenes como texto de entrada, enriqueciendo así sus repositorios y ampliando sus posibilidades creativas. Sin embargo, surgen desafíos éticos en relación con la propiedad intelectual de las imágenes utilizadas, lo que requiere un cuidadoso manejo de los derechos de autor y una redefinición de los lenguajes afectados por el uso de IA. La IA implica procesos complejos de aprendizaje y

razonamiento en máquinas, siendo el término acuñado por John McCarthy en 1955[222]. El potencial de la IA está ligado a los algoritmos que determinan su funcionamiento y su capacidad para resolver problemas, presentes en sistemas como el buscador de Google o las recomendaciones de Netflix.

Cecilia Tham, diseñadora y fundadora de iniciativas como AllWomen[223], destaca el poder escalable de las tecnologías para empoderar y democratizar el acceso a la tecnología, especialmente en áreas como el análisis de datos e IA para mujeres. Tham subraya la capacidad de la IA como una herramienta poderosa para el diseño y la creación de narrativas al automatizar tareas y simplificar la generación de contenido. Los sistemas de IA para arte surgieron alrededor de mediados de la década de 2010, empleando procesamiento de imágenes y reconocimiento de aspectos como color, textura y texto para editar o generar nuevas imágenes. Estos términos son clave en este ámbito.

Se encuentran las Redes Generativas Antagónicas (GAN), sistemas duales compuestos por el generador y el discriminador. Mientras el generador crea imágenes originales, el discriminador las evalúa. Esta dinámica "antagónica" busca que el generador engañe al discriminador con imágenes que parezcan auténticas, mientras este último intenta detectar las falsificaciones. Variantes como VQGAN+CLIP, populares en 2022, pueden generar imágenes a partir de descripciones en lenguaje natural, como DALL-E 2 e Imagen, que interpretan y generan contenido visual desde instrucciones verbales.

De igual forma se encuentran las Redes Neuronales Convolucionales (CNN), como DeepDream[224] de Google, que imitan la capacidad humana de identificar patrones visuales, incluso en imágenes con poca información visual. DeepDream resalta estos patrones, creando imágenes psicodélicas. Importante mencionar que los patrones que crea

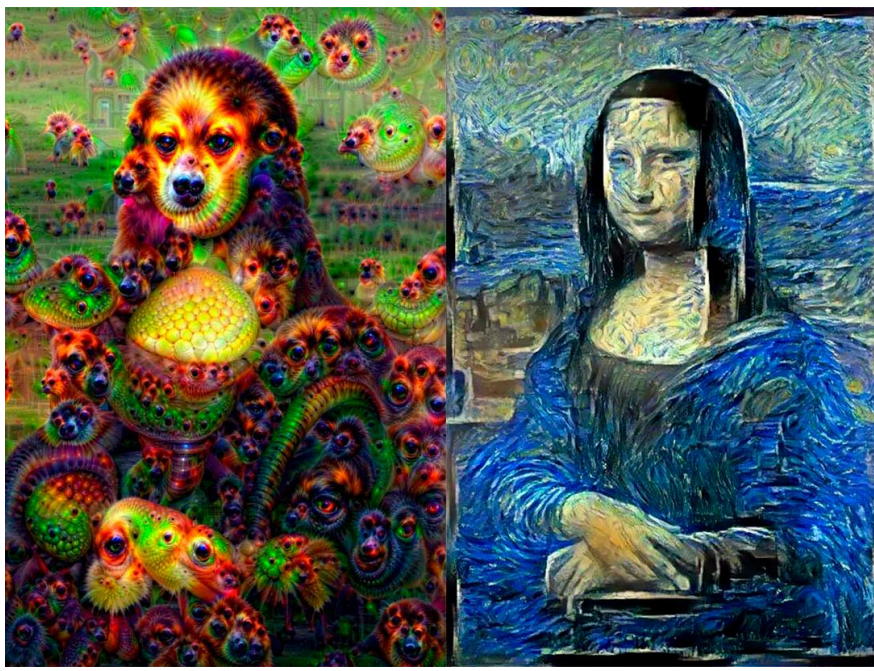
[222] McCarthy, J. 1990. "Generality in artificial intelligence". In Lifschitz, V., ed., Formalizing Common Sense. Ablex. 226–236.

[223] https://bit.ly/3S8ZsZU

[224] https://bit.ly/3NU2hLO

dependen del entrenamiento del algoritmo. Un caso viral usó imágenes de perros, generando figuras caninas en diversos contextos visuales.

***FIGURA 9**. Mona Lisa con efecto DeepDream (izquierda) y Neural Style Transfer (derecha) creada por P.J. Finlay.*



Fuente: https://bit.ly/4aVNIBB

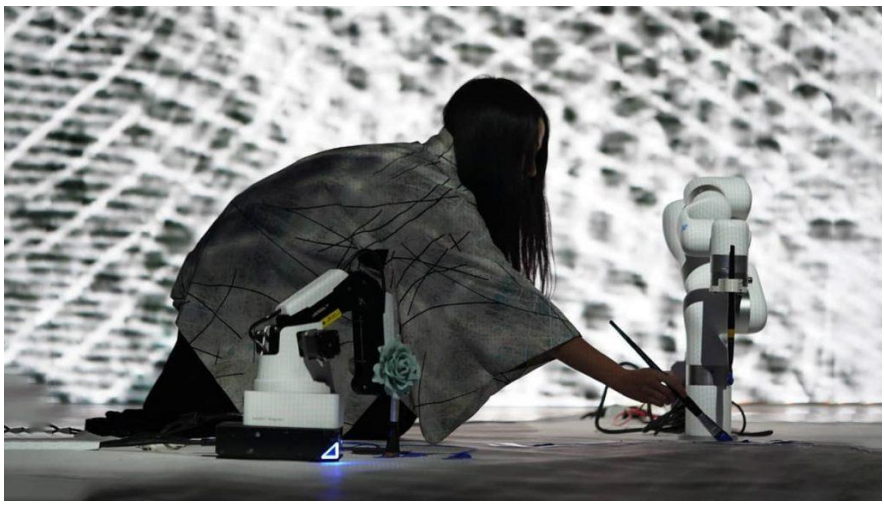
La Transferencia de Estilo Neuronal (NST) transforma una imagen al estilo visual de otra, por ejemplo, convirtiendo una foto personal al estilo de Van Gogh o de Matisse. El uso de inteligencia artificial en el arte plantea interrogantes éticas sobre la propiedad del arte al basarse en el estilo de otro artista. Existe preocupación por la homogeneización del arte si todos emplean las mismas técnicas de IA, perdiendo su singularidad.

La IA está cada vez más presente en el arte contemporáneo, ya sea a través de herramientas como Playform[225] o algoritmos creados por

[225] Microsoft Power Platform CLI es una CLI de desarrollador simple y única que permite a los desarrolladores e ISV realizar diversas operaciones en Microsoft Power Platform

artistas, y estas son algunas formas en que los artistas trabajan con la IA actualmente. Al respecto, Sougwen Chung, una artista que fusiona trazos manuales con computación, colabora con unidades robóticas llamadas DOUG. En su proyecto de mimetismo, las máquinas replicaban sus movimientos, generando obras con ondas y resonancias. En la serie sobre la memoria, DOUG aprendió de su arte anterior para crear nuevas obras.

FIGURA 10. *Mutations of Presence (2020), Sougwen Chung en colaboración con un brazo robótico. Imagen: @sougwen_chung en Instagram.*



Fuente: https://bit.ly/3vu0Ygq

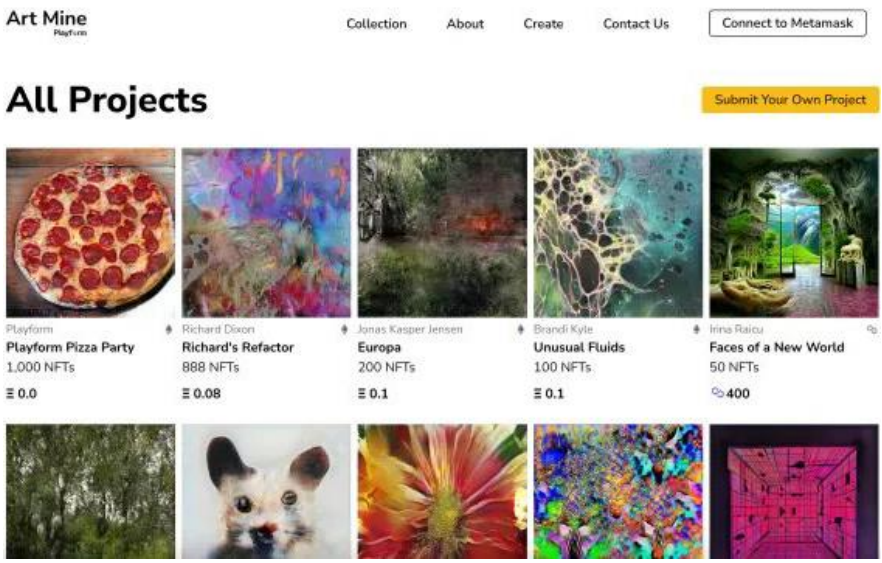
La IA no solo colabora entre humanos y máquinas, sino también entre humanos. Playform permite la combinación de imágenes de dos artistas, y Art Mine, una sección del sitio web, facilita a artistas incluir sus modelos para que potenciales compradores generen NFT. Estos niveles de colaboración generan diversos resultados.

La accesibilidad de las herramientas de inteligencia artificial amplía las oportunidades para artistas, incluyendo aquellos con limitaciones físicas. Chang destaca que la creatividad proviene de la mente, no de las

relacionadas con el ciclo de vida del entorno, la autenticación y el trabajo con entornos, paquetes de soluciones, portales, componentes de código, etc. de Microsoft Dataverse.

capacidades físicas, resaltando el potencial de la IA para permitir que una gama diversa de individuos exprese su creatividad artística.

***FIGURA 11**. Trabajos disponibles en Art Mine. Imagen: playform.io*



Fuente: https://bit.ly/4aVNIBB

Al trabajar con IA se permite a los usuarios obtener críticas imparciales y perspectivas inusuales de sus creaciones artísticas en plataformas como Playform. Además, la IA puede generar obras a gran escala rápidamente, como lo demostró Refik Anadol con su proyecto en el Walt Disney Concert Hall[226]. Esto permite representaciones visuales únicas y surrealistas de datos, transformando edificaciones en narrativas visuales. La IA además amplía las posibilidades del mercado del arte, especialmente en los mercados de NFT y subastas, al generar colecciones digitales respaldadas por tecnología blockchain.

Sin embargo, el uso de la IA en el arte plantea desafíos éticos, incluyendo preocupaciones sobre piratería, robo y sesgos introducidos por humanos en los resultados de las máquinas. La citada Cecilia Tham[227], macaense y destacada tecnóloga, creadora también del Mob Makers of

[226] https://bit.ly/41REEt8

[227] https://bit.ly/3tlH3Kf (Consulta:12-12-2023)

Barcelona y FabCafe, señala la necesidad de herramientas y conocimientos para comprender mejor las implicaciones tecnológicas actuales, así como la importancia de la diversidad algorítmica para garantizar un uso equitativo de los datos. Tham pone atención en la responsabilidad en la protección contra el abuso de plataformas y la asignación de derechos de autor a las IA sobre las obras artísticas. Cecilia se plantea las cuestiones éticas que siguen abiertas al debate y recomienda recursos como AI Artists[228], donde los artistas reflexionan sobre cómo garantizar que la IA siga alineada con los valores humanos en la creación artística. Estos dilemas éticos permanecen abiertos al debate y requieren un alineamiento con los valores humanos en la creación artística.

Tras este recorrido se observa cómo a lo largo de la historia, ha sido todo un desafío aceptar la posibilidad de que las máquinas puedan poseer inteligencia y creatividad. En el ámbito de la informática, persiste un escepticismo respecto al potencial creativo del software. Algunos críticos argumentan que simular técnicas artísticas equivale a imitar el pensamiento humano, en especial la creatividad, y consideran que lograrlo mediante algoritmos es imposible[229].

Durante un extenso período de tiempo, el artista y programador Harold Cohen (1995) se dedicó al desarrollo de AARON, un sistema robótico capaz de tomar un pincel con su brazo mecánico para crear pinturas en un lienzo sin necesidad de intervención humana externa[230]. Las obras creadas por AARON han sido exhibidas en la Tate Modern[231] de Londres y el Museo de Arte Moderno de San Francisco. En cierto sentido, AARON supera un tipo de prueba de Turing en términos de creatividad, ya que sus obras tienen la calidad suficiente para ser expuestas junto a las de algunos de los mejores artistas humanos[232].

---

228 Centro mundial de recursos sobre el impacto de la IA en el arte y la cultura, una de las más grandes comunidades de artistas de IA del mundo.

229 https://bit.ly/3tENrSO

230 Cohen, H., «The Further Exploits of Aaron, Painter», en Stanford Humanities Review, vol. 4, n.o 2, 1995, pp. 141-158.

231 https://bit.ly/3S9YaOs

232 Turing, A. M., «Computing Machinery and Intelligence», en Mind, vol. LIX, n.o 236, 1950, pp. 433-460.

The Painting Fool[233], desarrollado por Simon Colton, es más autónomo que AARON. Aunque no pinta físicamente, simula diversos estilos artísticos digitalmente. Requiere instrucciones mínimas y busca inspiración en línea, interactuando en redes sociales para crear arte que refleje experiencias humanas y cómo interactuamos en la web[234].

Otro par de ejemplos notables de creatividad computacional aplicada a la pintura y otras expresiones visuales provienen de Karl Sims y Jon McCormack. El *Reaction Diffusion Media Wall* (Muro de Medios de Reacción-Difusión) (Sims, 2016)[235]. Se fundamenta en la simulación interactiva de agentes químicos que reaccionan y se dispersan, generando patrones dinámicos emergentes conforme a las ecuaciones de reacción-difusión que controlan la morfogénesis biológica. Esta obra se exhibe en el Museum of Science de Boston. Los trabajos anteriores de Karl Sims también incluyen la aplicación de técnicas informáticas avanzadas para crear imágenes de forma interactiva mediante su sistema Genetics Images (Sims, 1994)[236].

233 https://bit.ly/3tVUt5v

234 Colton, S., Halskov, J., Ventura, D., Gouldstone, I., Cook, M. y Pérez-Ferrer, B., ¡«The Painting Fool Sees! New Projects with the Automated Painter», en Congreso internacional sobre creatividad computacional, 2015, pp. 189-196.

235 Sims, K., «Evolving Virtual Creatures. Computer Graphics», en SIGGRAPH 94 21st International ACM Conference on Computer Graphics and Interactive Techniques, Nueva York, ACM, 1994, pp. 15-22.

236 Sims, K., «Reaction-diffusion Media Wall», 2016, http://www.karlsims.com/rd-exhibit.html (consulta 12-12-2023)

FIGURA 12. *Muro de Medios de Reacción y Difusión. Autor: Karl Sims (2016), Consiste en una pared compuesta por 24 pantallas de alta resolución que muestra patrones dinámicos emergentes. Esta exhibición interactiva está ubicada en el Museum of Sciences de Boston, justo en la entrada principal. Se invita a explorar la aplicación web asociada: RD Tool.*



Fuente: https://bit.ly/3TS9n7D

Por otro lado, Jon McCormack investiga cómo podrían aplicarse exitosamente los procesos biológicos en su proyecto *Design After Nature* (Diseñar a partir de la Naturaleza) (McCormack 2014)[237]. En su otro proyecto, *Creative Ecosystems*, explora conceptos y metáforas de ecosistemas biológicos (McCormack y D'Inverno, 2012)[238] como una herramienta para potenciar la creatividad humana en las artes digitales.

Los ejemplos mencionados son contribuciones notables en artes visuales y creatividad computacional. Promover la creatividad humana

[237] McCormack, J., «Balancing Act: Variation and Utility in Evolutionary Art», en Lecture Notes in Computer Science, vol. 8.601, 2014, pp. 26-37.

[238] McCormack, J. y D'Inverno, M., Computers and Creativity, Heidelberg, Springer, 2012.

impulsa la expresión inherente a las personas. Paralelamente, democratizar la creatividad, busca crecer en herramientas y oportunidades creativas accesibles para todos, fomentando la participación en la sociedad.

El reto principal de la tecnología en el arte es la disparidad en su adopción. La brecha digital amplía la exclusión de artistas sin formación técnica. La exigencia de habilidades y el tiempo para progresar pueden dejar rezagadas a voces diversas. La transformación artística mediante la tecnología profundiza la división entre artistas capacitados y los que no lo están. Esta desigualdad en el acceso y uso de las TIC acentúa la fisura en la creación artística contemporánea. La colaboración entre artistas y expertos en tecnología puede estrecharla, creando espacios de aprendizaje y participación.

5. RESULTADOS

En conjunto, las respuestas recopiladas en el HISSPTIAIA 2023 han ofrecido una perspectiva amplia y detallada acerca del impacto de la tecnología en el arte. Han resaltado sus posibles beneficios, desafíos y la relevancia de abordar este tema con consideración ética y reflexiva.

En términos de objetivos logrados se ha conseguido:

1. Amplitud de respuestas: Se han obtenido respuestas diversas y significativas que brindan una panorámica amplia de opiniones sobre el tema.

2. Exploración de temas relacionados: Se han abordado cuestiones relevantes como la relación entre la tecnología y el arte, su impacto en la sociedad, la ética en la creación artística y el potencial de la inteligencia artificial.

3. Identificación de preocupaciones comunes: Se han identificado preocupaciones y aspectos relevantes que son comunes entre los participantes, como la preservación de la creatividad humana, la inclusión y el acceso equitativo a la tecnología.

Como punto de partida se analizó la demografía mediante cuestiones sobre el interés en tecnología según grupos de edad, género y nivel

educativo. Los resultados revelaron que el mayor interés se observa en personas mayores de 50 años, con un 43.4% de los encuestados, seguido por dos grupos: aquellos de 18 a 25 años y de 36 a 50 años, con un 24% cada uno. En síntesis, el estudio en este campo, sugiere que el interés por la tecnología es más alto en personas mayores de 50 años, seguido por un interés moderado entre los jóvenes de 18 a 25 años y aquellos de 36 a 50 años, mientras que parece disminuir entre los individuos de 26 a 35 años entre los sondeados.

El análisis de la participación por género revela que las mujeres representan casi el 63% del estudio, mostrando un alto nivel de involucramiento. La historia cultural ha debatido el papel de la mujer en el arte, enfrentando desafíos significativos para su reconocimiento. Históricamente, se las relegaba a roles pasivos, pero muchas retaron estas normas luchando por un mayor protagonismo consiguiendo poco a poco ir posicionándose en la defensa de la equidad en sus derechos[239]. Recordar que, en el ámbito científico y académico, se han llevado a cabo numerosos estudios sobre el rol de las mujeres en el arte, destacando su lucha por el reconocimiento y su contribución significativa al desarrollo artístico a pesar de las barreras a las que se enfrentaron[240].

Volviendo al presente estudio, los hombres, representan el 35.9% de la participación que constituyen una proporción significativa, siendo su presencia es menor en comparación con las mujeres en este estudio específico. Corresponde a no binario u otro, este grupo representa el 1.4% de la participación en el estudio. Estos individuos pueden identificarse fuera de las categorías binarias tradicionales de género, y aunque su presencia es la más baja en términos de porcentaje, su inclusión en la

[239] https://bit.ly/3RVehxU

[240] A continuación, se mencionan algunos autores y sus trabajos científicos relevantes sobre este tema. En su influyente ensayo "¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?" (1971), Linda Nochlin analiza las barreras sociales e institucionales que han restringido la presencia y el reconocimiento de las mujeres en el ámbito artístico. Por otro lado, el libro "Mujeres, arte y sociedad" de Whitney Chadwick (1990) explora la conexión entre las mujeres, su arte y la sociedad, examinando cómo las condiciones sociales y culturales han influido en la producción artística femenina a lo largo de la historia. Además, la obra "A World History of Art" de Hugh Honour y John Fleming proporciona una panorámica del desarrollo del arte a nivel global, incluyendo análisis sobre el impacto y la evolución del papel de las mujeres artistas en diversas culturas y períodos históricos.

encuesta es importante para reflejar la diversidad de identidades de género. Por tanto, la participación de mujeres[241] en el estudio es notablemente alta en comparación con hombres y otras identidades de género no binarias u otras, lo que indica una fuerte representación femenina en la muestra encuestada o estudiada.

En otro ámbito de análisis, la información recopilada en esta encuesta proporciona detalles sobre el nivel educativo de los participantes. El 53.1% de los implicados tienen un nivel educativo correspondiente a estudios superiores. Esto incluye personas con títulos de educación universitaria o educación técnica avanzada, lo que indica que una mayoría significativa de los encuestados tiene al menos un nivel educativo más allá de la educación secundaria. El 43% de los encuestados cuentan con un nivel educativo más avanzado que los estudios superiores, como postgrado, maestría o doctorado. Esto sitúa en un porcentaje considerable a individuos con educación superior adicional después de completar su educación universitaria, mostrando una proporción considerablemente alta de encuestados con niveles educativos avanzados y una inclinación hacia la educación continua o avanzada entre los encuestados. Este apartado de la investigación, desvela desde el muestreo, detalles significativos acerca del nivel educativo de los participantes involucrados en el estudio observando que la mayoría de los participantes tienen algún nivel de educación superior.

Se ha querido medir en este cuestionario una serie de aspectos en relación con los intereses y la experiencia de los encuestados y su impacto por disciplinas dentro de los campos de arte y tecnología. Dentro del ámbito de las artes visuales, el interés es significativamente alto, con un porcentaje del 86.9%. Esto sugiere que una gran mayoría de personas encuestadas muestran interés en artistas que se enfocan en las artes visuales, conteniendo lo relacionado con pintura, escultura o fotografía. El 40% muestra interés en esta disciplina, lo que indica que hay un porcentaje considerable de personas interesadas en el cine y los medios audiovisuales, como películas, videos y producción audiovisual en

[241] An empirical analysis of price differences for male and female artists in the global art market. Bocart, F.Y.R.P., Gertsberg, M. & Pownall, R.A.J. J Cult Econ (2021).

general. La música es otra disciplina con un nivel de interés notable, alcanzando un 31.7%. Esto refleja un porcentaje considerable de personas interesadas en la música en sus diversas formas y géneros. El interés por la literatura se establece en un nivel cercano al 23%, mientras que curiosamente, disciplinas como diseño, artesanía, gráfica, artes escénicas, danza, performance, entre otras, tienen un nivel de interés más bajo en la muestra estudiada, alcanzando un 0.7% en conjunto. Esto indica que estas disciplinas específicas tienen un interés más reducido en comparación con las mencionadas anteriormente. Así pues, el análisis muestra que, dentro de las disciplinas de arte y tecnología, las artes visuales son las que generan el mayor interés, seguidas por el cine y audiovisual, y la música.

Entre los entrevistados, el 72.4% ha participado en proyectos artísticos que involucran tecnología. Esto sugiere que una cantidad considerable de las personas encuestadas muestran interés en proyectos artísticos que hacen uso o incorporan tecnología en algún aspecto. Esta integración de la tecnología en proyectos artísticos puede incluir diversas formas, como arte digital, instalaciones interactivas, realidad aumentada, creaciones multimedia, entre otros. Este alto porcentaje refleja un interés o una participación significativa en la intersección entre el arte y la tecnología por parte de los encuestados.

La información vertida del cuestionario, nos indica las plataformas digitales más utilizadas por los encuestados para consumir o crear arte o productos relacionados con el arte y la cultura. La plataforma más utilizada, con un porcentaje del 83.3% es Instagram. Esto sugiere que la gran mayoría de los encuestados recurren a Instagram para consumir contenido relacionado con el arte y la cultura. Instagram es conocido por ser una plataforma visual que permite compartir fotos y videos, lo que la hace atractiva para artistas, diseñadores y entusiastas del arte. Ocupa el segundo lugar con un 50.7%: YouTube, plataforma de video que ofrece una amplia gama de contenido, incluyendo tutoriales, exhibiciones de arte, presentaciones culturales y mucho más. Su popularidad para el consumo de contenido artístico y cultural es significativa, aunque en menor medida que Instagram. Con un 42.4%, Pinterest es otra plataforma popular para consumir contenido relacionado con el

arte y la cultura. Se caracteriza por ser una plataforma de descubrimiento visual que permite a los usuarios buscar y guardar contenido visualmente atractivo, lo que facilita la tarea de archivar ideas para proyectos artísticos, inspiración creativa y diseño. Aunque sigue siendo relevante, el uso del Facebook es menor en comparación con las anteriores, con un 33.3%. A pesar de tener una base de usuarios amplia y diversa, su predominio para consumir contenido relacionado con el arte y la cultura parece ser menos prominente entre los encuestados. Se observa un empate entre X y TikTok. Ambas plataformas tienen un porcentaje del 13%, lo que indica un nivel de interés similar en ambas para consumir contenido artístico y cultural.

Los resultados obtenidos al preguntar si se cree que el arte basado en la tecnología ha influido en la sociedad actual se dividen de la siguiente manera: Un 61.4% de los encuestados considera que el arte basado en la tecnología ha influido de manera positiva en la sociedad actual. Esto sugiere que una mayoría significativa percibe que el arte que utiliza la tecnología ha tenido un efecto beneficioso en la sociedad en términos de impacto cultural, creativo o social. El 27.6% de los encuestados muestra incertidumbre sobre si el arte basado en la tecnología ha tenido un impacto positivo o negativo en la sociedad actual. Un 11.7% cree que este arte ha tenido un impacto negativo, mientras que solo un 1.4% opina que no ha tenido impacto alguno. En general, la mayoría percibe un impacto positivo del arte tecnológico en la sociedad actual, aunque existe una proporción significativa de personas con opiniones diversas o inciertas sobre su influencia. Estos resultados reflejan diversas perspectivas y opiniones sobre el impacto del arte tecnológico en la sociedad contemporánea.

En el apartado sobre los desafíos y oportunidades al fusionar arte y tecnología, se recopilaron 154 respuestas. El principal desafío identificado, representando un 34%, es la falta de acceso a la tecnología, evidenciando una brecha digital, con casos destacados como el de Cuba por limitaciones económicas en conectividad. Un 56.9% señala dificultades para comprender la tecnología, mientras que un 22.9% menciona limitaciones creativas. Otros aspectos, mínimamente mencionados (0.6%), incluyen la percepción de la tecnología como aliada o enemiga,

resistencia a soluciones llamativas, y preocupaciones sobre derechos de autor y preservación de la creatividad individual. Se reflejan temores al cambio, incertidumbre legal y la posibilidad de rechazo de museos a obras tecnológicas. Estas respuestas recogen la complejidad y las incertidumbres al integrar arte y tecnología, desde el acceso y comprensión hasta preocupaciones legales y conceptuales en la percepción del arte tecnológico. En cuanto a oportunidades, el 47.2% destaca una mayor creatividad, el 62.5% busca acceso a nuevas audiencias y el 31.35% apunta a la solución de problemas sociales. Estos datos revelan las percepciones mixtas sobre los desafíos y oportunidades al fusionar arte y tecnología, con notables lagunas en la representación del arte digital en este contexto específico. Las carencias significativas en la representación y reconocimiento del arte digital pueden derivar de varios factores. Estos incluyen la falta de visibilidad en eventos artísticos y galerías, así como la menor atención comparativa que recibe este tipo de arte en relación con formas artísticas tradicionales. La subrepresentación puede deberse a la falta de comprensión o conocimiento sobre el arte digital por parte de curadores e instituciones. Además, la preferencia arraigada por formas de arte convencionales en ciertos entornos artísticos también limita la inclusión del arte digital en exposiciones.

La brecha digital, debido a la falta de recursos tecnológicos en espacios culturales, dificulta la presentación y apreciación del arte digital, que a menudo requiere medios tecnológicos específicos para su exhibición. Las percepciones culturales arraigadas que menosprecian el arte digital también contribuyen a su marginación, considerándolo menos valioso en comparación con formas de arte tradicionales. A pesar de la existencia de plataformas de promoción del arte digital, estas aún no tienen un gran impacto en los circuitos tradicionales del arte contemporáneo. En resumen, las ausencias en la representación del arte digital son el resultado de una combinación de factores, desde percepciones culturales hasta la falta de infraestructura o comprensión en ciertos entornos artísticos y culturales.

La investigación exploró como factor importante las expectativas futuras sobre la relación entre arte, tecnología y sociedad, obteniendo 155 respuestas. El 64.8% espera una mayor integración y colaboración entre

estas áreas, visualizando un futuro donde se potencien mutuamente. Por otro lado, un 35.9% no tiene claridad sobre la dirección futura de esta relación, reflejando incertidumbre. Un reducido 3.4% aboga por una menor influencia tecnológica en el arte en los años venideros. Los ejemplos de integración incluyen instalaciones interactivas, realidad aumentada y obras generativas con algoritmos.

Se observa como la mayoría de respuestas prevé una mayor integración entre arte, tecnología y sociedad en el futuro. No obstante, una proporción significativa muestra incertidumbre sobre esta evolución, mientras que una minoría aboga por una disminución de la influencia tecnológica en el arte. Estos resultados reflejan una diversidad de opiniones y perspectivas sobre el posible rumbo de la relación entre arte y tecnología en los próximos años. Las respuestas recopiladas muestran una diversidad de percepciones sobre la intersección del arte y la tecnología. Un 53,3% busca un mayor acceso al arte para todos, destacando un deseo colectivo de democratización del arte hacia audiencias más diversas. Además, el 51,3% aspira a una mejor experiencia en el uso de tecnologías por parte de los artistas, reconociendo su importancia como herramienta creativa. Un pequeño 0,7% expresa preocupación sobre la posible precarización del mercado del arte debido a la tecnología, temiendo la falta de regulación y la suplantación de la autoría artística.

Se advierte la dicotomía entre la democratización del arte mediante la tecnología y la preocupación por la precarización laboral para los artistas genera un debate relevante. La capacidad de la tecnología para incluir a personas con dificultades para disfrutar del arte se destaca como un aspecto positivo. En última instancia, este debate plantea cuestiones esenciales sobre el papel de la tecnología en la evolución del arte y sus efectos tanto en la creación artística como en la experiencia del público.

En la sección "Uso y Acceso", el 75,9% de los encuestados considera que la tecnología ha ampliado el acceso al arte para un público más amplio, mientras que un 19,3% muestra ciertas dudas y un 4,8% no está de acuerdo con esta idea. Respecto a la participación en exposiciones de arte tecnológico, cerca del 60% no ha participado, mientras que un 44% sí lo ha hecho, mostrando una mayoría que aún no ha incursionado en este tipo de eventos.

Las opiniones personales compartidas en este contexto son importantes para entender cómo las personas interpretan y perciben estos temas en sus vidas cotidianas. Aunque la objetividad es crucial en la investigación, las opiniones personales ofrecen información valiosa sobre emociones, preferencias y valores individuales que influyen en el comportamiento y las decisiones. Además, estos criterios compartidos pueden respaldar datos cuantitativos y generar ideas para nuevas investigaciones. Las opiniones personales en la investigación enriquecen la comprensión del tema desde diferentes perspectivas, agregando contexto a los datos objetivos y potencialmente influyendo en la generación de ideas y decisiones en diversos entornos.

La colaboración entre arte y tecnología define un espacio fértil para la innovación y la expresión creativa, generando un impacto significativo en la percepción del arte y en la resolución de problemas sociales y culturales. Esta unión ha ampliado el alcance de artistas y creadores, facilitando el diálogo sobre temas actuales y brindando oportunidades para soluciones innovadoras. La intersección entre arte y tecnología no solo refleja la evolución cultural, sino que también impulsa la creatividad, el cambio social y una comprensión más profunda del entorno. Desde la colaboración entre estas disciplinas se abren nuevas formas de expresión artística y posibilitan comunicar mensajes sociales o culturales de manera efectiva. Las respuestas recopiladas reflejan una amplia gama de percepciones y muestran una apreciación generalizada del potencial que esta convergencia tiene para innovar y abordar cuestiones sociales y culturales contemporáneas.

6. DISCUSIÓN

Uno de los debates más candentes gira en torno al impacto de la IA en la creatividad artística. La fusión entre la capacidad creativa humana y la IA plantea interrogantes sobre aspectos cruciales como la atribución de autoría, la reutilización de estilos y tendencias estéticas, así como las soluciones formales distintivas asociadas a renombrados creadores en el ámbito digital. Surge cuestionamiento tanto en la adaptación del estilo o la apariencia de obras generadas por IA a las de fotógrafos y

artistas consagrados de otros campos, quienes han compartido incontables imágenes durante años en plataformas digitales o redes sociales sin recibir compensación económica. Este fenómeno, en gran medida, se relaciona con el empleo de metadatos disponibles en los sitios donde se originaron dichas publicaciones. Las empresas desarrolladoras utilizan estos metadatos para identificar patrones que luego son empleados para generar nuevas imágenes. Esto alimenta depósitos de datos que se expanden a medida que el uso de la IA se vuelve más prevalente.

Para finalizar este apartado, a lo largo de las preguntas y respuestas referentes al cuestionario HISSPTIAIA 2023, sobre arte, tecnología y su impacto en la sociedad, se puede generar y tematizar la siguiente discusión.

- Diversidad de Perspectivas: Las respuestas proporcionadas reflejan una amplia gama de puntos de vista y experiencias. Los encuestados tienen opiniones diversas sobre cómo la tecnología y el arte se relacionan y cómo podrían influir en la sociedad.
- Reconocimiento del Potencial: La mayoría reconoce el potencial innovador y transformador de la combinación de arte y tecnología para abordar problemas sociales y culturales.
- Cautela y Preocupación: A pesar del entusiasmo por las posibilidades que ofrece la tecnología, muchos expresan cautela y preocupación acerca de su uso excesivo, el posible impacto negativo en la creatividad humana y las desigualdades de acceso.
- Importancia de la Ética: Se destaca la importancia de considerar los aspectos éticos y sociales relacionados con la integración de la tecnología en el arte, incluyendo la necesidad de un acceso equitativo y la preservación de la singularidad artística humana.
- Visión Crítica y Reflexiva: Los encuestados muestran una visión crítica y reflexiva sobre el papel de la IA en el arte, reconociendo sus beneficios, pero enfatizando la importancia de preservar la esencia y la contribución humana en la creación artística.

Es relevante señalar que, en tan solo día y medio desde el envío del cuestionario, se recibieron más de cien respuestas, evidenciando un notable interés en las nuevas tecnologías, el arte y su interacción con la sociedad e interés por compartir las inquietudes de los participantes.

7. CONCLUSIONES

Al evaluar el impacto cultural y estético de la introducción de las nuevas tecnologías en las bellas artes nos permite comprender cómo estas innovaciones han reconfigurado las expresiones artísticas y la percepción del arte en la sociedad contemporánea. Se manifiesta como la adopción de tecnologías como realidad virtual, realidad aumentada, inteligencia artificial, blockchain, Machine learning (aprendizaje automático), y otras herramientas digitales ha transformado los métodos de creación y presentación artística. Se observa cómo estas tecnologías han ampliado los horizontes creativos, permitiendo a los artistas explorar nuevas formas de expresión y desafiar las limitaciones físicas y conceptuales. La introducción de lo digital ha generado una amplia gama de posibilidades estilísticas y temáticas, llevando a la fusión de lo tradicional con lo innovador, y ha creado una cultura visual dinámica que refleja la era contemporánea.

Tras evaluar el impacto cultural y estético de la introducción de las nuevas tecnologías en las bellas artes, apreciamos los considerables cambios en las perspectivas y enfoques de los artistas y otros agentes debido a la integración de tecnologías innovadoras en sus prácticas artísticas.

En cuanto a las posibles implicaciones éticas y legales del uso de tecnologías emergentes en la creación artística, surge como un terreno complejo. La manipulación digital, el uso de algoritmos y la colaboración entre humanos y máquinas plantean desafíos en la definición de la autoría y los derechos de autor. La cuestión sobre quién es el verdadero creador de una obra en un entorno digital y tecnológico se vuelve más ambigua. Esto ha impulsado la necesidad de repensar y actualizar las leyes de propiedad intelectual para proteger los derechos de los artistas y establecer protocolos claros sobre la atribución y la autoría en el contexto de la creación colaborativa con tecnología.

Por otro lado, las nuevas tecnologías han desempeñado un papel fundamental en la democratización del arte al facilitar la accesibilidad y la difusión de las obras a nivel global. Las plataformas digitales, las redes sociales y las herramientas de distribución en línea han derribado barreras geográficas y económicas, permitiendo que artistas emergentes alcanzan audiencias internacionales y se conecten con un público diverso. Esto ha creado un entorno más inclusivo y accesible para la apreciación del arte, al tiempo que ha ampliado las oportunidades para la participación creativa y la interacción entre artistas y espectadores en todo el mundo.

En conclusión, la integración de tecnologías innovadoras ha transformado el panorama artístico, ampliando el alcance de la creatividad y brindando nuevas oportunidades para la exploración y el desarrollo en las bellas artes. Este cambio continuo sigue moldeando la forma en que entendemos, creamos y disfrutamos del arte en la era digital.

8. REFERENCIAS

Cohen, H. (1995). The Further Exploits of Aaron, Painter, en Stanford Humanities Review, vol. 4, nº 2, pp. 141-158

Colton, S., Halskov, J., Ventura, D., Gouldstone, I., Cook, M. y Pérez-Ferrer, B. (2015). The Painting Fool Sees! New Projects with the Automated Painter, en Congreso internacional sobre creatividad computacional, pp. 189-196.

López de Mántaras, R. (2016). "La inteligencia artificial y las artes. Hacia una creatividad computacional", en El próximo paso. La vida exponencial, Madrid, BBVA, https://bit.ly/3TVaOSv

MacIntyre, B. et al.MacIntyre, B. et al. (2004). DART: A Toolkit for Rapid Design Exploration of Augmented Reality Experiences, p. 197.

McCormack, J. (2014). Balancing Act: Variation and Utility in Evolutionary Art, en Lecture Notes in Computer Science, vol. 8.601, pp. 26-37.

McCarthy, J. (1990). "Generality in artificial intelligence". In Lifschitz, V., ed., Formalizing Common Sense. Ablex. 226–236.

Sims, K. (1994). Evolving Virtual Creatures. Computer Graphics, en SIGGRAPH 94 21st International ACM Conference on Computer Graphics and Interactive Techniques, Nueva York, ACM, pp. 15-22.

Sims, K. (2016). Reaction-diffusion Media Wall. https://bit.ly/3vwWHZG (consulta 12-12-2023)

Turing, A. M. (1950). Computing Machinery and Intelligence, en Mind, vol. LIX, n.o 236, pp. 433-460.

[página web niantic, plataforma del metaverso]. (s.f). website: https://bit.ly/48uoOqP

[página web artfutura, festival de cultura y creatividad digital]. (s.f). website: https://bit.ly/3NYL4RL

[página web blast theory]. (s.f). website: https://bit.ly/4b58MFV

[página web oncyber, plataforma del metaverso]. (s.f). website: https://bit.ly/3SaZ39t

[página web spatial, plataforma del metaverso]. (s.f). website: https://bit.ly/3RROHK7

[página web museumofcryptoart, plataforma del metaverso]. (s.f). website: https://bit.ly/3RROSoL

[página web allwomen]. (s.f). website: https://bit.ly/41Pyk5D

[página web deep dream generator. plataforma AI]. (s.f). website: https://bit.ly/47uT57G

[página web archiexpo]. (s.f). website: https://bit.ly/48pUiOU

[página web forbes magazine]. (s.f). website: https://bit.ly/3Hg3ycy

[página web tate modern]. (s.f). website: https://bit.ly/47pJ8bG

[página web arttactic magazine]. (s.f). website: https://bit.ly/3NYLJ5H

MISSING & FICTIONAL DATA: A SPACE FOR OTHER IMAGINARIES

ESTHER RIZO CASADO
Universidad Complutense de Madrid
ESIC University

1. INTRODUCTION

1.1. DEMO OR DIE? DIE.

"*Let's demonstrate by doing*", words from N. Negroponte, accurately define the hegemonic trend in technology designers of the last twenty years. Futurists like Kevin Kelly, Raymond Kurzweil and other contemporary solutionists have embedded in the global imagination a techno-evolutionary vision comparing technology with Darwinian biology. The feeling of wanting to be the one who will evolve the species, are fading other human values. Today we are facing the coming prophetic times of technological singularity. A singularity where our machinic children, built in the image and likeness of a few, are achieving (or faking achieve) all we propose to them. Once the technical potential of humans and machines has been exploited, the real problem we face is not technical, it is imaginative. We lack alternative futures to the accelerationist and mercantile ones. Both the quantitative increase in youth suicides (Belnmayo, 2023) and the significant suicide of the theorist Mark Fisher coincide in the prevailing zeitgeist: "there is no future".

The *Demo or Die* mentality is deflating just as the.coms did and the tech companies are doing today (Corrales, 2023). According to Lunenfeld, the evangelistic marketing shown at Bigtech fairs was adopted in the world of new media art as a discursive performance.

> "The demo or die aesthetic seems to defy the facile stereotype of the artist who lets the work speak for itself." Lunenfeld, 1997.

This statement could be turned on its head to conclude that building things that work and "letting them speak for themselves" is the simple thing to do. The complex thing will be to connect with the idiosyncrasies, meaning of fairness and sensitivities of each culture, as most of artists do by letting others create their own ways of affections.

1.2. Datasets As Format & Content

Pervasive algorithmic systems and their visual data processing are permeable in the context of an attention economy blinded to certain realities. Humanity and its biases have been injected into every shared, embedded or tagged database. The unjust subordination of one social group and the privileging of others is carried out by a complex web of social constraints (Taylor, 2016). This network is maintained through automated data systems, social norms, representational gaps, biases, and stereotypes (Noble, 2018).

This study is not intended to provide a new technique for dealing with unfair data on which generative artificial intelligence (AI) algorithms are trained. It is to highlight approaches to the problem from other non-functional perspectives. Missing data in a dataset, for example, can be key to highlighting identities or communities not represented. Speculative practices can use image datasets as aesthetic visualizations of imagined futures. By constructing image datasets in other ways, we can also rethink the act of collection in a poetic manner. There are more possibilities in a dataset of images than in representing a society under its stereotypes.

> "I don't know how we will learn to see this world of invisible images that pull reality's levers, but I do know that it's imperative for other artists to pick up where Farocki left off, lest we plunge even further into the darkness of a world whose images remain invisible, yet control us in ever-more profound ways." Paglen, 2014.

At the turn of the century, the artist Harun Farocki spoke of operational images, referring to images made by machines for other machines (Paglen, 2014). These images, which in Farocki's time were still detectable because they occurred in specific places, such as military computer

vision, are everywhere twenty years later and more invisible than ever (Parikka, 2023).

This study looks specifically at pieces by artists who refuntionalize these operational images. Images forming datasets have the potential to stop us in mid-stride and focus on the process of generating synthetic content regardless of the result. As in the language of cinema, the "out of shot" or non-literal images invite us to imagine our own fictions. To think of virtuality without the need for a destination is liberating. The quality of these images lies in their non-moralizing and non-defining character, they have no ethics of action. Nor are they morphings where we can see the process of metamorphosis from one image to another. These images have abandoned their representational value to become a process and it is this process that becomes sometimes art, sometimes futures design, sometimes activism or just weird imaginaries.

The main distinction between the law and descriptions of what is considered fair is that the law focuses primarily on procedures, while definitions of what is considered fair are based primarily on outcomes (Selbst et al., 2018). For example, it is illegal for an employer to fire someone because of race or gender, but legal in other cases, even if the outcome is identical. Therefore, of particular interest for this study will be those examples that use algorithm training images (henceforth datasets) not as a set of collected information but as a generative process.

In big data, algorithms have gone from being domesticable to invisible, due to the elusive abstraction process that happens in the black box of the algorithm. This process of algorithm creep has, however, an imaginative potential. This study avoids utilitarian contexts of data and uses datasets to imagine futures beyond the hegemonic capitalist realism (Fisher, 2009) instead.

2. OBJECTIVES

A growing proliferation of artists and researchers have chosen the dataset as their format or object of investigation. These new media practices and theories are dressed up in the form of computer engineering processes with aesthetically enriching content. This study focuses on

the aesthetic and critical approaches to the subject focusing on those works that reference datasets with biases or exclusions, and the proposals of fictitious data that counteract the hegemonic character of current datasets.

The study understands the absence of data as the ideal content for imagining non-hegemonic algorithmic futures. We will show how the authors situate generative process data as an artistic and research practice. Finally, we will test whether this persistence of vision affects our future imaginaries in any way.

3. METHODOLOGY

The method consists of collecting types of data affections and synthetic contents around discriminated practices inside these three blocks: biased data, missing data and fictional data.

3.1. Biased Data

Where does the problem of biased results begin? In the taxonomies in which humans label databases? In the categorization that algorithms subject data to during learning? In pursuing an AI that feeds on global datasets homogenizing cultural diversity?

Looking at the process of generating synthetic images, the following steps are identified: data collection, data structuring, data training, model creation, design of a specific algorithm to interpret the data, and model refinement. Algorithms from the Fair Machine Learning (Pentland, 2016) stream focus specifically on investigating how decisions about what the computer learns and how it learns it can affect the model it creates (Selbst et al., 2018). Generative AI will always be trained, however, to create the best correlation between the dataset and the generated content, causing an homogenizing effect.

Looking at the three moments in which data train generative algorithms, bias can occur in each of the phases. Shared data: each element that forms the set. For example, in the case of image generative algorithms, each of the images. Embedded data: when the model automatically

learns the embedded representations of the data as it adjusts its parameters to obtain a shallower dimensionality. For example, categorizing each image into different groups. And, of course, labelled data: when large volumes of data are annotated by humans to expose common sense elements. This then is where the question arises: whose common sense? Many of the people doing the tagging are so-called "ghost workers" (Gray and Suri 2019), who through DAPs (*Data Annotation Platforms)* can work remotely from developing countries, most of the time in very precarious situations (Hao, 2019).

The problem is probably not about precarious data labelers being biased, and the solution is not paying better so some experts can label images in a dataset without discriminating. The problem is that biases are different in every culture. Even more, they are fluid, change fast and are also context related. Also, what would be the limit? If we need to represent all genders, class culture and bodies... Would it be weird that if we want a group of kids playing in the park they all represent a different community? This could look like a 90s apparel brand identity trying to explain that we all have different colors.

Moreover, that there are biases in data is not only evidence of epistemic violence spreading from society to the algorithm. There is also the symptom of calling the algorithm racist, and not the person behind it. One observes mental models in which the conception of "humanity" is not intrinsic, but is delineated by the producer, brand manager, developer, or AI ethicist, without reference to terms such as "engineers with racist inclinations" or even a "company with racist attitudes". When the onus is on AI, the concern is reduced. Workers performing secondary jobs in the Amazon Turk system, Facebook moderators or machine learning annotators remain outside of public scrutiny, while tech companies are touted as the culmination of automation (Akinina, 2022).

Data scientists around the globe are coming out in support of the machine unlearning technique (Nguyên et al. 2023) which proposes to remove biases from generative algorithms once they are already trained. By using balancing dummy data, this framework called Fast Model Debiasing (FMD), measures how much impact certain data samples have on the model and proposes a strategy based on automatic unlearning to

correct the biases with counterfactual fictional data. On the other hand, Google points out how complex this becomes because it is not only about replacing data in the datasets, it requires erasing the influence of that data on the trained machine learning models. On the other hand, what are the boundaries? Would it not be strange that you want to represent a Spanish company and half of the people are black? It feels like the bias is more of a problem when we try to find a standard homogeny ethics procedure. That is why this study would like to propose cultural heterogenic approaches to biased data.

3.2. Missing Data

When silencing the status of other entities, they remain in a liminal, uncategorized field. Confused images are therefore, exempt from being subjects, let alone rights-holders. The categorization policy of databases is based on an act of conscious decoding: separating "noise" from "information", "speech" from "moan", or "face" from "butt", and from there carefully stacking their results into hierarchies (Steyerl, 2023).

Merely the act of identifying which entities are not represented in the resulting synthetic images is already a critical practice. A review of the global scenario in relation to ethical guidelines for AI (Jobin et al., 2019) highlighted in the discourse on AI ethics the inadequate representation of certain geographical regions such as Africa, Central and South America and Asia. The analysis highlights an existing power imbalance, whereby economically more advanced nations exert disproportionate influence in shaping discourses compared to others. This situation gives rise to discrimination in terms of disregard for local knowledge, cultural diversity and the imperative of global justice. These apprehensions were highlighted during the 2019 G20 summit, where many developing nations, such as India, Indonesia, and South Africa, refused to endorse the Osaka Track, an international declaration focused on data flows (Kanth, 2019). The reluctance to sign up to this agreement was due to the lack of representation of these countries' interests, concerns, and priorities in the document (Mohamed et al., 2020).

3.3. Fictional Data

Phone cameras, like the human eye, do not see well, i.e. they do not register all the information due to the reduced size of their lenses, the bad light conditions, or the image noise in the context. What is more common today is for phones to scan photos stored on mobile and social media to generate a current image trained on the library of images from the past. The lens is thus being replaced by a generative algorithm that, based on speculative probability, creates what artist Hito Steyerl (2014) calls computational photography.

Steyerl believes that we are living a post-representational politics. He sees computational photography as following proxy politics, understanding proxy as a representative or surrogate authorized to act on behalf of another entity. This policy can both connect unconnected elements and disconnect those that have always been connected. Algorithms that distinguish a face from a butt can create strange fictional combinations, such as faces with butts or bodies without faces. But these combinations also subtract bodies (and their parts) and erase them from the surface realm to face a lasting invisibility.

This study embraces Steyerl's (2023) theory – "an image ceases to be a representation and becomes a proxy" – to imagine connections never made, strange virtuality that affects imaginaries by separating them from probabilistic predictability.

4. RESULTS

I have chosen a proposal for each of the angles in which artists, technologists, activists, and researchers are addressing the mentioned types of data affections. The selection is not intended as a complete compilation of practices but rather a representation of lines of work from the historical, legal, critical, artistic, poetic and, of course, the fictional perspective.

4.1. Biased Data

4.1.1. From Historicity: Decolonised Datasets

Decolonial theories use historical hindsight to explain the patterns of power that shape justice in intellectual, political, economic, and social contexts. By incorporating a critical decolonial approach within their technical practice, AI communities can develop foresight and tactics that better align with established ethical principles. Technological development needs to focus on vulnerable peoples who continue to bear the brunt of the negative impacts of innovation and scientific progress (Mohamed et al., 2020).

Due to the global reach of software, digital infrastructure and intellectual property rights, large US and Chinese technology companies have a truly colonial character. This subjects workers in the Global South to constant dependency. To challenge racism, misogyny and colonialism when designing new systems, there must be a fundamental belief that counters these power structures. Otherwise, new platforms may end up reiterating and exacerbating existing inequalities. Workers in tech companies must serve or include the marginalized groups that are most likely to be exploited or violated by them (Muldoon, 2022). Values and power are central to this discussion.

4.1.2. From Legislature: Data Visualisation

Employing regularization techniques that penalize the generation of biased samples would help the model learn more equitable and representative patterns. Notable efforts to delineate standards include the Nuremberg Code (Nuremberg Military Tribunals 1947), the Declaration of Helsinki (WMA General Assembly 1964), and the Belmont Principles (Belmont Commission 1978). These have established three fundamental ethical values or rights as a minimum standard for scientific research and advancement: 1) research aimed at maximizing social benefit and minimizing individual harm; 2) the risks of research should be shared among society; and 3) respect for individual autonomy.

FIGURE 1. *The Gender Bias Visualisation project publishes graphs visualizing the gender biases detected in synthetic content. These are the Most Frequent Gender-Biased Words*



Source: https://xfold.github.io/WE-GenderBiasVisualisationWeb/

The law cannot go it alone; periodic audits must be conducted to assess the fairness of the model in terms of bias. This involves regularly monitoring the output of the model and adjusting training accordingly. There must be someone to enforce this regulation. However, Facebook and Google hire companies such as oDesk that subcontract people from the Global South to detect infringements (examples of lists of material they remove can be seen on this platform: https://rb.gy/o06ox4).

Another example is how beta testing, a phase performed during the refinement of early iterations of software systems, serves to identify operational problems in authentic user environments and scenarios. Within this context, there are instances of abusive methodologies where organizations select foreign nations as testing grounds. This deliberate choice is due to the absence of pre-existing safeguards and regulations regarding the data and its use in these countries, or the fact that the testing methodology contravenes the legal frameworks of their home countries (UNCTAD, 2013). This phenomenon is known as ethical dumping, a practice that involves the export of adverse effects and unethical research procedures by companies to marginalized and vulnerable populations, as well as to low- and middle-income countries (Schroeder et al., 2018).

4.1.3. From Critical Design: Feminist Dataset

Caroline Sinders (2017–2024) imagines the creation of datasets and their archiving as an act of protest. The work is functional in nature as its purpose is to be able to train algorithms with data without gender bias. It is a form of "design out bias," and follows the values of both The Critical Engineering Manifesto (Oliver et al., 2024) and the Feminist Principles of the Internet (Association for Progressive Communications, 2024). The project is part of an open-source technology community demanding space for marginalized groups and intention within technology.

The Feminist Data Set is a comprehensive, multi-year project that critically examines every facet of the AI development process, encompassing data collection, labeling, training, algorithm selection, and the design of AI models integrated into chatbots. With a staunch feminist perspective, the project aims to question and analyze the entire machine learning pipeline, seeking to identify and address potential biases at each stage. This endeavor includes initiatives such as workshops, the creation of the Feminist Data Set Tool Kit, and the development of TRK, an open-source tool addressing wage inequity in data training and labeling. By engaging in public workshops and forums, the Feminist Data Set explores the concept of making data sets about political ideology as a community-driven act of resistance, particularly in an era dominated by technology companies accumulating and concealing personal data. The project operates pedagogically in a manner analogous to critical design projects like Thomas Thwaites's "Toaster Project," offering a nuanced and thoughtful examination of machine learning through a feminist lens. Central to its mission is the collection of written work from an intersectional feminist standpoint, using this text-based data to train an AI system for the creation of a chatbot. The project emphasizes the challenges in finding and surfacing texts from marginalized groups, highlighting the biases inherent in search engines and the broader implications for access to diverse information in the digital landscape. Ultimately, the Feminist Data Set advocates for a reevaluation of power, context, and privilege in technology, urging a reconsideration of every aspect of the machine learning process through a feminist framework.

4.2. Missing Data

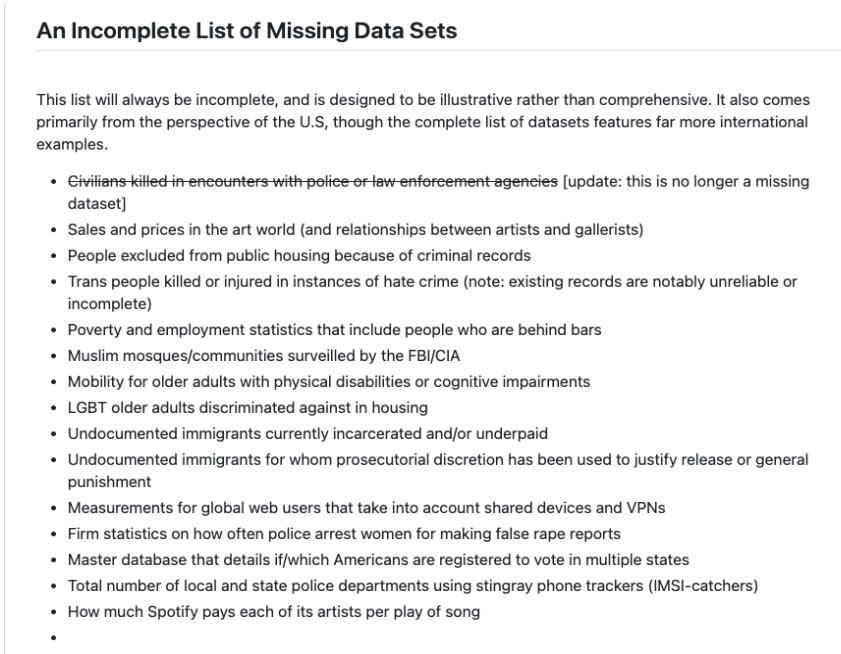
4.2.1. From Artistic Practice: The Library of Missing Data

The artist Mimi Onuoha uses the term "missing dataset" to refer to these empty spaces in areas that would normally be full of information, and its importance lies in the fact that, by observing these gaps in data collection, problems affecting vulnerable groups are revealed. In this context, the word "missing" implies not only a lack, but also a responsibility to recognise what should be present. The absence of certain data does not simply indicate its lack but is intrinsically linked to the widespread and routine practice of data collection. Therefore, overlooked data can be positioned as the revealer of cultural priorities. These gaps in our attention and data often indicate social biases and disinterests that remain hidden.

Ọnụọha has created *The Library of Missing Datasets* together with a list of reasons why certain data are ignored. One of them relates to laziness in the agents in charge of collecting the dataset. There is no control or incentive to collect data that complies with the law. In other cases the collection of missing data may involve more work than the benefit it provides; and in many other cases there is an intention to hide the data because it contains information that is illegal or damaging to an entity. Another problem may be that the object to be dated is difficult to quantify, as in the case of racist sentiments. Perhaps this is for the human good, as being able to provide data on any human feelings or abstraction could be what machines need to become completely like us.

Ọnụọha also sees the beneficial potential of missing data: 1) staying outside the boundaries of the collection can be a strategy for a disadvantaged group that wants to remain hidden for some reason; 2) looking at who is not represented in the datasets can be a way to identify the most common biases of hegemonic cultures.

FIGURE 2. *Ọnụọha's permanently incomplete list of missing datasets.*



An Incomplete List of Missing Data Sets

This list will always be incomplete, and is designed to be illustrative rather than comprehensive. It also comes primarily from the perspective of the U.S, though the complete list of datasets features far more international examples.

- ~~Civilians killed in encounters with police or law enforcement agencies~~ [update: this is no longer a missing dataset]
- Sales and prices in the art world (and relationships between artists and gallerists)
- People excluded from public housing because of criminal records
- Trans people killed or injured in instances of hate crime (note: existing records are notably unreliable or incomplete)
- Poverty and employment statistics that include people who are behind bars
- Muslim mosques/communities surveilled by the FBI/CIA
- Mobility for older adults with physical disabilities or cognitive impairments
- LGBT older adults discriminated against in housing
- Undocumented immigrants currently incarcerated and/or underpaid
- Undocumented immigrants for whom prosecutorial discretion has been used to justify release or general punishment
- Measurements for global web users that take into account shared devices and VPNs
- Firm statistics on how often police arrest women for making false rape reports
- Master database that details if/which Americans are registered to vote in multiple states
- Total number of local and state police departments using stingray phone trackers (IMSI-catchers)
- How much Spotify pays each of its artists per play of song
-

Source: https://github.com/MimiOnuoha/missing-datasets

4.2.2. From Activism: Domestic Data Streamers

The collective Domestic Data Streamers is formed by 30 people who work with invisibility caused by the lack of representation in databases. Under the slogan "No data = no problem" they have created different art pieces shown in museums around the world. Domestic Data Streamers, established in September 2013, is an innovative organization driven by the conviction that comprehending the world requires more than just numerical data—it necessitates the infusion of emotions and experiences. Their global outreach spans diverse settings, ranging from schools to prisons, churches to corporate headquarters, and even the United Nations General Assembly. Blending the timeless art of storytelling with data, the organization pioneers participatory projects that foster community building and education. Their unique approach extends to crafting impactful campaigns, developing connective products, and curating exhibitions designed to evoke empathy and provoke thoughtful

reflection. Since 2018, the organization has expanded its focus to societal challenges through a dedicated Social Impact Division, collaborating with organizations addressing issues like inequality, radicalization, poverty, and the climate crisis. In partnership, they leverage their expertise to enhance understanding, raise awareness, and effectively communicate complex realities for the betterment of society.

FIGURE 3. *In 2023, the Synthetic Memory project set out to record the stories lived by those who did not have the privilege of being able to immortalize themselves in a photograph, video, or diary*



Source: https://domesticstreamers.com/projects/synthetic-memories/

This project links the question of memory to that of identity, since a large part of who we are is our memories. Therefore, they include in their databases not only those who lose their memory, such as people with dementia, but also those whose identity is threatened by social issues such as discrimination against those who are different: refugees or ex-prisoners.

4.3. Fictional Data

4.3.1. From the Poetics: Myriad (Tulips)

Anna Ridler's installation Myriad (Tulips) consists of thousands of manually tagged photographs of tulips, which were then used as the dataset for Mosaic Virus 2018 and Mosaic Virus 2019. This choice highlights the human labor behind the construction of the dataset and reveals the human element in machine learning. The research involved taking ten thousand photographs of tulips over three months in the Netherlands, exploring associations between the flowers and themes such as speculation and value. In addition, an unexpected link is made with Ronald Fisher's iris flower dataset, highlighting the hidden history in the data.

The creation of the dataset was an artisanal process, driven by the rhythms of nature, in contrast to conventional mechanical and digital methods. The visible work focuses on categorization, highlighting subjectivity in labelling decisions. This highlights the difficulty of classifying even something seemingly simple like a tulip and points to the inevitable presence of bias in the datasets used in machine learning. The use of personal photographs provides greater control over the process.

4.3.2. From Speculation: Xenoimage Dataset

Xenoimage Dataset is a working group and eponymous project born in 2022 as a participatory prototyping lab during the "Medios Sintientes" program at Medialab Matadero in Madrid. Its participants (Mar Osés, Miguel Rangil, Inna Mart, Pilar del Puerto, Mon Cano, Levi Jose Jiménez Rufes, Claudia Vanesa, Figueroa Muro and Esther Rizo) organically became a collective that shares knowledge about generative tools and creates a first dataset of 18000 xenoimages. Currently, their work is part of one of the long-term research groups at Medialab Matadero and is open to anyone interested in hacking generative tools for creation in the context of gender identity.

This study positions itself in a cyberfeminist mindset and especially connects with xenofeminist (XF from now on) ideas: the emancipatory potential of technology and its eagerness to remedy a pessimistic view

of the future. Authors such as Goh (2024) do not understand how an anti-naturalist or pro-enlightenment position can be anti-colonialist at the same time, as these have always gone hand-in-hand with materialist hegemonic violence. What happens is that the XF collective sees an accelerationist and technocentric vision as necessary to deal with the complexity of accelerated contemporary realities, leaving behind the moralisms and grudges of earlier feminisms. Goh criticises the XF for pursuing "a biased minoritarianism that romanticises (and flattens) the otherness of women, foreigners and schizophrenics". It is true that in the social imaginary, the particle "xeno" is clearly exposed in the word "xenophobia". If we couple this with the utility given to it by the philosopher Nick Land we perceive that negative connotation of xeno to be even more pronounced (Lewis, 2024). However, re-imagining the semantics of xeno as a positive re-appropriation of the word from Helen Hester's description of the alien and supported by the Fisherian explication of the possibilities of the uncanny opens an aesthetic space where we thought there were only borders.

This social and technological experimentation is framed within the field of speculative design. Furthermore, one of the objectives of the project is to position the most vulnerable communities as agents of change. It is, therefore, of crucial importance in this project to co-create with those identities particularly affected by the gender and race biases present in current databases.

The resulting operational images are sufficient in themselves. The reason why the dataset format is ideal for this work is that if the generative model is trained with xenoimages, the practice would be reduced to a spectacle of representing foreign bodies. What the dataset encourages is to invite us to imagine what it is that really identifies us as humans and how we visualize this. We can compare it to what classical cinema or literature tends to leave to the imagination of the spectator. And we can totally differentiate it from the morphing processes that, thanks to new technologies, visualize hitherto unrepresentable processes such as the metamorphosis of the werewolf.

5. DISCUSSION

The justice that takes place in each region is often influenced by political and social factors that might be unjust in any other context. Laws depend on the underlying power dynamics of some over others. If the legacy of the colonialist mentality continues, certain groups will be excluded by justice and by the mechanized generation of perceptual realities (Mohamed et al., 2020). Studies on synthetic content biases show how attempts to develop fair classifiers can lead to ethically questionable outcomes for marginalized minorities (Barocas and Selbst, 2016). Some have proposed fairness metrics that seek to incorporate causality to integrate a broader contextual awareness of human conceptions of fairness (Chiappa and Isaac, 2019; Madras et al., 2019).

More socio-technical perspectives (Selbst et al. 2018) describe the task of educating algorithms in inclusivity as impossible. This perspective criticizes how many researchers around Fair Machine Learning regard computer solutions as if the system concept were impossible without technical intervention. They equate it with the "law of the tool" colloquially described as "if you have a hammer, everything looks like a nail" or "technological solutionism". The Data and Society Research Institute warns that technical interventions are ineffective, imprecise, and sometimes potentially dangerous when integrated into the social environment surrounding decision-making systems.

6. CONCLUSION

Because of their productive genealogy, automated digital technologies tend to reproduce the regime of visual categorization through their predictions, suggestions, and prescriptions.

There is an algorithmic non-neutrality, which replicates through its operability a vision that is far from reality. The image databases that make up the dominant visuality are the ones that regulate the processes in the network. Machine learning, AI, Internet of Things; all this technological corpus of sentient media is fed by images with a biased rubric that excludes all alternative subjectivity from physical and digital spaces.

By relying on AI images, it may be possible to generate visualities that, consequently, do not function as a support for systems of oppression of some bodies over others, but as potential identity operators that emerge from a representational vacuum.

Attempts to develop fair classifiers can lead to ethically questionable results from marginalized minorities. Bias-free AI is presented as unattainable because biases are cultural, and culture is constantly mutating. However, AI, and the animistic character we humans have given it, presents itself as a perfect space for exploration to go one step beyond human-to-human fairness.

The examples of artistic works discussed in this research use datasets in a processual, poetic, speculative, and critical way. They open a line of imaginative work that breaks with the hegemonic sterilization of content. Hacking the algorithmic visual hegemony to create xenovisualities or understanding the process of data collection as a poetic or activist action, might help to imagine new ways of using image-generative tools.

Through the collection of proposals around datasets, this study celebrates the transformative, fluctuating, and liminal potential that virtual imaginaries in the form of datasets are offering us. If these datasets are part of the virtual, why do they have to be scientific, realistic, faithful to our world? Virtual is a fictional possibility. A door to bring new ways of imagining reality and what interests us most: improbable and desirable futures.

> "The relationship between the real and the probable, however, also evokes the spectre of the improbable, the fluctuating, and thus the virtual. As such, a cultural politics of information somehow resists the confinement of social change to a closed set of predetermined and mutually exclusive alternatives; and deploys an active engagement with the transformative potential of the virtual (that which is beyond measure)". – Terranova, 2015, p. 20.

When we do politics, we try to convince someone that one solution is better than another. If what we do is to show imaginary scenarios, we don't need to convince anyone, but it can be used as a guide. We can ask open questions like: 'what would you, with your convictions, think

in that scenario?' Not having enough imaginaries is what can lead to hegemonic and discriminatory thinking. Devising operational protocols that make it possible to hack the hegemonic visual imaginary through the refunctionalization of image databases can serve to activate the visual future in the field of the disruption of hierarchies, relying on AI as a new sensorial tool for visualization and starting from a xenofeminist perspective. Algorithmic reprogramming will be through hyperstitional operators: tools that serve to think other futures in which identity traits are not eradicated but deactivated as motors of oppression and inequality; speculative futures that resist and imagine beyond the consummation of the automatic organisation of life.

7. REFERENCES

Akinina, A. (2022). Procedural Animism. A peer-reviewed journal about —, 11(1), 134-151. https://doi.org/10.7146/aprja.v11i1.134311

Association for Progressive Communications (2024, 1st January). Feminist Principles of the Internet. https://feministinternet.org/en/principles

Barocas, S., & Selbst, A. D. (2016). Big data's disparate impact. California Law Review, 104, 671.

Belnmayo. (2024, 4th January). Suicides in adolescents and young people, at record highs, increase by 8%: "They are asking for help". EFE News. https://efe.com/salud/2023-12-29/suicidios-adolescentes-jovenes-psiquiatria/

Chiappa, S., & Isaac, W.S. (2019). A Causal Bayesian Networks Viewpoint on Fairness. In Kosta, E., Pierson, J, Slamanig, D., Fischer-Hübner, S., & Krenn, S. (Eds.) Privacy and identity management. Fairness, accountability, and transparency in the age of big data. Privacy and identity 2018. IFIP advances in information and communication technology, (Vol. 547 pp. 3-20). Cham.

Corrales, R. (2023, 4 August). Ranking of layoffs in technology companies (2022-2023). Business Insider Spain. https://www.businessinsider.es/ranking-despidos-empresas-tecnologicas-2022-2023-1187694

Fisher, M. (2009). Capitalist realism: Is there no alternative? John Hunt Publishing.

Goh, A. (2024, 6th January). Appropriating the Alien: A critique of Xenofeminism. Mute. https://www.metamute.org/editorial/articles/appropriating-alien-critique-xenofeminism

Gray, M.L., & Suri, S. (2019). Ghost Work: How to Stop Silicon Valley from building a new global underclass. Eamon Dolan Books.

Hao, K. (2019). An AI startup has found a new source of cheap labor for training algorithms: prisoners. Cambridge: MIT Tech Review. https://www.technologyreview.com/f/613246/ an-ai-startup-has-found-a-new-source-of-cheap-labor-for-training-algorithms/

Jobin, A., Ienca, M., & Vayena, E. (2019). The global landscape of AI ethics guidelines. Nature Machine Intelligence, 1(9), 389-399.

Lewis, S. (2024, 5th January). Cyborg sentiments. Red Pepper. https://www.redpepper.org.uk/cyborg-sentiments

Lunenfeld, P. (1997). Demo or die. Afterimage, 25(3), 11-13. https://doi.org/10.1525/aft.1997.25.3.11

Madras, D., Creager, E., Pitassi, T., & Zemel, R. (2019). Fairness through causal awareness: learning causal latent-variable models for biased data. In Proceedings of the conference on fairness, accountability, and transparency (pp. 349-358). New York: ACM.

Mohamed, S., Png, M., & Isaac, W. (2020). Decolonial AI: Decolonial theory as sociotechnical foresight in artificial intelligence. Philosophy & Technology, 33(4), 659-684. https://doi.org/10.1007/s13347-020-00405-8

Muldoon, J. (2022). Platform Socialism: How to Reclaim Our Digital Future from Big Tech. Pluto Press.

Noble, S.U. (2018). Algorithms of oppression: how search engines reinforce racism. New York: NYU Press.

Nguyên, T. T., Huynh, T. T., Nguyen, P. L., Liew, A. W., Yin, H., & Nguyen, Q. V. H. (2022). A survey of machine unlearning. arXiv (Cornell University). https://doi.org/10.48550/arxiv.2209.02299

Oliver, J.; Savičić, G. & Vasiliev, D. (2024, 1st January) The Critical Engineering Manifesto. https://criticalengineering.org/

Ọnụọha, M. (2024, 1st January). The Library of Missing Datasets. MIMI ỌNỤỌHA. https://mimionuoha.com/the-library-of-missing-datasets

Paglen, T. (2014) Operational Images. E-Flux Journal, no. 59, 2014, pp. 1-3.

Parikka, J. (2023). Operational images: From the Visual to the Invisual. U of Minnesota Press.

Pentland, A. (2016). FaiRML : ToolBox for Diagnosing Bias in Predictive Modeling. http://hdl.handle.net/1721.1/108212

Ridler, A. (2024, 2nd January). Myriad (Tulips). https://annaridler.com/myriad-tulips

Selbst, A. D., Boyd, D., Friedler, S. A., Venkatasubramanian, S., & Vertesi, J. (2018). Fairness and abstraction in sociotechnical systems. Social Science Research Network. https://papers.ssrn.com/sol3/Delivery.cfm/SSRN_ID3265913_code1328346.pdf?abstractid=3265913&mirid=1

Sinders, C. (2024, 1st January). Feminist Dataset. Caroline Sinders. https://carolinesinders.com/feminist-data-set/

Schroeder, D., Cook Lucas, J., Hirsch, F., Fenet, S., Muthuswamy, V. (2018). Ethics dumping case studies from north-south research collaborations. Cham: Springer International Publishing.

Steyerl, H. (2024, 4th January) Proxy Politics: Signal and Noise. Journal #60. https://www.e-flux.com/journal/60/61045/proxy-politics-signal-and-noise/

Taylor, E. (2016). Groups and oppression. Hypatia, 31(3), 520-536.

Terranova, T. (2015). Network culture. https://doi.org/10.2307/j.ctt183q5pq

UNCTAD (2013). Information economy report 2013: The cloud economy and developing countries. Geneva: United Nations Conference on Trade and Development.

RESIGNIFICANDO IMÁGENES: IMPLEMENTACIÓN DE CRÍTICA A LA CULTURA VISUAL Y USO DE IA PARA LA CREACIÓN VISUAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Sandra Patricia Bautista
Universidad de Huelva

Nuria Pazos Gómez
Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, es conocido que la educación plástica y visual es un área muy integral que abarca procesos como: la apreciación y comprensión de las manifestaciones culturales, la libre expresión de ideas, la creación y producción de propuestas artísticas originales que a su vez fortalecen el plano inter e intrapersonal del alumnado.

Dentro de los distintos modelos educativos que han surgido en este campo, especialmente desde mediados del siglo XX, el de crítica a la cultura visual, es uno de los que ha ido tomando más fuerza. Debido a que, por medio del análisis de las representaciones visuales, lleva a las aulas la posibilidad de generar espacios de reflexión crítica, aportando notablemente en la expansión de las capacidades creativas y comunicativas de los alumnos, abriendo posibilidad a la inclusión de nuevas formas de pensar y de hacer, las cuales van de la mano de avances tecnológicos, como el surgimiento de la Inteligencia Artificial (IA).

En consonancia a lo expuesto, se hace necesario que el futuro profesorado de etapas educativas básicas como la educación primaria, durante su formación docente, tenga la oportunidad no solo de conocer y explorar estos modelos educativos, sino que pueda indagar y experimentar el

uso de nuevas herramientas para la creación visual tales como, programas de IA entre los que destaca Midjourney.

Partiendo de esta idea, el estudio, que se presenta en esta ocasión, plantea una reflexión sobre cómo hacer uso de estos nuevos recursos tecnológicos en el entorno educativo dentro del área de educación plástica y visual, con relación a los modelos educativos antes citados, especialmente al de crítica de cultura visual a través del que analizarán semióticamente productos visuales que forman parte de su cotidianidad (anuncios publicitarios, dibujos animados, etc.)

1.1. Modelo educativo de crítica de la cultura visual

1.1.1. Definición del modelo

El mundo visual en el que se desenvuelven hoy los alumnos de educación primaria está afectado directamente con los siguientes aspectos "Desarrollo de la técnica, Espectacularización de los mensajes visuales, Desarrollo del hiperconsumo" (Acaso, 2009, p.27) y es precisamente en este contexto donde se cimienta el modelo educativo denominado como crítica de la cultura visual.

En cuanto al desarrollo técnico, es necesario hacer referencia al ciberespacio, la adquisición temprana de tecnología móvil y el acceso a las redes sociales. Estas nuevas condiciones han producido que niños y niñas estén expuestas a un alto nivel de hiperestimulación visual, en la que reciben masivamente, mensajes creados por la sociedad del hiperconsumo.

Estos mensajes desde las estrategias comunicativas del espectáculo como la idealización reproducen modas, cánones, estereotipos y modelos fijados con objetivos comerciales que llegan masivamente, a las nuevas generaciones.

Por otra parte, en la escuela asignaturas asociadas a la imagen como plástica parecen funcionar distantes de esta realidad, ya que, a pesar del desarrollo teórico del campo de la educación artística, como lo ha indicado (Acaso, 2009) sigue siendo habitual que sean enfocadas en un modelo educativo basado en las manualidades, donde la actividad artística

parece ser interpretada como una producción meramente manual y no de tipo intelectual.

En esta perspectiva, la educación artística sesga las posibilidades del arte a un valor meramente decorativo, limitado, incluso negando las capacidades reflexivas, analíticas, creativas, expresivas y transformadoras que tienen lugar en los procesos de creación artística.

Los alumnos que se forman en este tradicional modelo, en la escuela, continúan abocados a ser receptores pasivos de instrucciones para la realización de trabajos manuales, mientras que fuera de ella también actúan como receptores pasivos de los productos visuales creados por el hiperconsumo, a los que se enfrentan sin poseer herramientas críticas y conceptuales para discernir sus mensajes. Además, tengamos en cuenta que en palabras de (Hernández, 2000):

> El universo de lo visual es en la actualidad, como lo ha sido siempre, mediador de valores culturales, pues no olvidemos, como nos recuerda Janett Wolff que las referencias estéticas y artísticas están construidas socialmente. Pero lo visual es más plural, omnipresente y persuasivo que nunca. Las relaciones de los individuos, de manera especial los niños, las niñas, los adolescentes, con ese universo no conocen de límites disciplinares e institucionales" (p.11)

Por este motivo, como plantea (Duncum, 2011) "La educación artística precisa cambiar para poder abordar los efectos sociales de la proliferación sin precedentes de la imaginería comercial, que actualmente satura la vida cotidiana en varios lugares del mundo" (p.7)

El educador en esta área "no debería olvidar que el arte es una categoría que se redefine de manera constante y en múltiples direcciones" (Hernández, 2000, p. 11) que su evolución y desarrollo no se reduce a una actividad meramente manual e imitativa, sino que como todo proceso creativo "es una habilidad del ser humano que aúna los planos sensoriales, intelectuales y emocionales y que permite generar soluciones novedosas, distintas y valiosas" (Larraz Rábanos 2013, p. 155)

Bajo esta perspectiva también es relevante señalar que la creación artística ha pasado de ser asumida no solo como un fin, sino como un medio para el fomento de la expresión, el autoconocimiento y el pensamiento crítico- reflexivo. Por medio del cual, el creador puede analizar

e interpretar aspectos del mundo que le rodea y así mismo, plantear su posición crítica frente a ellos y generar sus propias versiones a través de sus creaciones.

Igualmente, vale la pena recordar, que la crítica a la cultura visual en el ámbito de las artes ha sido conocida a raíz de movimientos artísticos como el pop art, en el que famosos artistas como Hamilton, evidenciaron la existencia de un imaginario ficcional, altamente estereotipado por la cultura del espectáculo y difundido a través de los medios masivos. Por ejemplo, en su famosa obra *¿Just What Is It That Makes Today's Homes So Different, So Appealing?* (1956) denota de forma crítica las características de un estilo de vida consumista, trasmitido por medio del lenguaje publicitario, abriendo así un lugar en el medio artístico, para la creación de contradiscursos.

Si bien, los artistas han ganado terreno en la apropiación crítica del lenguaje visual, resulta llamativo pensar que la educación artística impartida habitualmente, continúe sin abordar esta faceta de la creación artística. En relación a esto, María Acaso (2009) sostiene que, en consonancia a la situación actual de hiperestimulación visual, la escuela debería considerar como tres pilares fundamentales en la educación artística "el lenguaje visual, la pedagogía y las artes y la cultura visual" (p.23) por lo que en los objetivos curriculares de esta área se deberían incluir la comprensión de la cultura visual como un medio efectivo para el impulso de su pensamiento crítico-reflexivo.

1.1.2. ¿Cómo implementar el modelo de cultura visual en la escuela?

A partir de aquí, para poder ahondar en su implementación se hará referencia a tres etapas que se pueden llevar a cabo en su aplicación en la escuela:

Alfabetización visual

Esta etapa es la base de este modelo, destinado a potenciar en el alumnado, la comprensión de elementos que conforman la imagen. Para ello es necesario partir de la noción que la imagen es un sistema simbólico que sirve para comunicar un mensaje, el cual según (Durand, 1971)

contiene información que llega a ser percibida por el receptor, tanto de forma directa como indirecta.

Por ejemplo, un mensaje visual creado con fines comerciales comunica, por un lado, las características del producto y, por otro lado, todo un estilo de vida asociado a él y, además, a través de este, representa una serie de objetivos que trasmiten al receptor (potencial consumidor) el alcance de sus metas y necesidades.

Tradicionalmente, un receptor que carece de alfabetización visual solo capta el mensaje directo emitido por la marca y su slogan, pero no es consciente que la funcionalidad comercial de la imagen, la cual, le lleva "a codificar una gran cantidad de significados en poco espacio y poco tiempo" (Pineda, 2019, p.248), sobre los que no puede establecer una actitud reflexiva y de análisis.

Por su parte, aquel que posee formación en este campo adquiere la capacidad de identificar los significados indirectos que trasmite la imagen. Un ejemplo de ello ha sido expuesto por (Tubío, 2012) quien desarrolló una experiencia sobre alfabetización visual dirigida a un alumnado de fotografía. A través de esta comprobó que "Cuando los estudiantes pueden alejarse de este pre–concepto de la imagen (…) como representación de lo real y logran ver la imagen como lo que realmente es, una imagen, entonces comienzan a estar capacitados para cuestionarla" (Tubío, 2012, p.139). También aclaró qué:

> El cuestionamiento implica casi siempre análisis y el análisis lleva casi necesariamente a la interpretación y la reflexión. La interpretación de una imagen, la capacidad de entender –o al menos de elaborar hipótesis sobre– qué es lo que un autor intentó comunicar, es el primer paso necesario para comprender la forma en que las imágenes se construyen, se dotan de significado (Tubío, 2012, p.139)

Crítica de la cultura visual

Una vez se ha llevado el proceso de alfabetización, se pasa a la etapa de crítica, para poder comprender su importancia es necesario ahondar sobre este concepto. Para (Tourinho, Martins, Oliveira de Oliveira, Tourinho, & Vicci, 2011) se puede comprender como: "Comentario, observación, análisis, evaluación o juicio donde el emisor actúa como

lector y adquiere la oportunidad de "definir o tomar posición sobre el tema en cuestión" (p. 28)

En el contexto educativo la incursión de la crítica como un enfoque metodológico de la educación artística, proporciona diversos beneficios como el fomento de capacidades de pensamiento crítico de los estudiantes, que les permite identificar una posición propia como receptores y lectores de las imágenes. Así, a través del desarrollo de estas, descubren que "ver no significa creer en lo que se ve, sino que hay que interpretarlo" (García de la Cruz, 2018, p.11)

Para autores como (Aznárez López, 2018) uno de los principales aportes de este modelo es que da voz a los estudiantes, experimentado un proceso integral donde educar sirve para "buscar, analizar y manejar desde una perspectiva crítica fuentes de información variadas y para construir propuestas a la vez plurales –diferentes- y bien fundamentadas" (p.25)

Un ejemplo de ello, lo ha presentado (Acaso, 2009)al hacer referencia a los resultados de la aplicación de la crítica a la cultura visual en estudiantes universitarios, quienes tendrán la responsabilidad de la impartición del área plástica en el futuro alumnado de educación primaria y secundaria, esta autora ha señalado que los estudiantes "Tras analizar el impacto que las imágenes tienen en sus vidas y en las de los demás" han logrado "diseñar y poner en práctica acciones educativas para amortiguar este impacto" (Acaso, 2009, p. 18)

En las que a partir de esta perspectiva se posibilita al alumno pueda reflexionar y explicar su realidad a través de sus propias narrativas visuales.

Creación de un contradiscurso visual.

Una vez llevadas a cabo las dos etapas anteriores, en este momento del proceso se lleva a la aplicación los elementos críticos y visuales adquiridos a la creación de una propuesta visual que contrarreste el mensaje identificado de forma crítica en el producto visual analizado.

Esta etapa es de relevancia, ya que, se otorga al estudiante la posibilidad de crear un propio discurso visual desde cimientos críticos y conceptuales. Frente a esto, es significativo señalar que como lo ha sostenido (Aznárez López, 2018) "construir una narrativa o una representación es un modo de explicar y dar sentido a lo real" (p.25). Este autor ha señalado que la pertinencia de llevar a la escuela de hoy esta modelo radica en que:

> En una sociedad que construye sus interpretaciones de la realidad principalmente a través de medios visuales, es preciso ser capaz de de-construir y re-construir las narrativas visuales imperantes y las naturalizadas superando así una educación académica que habitualmente se limita a copiar y reproducir. Niños y jóvenes también deben ser capaces de narrar, crear propuestas y construir conocimiento mediante sus propias imágenes y recursos visuales, utilizando técnicas tradicionales y también especialmente abordando las nuevas tecnologías de la imagen (p.25)

1.2. Uso de la IA para la creación visual

1.2.1. Definición de IA

En la contemporaneidad somos testigos de los frutos positivos que la inteligencia artificial (IA) tiene en nuestras vidas. Este fenómeno se manifiesta a través de nuestras interacciones más cotidianas, como las búsquedas en la web, en plataformas de redes sociales, que nos anuncian aquello que más nos interesa, incluso en la automatización y clasificación de correos electrónicos. Desde una perspectiva histórica y sociocultural hemos mantenido, sin embargo, una actitud reservada ante la integración de las máquinas, particularmente aquellas que ostentan la pretensión de poseer inteligencia (Rodríguez, 2020, p 34). Resulta paradójico que las Inteligencias Artificiales sean un tema tan controversial actualmente, ya que los ejemplos anteriormente dispuestos revelan una clara integración de estas en nuestras tareas diarias desde un tiempo atrás considerable.

Las herramientas denominadas IA para generar nuevas imágenes utilizan algoritmos y sistemas de aprendizaje automático, denominados machine learning y deep learning, (Peñaherrera Acurio, Cunuhay Cuchipe, Nata Castro, & Moreira Zamora, 2022, p.1) con el fin de llevar a cabo

un análisis, interpretación, procesamiento y generación de nuevas piezas visuales. Este proceso sigue un enfoque análogo a los procesos cognitivos humanos (Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia Gobierno de España, 2023, p.4) asociados a la percepción visual. Gracias a las nuevas plataformas que han surgido, crear imágenes a partir de prompts, o lo que es lo mismo a través de un texto con palabras clave, ha permitido a creadores, diseñadores y otros artistas, utilizar dichos recursos para crear imágenes novedosas.

Las plataformas anteriormente mencionadas han sido previamente entrenadas con millones de imágenes, creando imágenes con un proceso asociado a los CLIP.

> Un modelo de red neuronal, para aprender a conectar fotos y textos vinculados a un mismo objeto. Lo que hace CLIP es, primero, codificar la imagen – texto para buscar coincidencias. Por ejemplo, para "una foto de un perro" CLIP recopilará todas las fotografías (solo las mejores) en las que este animal se encuentre. Segundo, CLIP funciona como preentrenamiento para las plataformas que emplean algoritmos que crean imágenes. Por lo que calculará la similitud y también los pares incorrectos de la codificación imagen – texto con el objetivo de minimizar los errores. Una vez se complete el proceso, CLIP ya dará paso a Dall-E o Stable Diffusion para que realicen la búsqueda de imágenes y les ofrezcan las mejores opciones a los usuarios. (Delgado, 2022, p.4)

De este modo son capaces de originar lo que cualquier usuario a través del escrito pueda desear o al menos acercarse a dicho deseo.

1.2.2. IA y arte visual

En el campo de la creación visual contemporánea se viene observando una marcada tendencia, sobre todo en los últimos tiempos, a la incorporación de sistemas de inteligencia artificial en el proceso de creación. Este fenómeno ha ganado importancia tanto en las artes visuales clásicas como en el mundo del diseño. Lo que comporta una clara intersección innovadora entre la creatividad humana y las capacidades cada día más avanzadas de las distintas IA.

El uso de este tipo de métodos de creación ofrece a los artistas nuevas herramientas para poder explorar los límites de la expresión plástica. La capacidad que tienen las inteligencias artificiales de analizar

patrones, interpretar datos y generar resultados novedosos ha abierto un horizonte de posibilidades en la materialización de los proyectos creativos y conceptos visuales.

Un artista que modela este enfoque es Mario Klingemann, quien muestra un profundo interés en la percepción humana del arte y la creatividad (Klingemann, s.f.). Investiga sistemas en los que las máquinas pueden emular los procesos creativos y ha sido reconocido como pionero en el campo de las redes neuronales artificiales y el aprendizaje automático para generar piezas artísticas con IA.

Klingemann posee una exitosa carrera en el mundo del arte contemporáneo en que ha recibido numerosos premios y piezas de prestigio. Entre la que se encuentra la instalación titulada *Memories of Passersby I*, que fue en 2019 la primera pieza artística realizada con IA subastada con éxito en Sotheby's. La pieza usa un complejo sistema de redes para generar diferentes e ilimitados retratos de hombres y mujeres creados por inteligencia artificial (Sotheby's., 2019).

FIGURA 1. *Mario Klingemann, Memories of Passerbay I.*



Fuente: Sotheby's.com (2019), Recuperado de [https://lc.cx/X3VMEo]

El artista ha comentado en entrevistas su postura hacia este paradigma, aclarando que las IA pueden ampliar nuestros procesos creativos y abrir soluciones no imaginadas anteriormente, pero que actualmente dependen de los datos introducidos por el humano para que la producción adquiera sentido. “La máquina puede producir muchas cosas, pero aún no puede dilucidar cuáles tienen sentido y cuáles no, así que seguimos siendo nosotros quienes debemos encontrar, de todo este output infinito, lo que tiene sentido para nosotros” (López, 2020, p.1)

Diego Berro es otro ejemplo de artista, fotógrafo y creador digital que utiliza como recurso creativo la inteligencia artificial. (Berro.D, s.f) Crea un lenguaje propio en el que las imágenes resultantes cuentan historias, expresan actitudes, exploran universos nuevos e imaginarios de manera fascinante.

FIGURA 2. *Diego Berro, (s.f) Campaña de Alimentos de España. Aquí no se tira nada. Agencia el ruso de Rocky.*



Fuente: diegoberro.com Recuperado de [https://lc.cx/QeLGmU]

Los dispositivos por tanto son capaces de acompañar a los artistas durante su proceso creativo, sin embargo, aún no están capacitados para superar la frontera de la creatividad humana.

1.2.3. Midjourney, una herramienta para su aplicación

La IA ha venido para quedarse y contiene un potencial que como docentes debemos considerar para el uso didáctico en la educación. Midjouney, es una herramienta online que utiliza una vasta base de imágenes para generar nuevas imágenes creadas a través de un conjunto de palabras clave, denominadas prompts.

Esta herramienta resulta especialmente valiosa para promover un lenguaje inclusivo en el aula, al transformar imágenes que puedan desafiar estereotipos y lenguajes sexistas, presentes en los medios de comunicación y en nuestro alrededor. A través del uso de la IA, anteriormente nombrada, se fomenta el pensamiento crítico, al ofrecer la oportunidad de abordar cuestiones de igualdad y diversidad cultural. También ayuda a que los alumnos adquieran la iniciativa creadora y se impulse la colaboración en el aula, ya que se puede trabajar conjuntamente para llegar al resultado deseado. Se estimula y educa en el uso responsable de herramientas tecnológicas emergentes en las nuevas generaciones además de ayudar a superar barreras socioeconómicas que puedan surgir en la educación (UNESCO, 2019, p 7). Queremos mencionar que para curriculum bilingüe también es una elección acertada pues, permite trabajar tanto en español como en inglés, lo que enriquece el vocabulario en ambos idiomas.

Cada inteligencia artificial adquiere un determinado estilo al que suelen recurrir con más frecuencia en la creación de imágenes, siendo en este caso imágenes tendentes al realismo. No obstante, es posible demandar resultados con una estética concreta del mundo visual siempre que se especifique a través del prompt, lo que la convierte en un instrumento docente muy flexible. Si bien reconocemos que esta herramienta plantea preguntas sin respuestas definitivas debido a su novedad, se puede observar de manera general con la utilización de la IA un impacto positivo en el alumnado.

La entrada de herramientas como Midjourney en la educación añade una amplia gama de recursos que, de otra manera, sería difícil de ofrecer. Transformando la docencia, haciéndola más versátil, personificada a las necesidades y motivaciones de los alumnos (Gobierno de España, 2023, p 2). Con la IA el alumno puede confeccionar su propio lenguaje y mensaje visual, tras realizar un análisis de las imágenes propuestas previamente, procedentes de medios de comunicación. A través de este ejercicio se estimula el pensamiento crítico, ofrece una autonomía creadora y conceptualización visual difícil de adquirir a esas edades por otros medios más convencionales.

2. OBJETIVOS

- Reflexionar como el programa de IA para creación visual: Midjourney, puede funcionar como herramienta aplicable en el enriquecimiento de la experiencia educativa en el campo de las artes
- Analizar la relevancia que la alfabetización visual en la era digital proporciona en el desarrollo de la comprensión y comunicación efectiva en los futuros docentes y su alumnado.
- Examinar como por medio de la vinculación paralela de análisis visual y el uso creativo de las IA, se aumenta la capacidad de generar nuevos discursos visuales.

3. METODOLOGÍA

En esta investigación se propone la unión de dos métodos de investigación: estudio de caso (de la aplicación experiencia con el alumnado de educación primaria de la Universidad de Huelva) y revisión bibliográfica (para obtención de referencias teóricas y artísticas). En la tabla que se presenta a continuación se describe la aplicación de esto respecto a los ámbitos tratados.

***TABLA 1**. Descripción de métodos de investigación utilizados en el estudio*

Estudio de caso	Análisis de la implementación del modelo educativo critica a la cultura visual en 3 cursos de la asignatura didáctica de la creación artística en educación primaria de la Universidad de Huelva
Revisión bibliográfica	Con el objetivo de indagar el desarrollo del campo de estudio acerca de la vinculación de los programas de IA a los procesos de creación artística.

Fuente: elaboración propia

Es importante aclarar que la metodología de estudio de caso es de carácter cualitativo y resulta muy adecuada a la hora de analizar procesos. En este estudio, basado en el análisis de imágenes y la creación artística, resulta útil para poder determinar el proceso evolutivo debido a que "el método utiliza la experiencia para la transmisión del conocimiento" (Yacuzzi, 2005) su estructura funciona como "una mezcla de retórica, diálogo, inducción, intuición y razonamiento" (p.3)

Por su parte, la otra metodología utilizada es la revisión bibliográfica, que sirve para ampliar el marco teórico sobre las dos vías conceptuales abordadas: critica a la cultura visual, la aplicación de programas de IA para la creación artística.

A continuación, se hace breve mención de las etapas que forman parte de este proceso:

1. **Identificación de aspectos relevantes de la investigación:** aquí se fija el tema de investigación y las preguntas claves para llevarla a cabo. A continuación, se hace alusión a las preguntas desarrolladas en ambos ejes temáticos:

***TABLA 2**. Preguntas de investigación, según cada eje temático.*

Critica a la cultura visual	La aplicación de programas de IA para la creación artística
¿Qué se conoce sobre el modelo educativo-crítica de la cultura visual? ¿Ejemplos sobre su aplicación? ¿Qué características tiene la implementación?	¿Qué se ha dicho acerca de la relación entre arte y IA? ¿Qué artistas se han vinculado en estas áreas? ¿Qué características tienen sus producciones?

Fuente: elaboración propia

2. **Búsqueda de información:** se utilizan bases de datos de alto impacto, en este caso, las consultadas fueron: Scopus, Dialnet Plus y Google Académico.
   En esta fase, también se fijan los descriptores de la búsqueda, en este estudio, son los siguientes: "Cultura visual", "Critica a la cultura visual", "Inteligencia Artificial", "IA y creación artística"
3. **Selección de información:** Una vez recopiladas las fuentes se realiza una lectura del resumen y posteriormente se eligen aquellas que aportan respuesta a las preguntas de investigación fijadas para cada eje temático.
4. **Análisis:** se procede a desarrollar las interrogantes planteadas y dar profundidad a cada uno de los aspectos que conforman el estudio.
5. **Discusión:** Se ponen en común los aspectos desarrollados en el análisis para determinar los puntos de encuentro y desencuentro, entre ellos.
6. **Conclusiones:** En esta etapa se presenta el cierre y balance final del proceso investigativo.

4. RESULTADOS

4.1. La aplicación del modelo de crítica de la cultura visual en educación primaria

A continuación, se presentan resultados de la aplicación de esta metodología dirigida a estudiantes de segundo año en educación primaria, desarrollada en la asignatura didáctica de la expresión plástica durante los cursos 2022 y 2023 en la Universidad de Huelva.

En este caso, se desarrolló en tres etapas:

1. **Alfabetización visual:** En esta fase se introdujo a los estudiantes a conceptos claves de lenguaje visual (signo, símbolo, icono e índice), posibilitando en estos, la compresión de la imagen como discurso.

2. **Crítica de la cultura visual:** Después de adquirir bases sobre la lectura simbólica de las imágenes, los alumnos procedieron a realizar la selección y posterior análisis de los productos visuales. En este caso se les propuso trabajar con videoclips musicales, se aclara que se optó por esta opción debido a que los productos audiovisuales creados por la industria musical son de consumo habitual para las jóvenes generaciones.
   Una vez elegido, el videoclip, seleccionaron dos fotogramas, identificando en ellos, los siguientes elementos de comunicación visual: emisor, receptor, canal, mensaje comercial, mensaje con mirada crítica. Igualmente, determinaron símbolos relevantes de las imágenes elegidas y analizaron los mensajes directos e indirectos que estas trasmiten.
3. **Creación de contradiscurso visual:** en este punto se les planteó a los alumnos, crear una imagen interviniendo los elementos visuales y los sentidos de la original, planteando así un discurso que contrarresta el sentido del original.

Como ejemplo se va a citar el resultado de un colectivo de cinco estudiantes que eligió el videoclip *Bon Appétit* de Katy Perry, en este caso eligieron un fotograma en el que la cantante aparece envuelta en plástico y manipulada por manos que disponen de su cuerpo de forma similar a un producto alimenticio.

Si bien los alumnos detectaron que, aunque el mensaje comercial aparenta dar una versión de emancipación femenina por parte de la cantante, que al final del video es quien devora y domina a los consumidores. La forma en que ella misma se presenta, desde su rol de símbolo sexual, revela como a pesar de este mensaje, sigue siendo devorada por la misma industria, que visualmente la lleva a recurrir a la exhibición estereotipada y a la objetualización como forma de inclusión en este medio y además fomenta la repetición y proliferación de estos valores iconográficos en la construcción imaginaria de la feminidad.

Otro aspecto identificado es que el estilo visual propuesto en este y otros videos de la cantante, desde el uso de elementos coloridos y festivos que camuflan parte del contenido de las imágenes, tal es el caso, de la aparición de las iniciales NSFW en luces neón al comenzar el

video, el que pasa prácticamente desapercibido frente a los demás elementos incluidos, aunque tiene la intención de comunicar que este video tiene imágenes de contenidos que pueden ser clasificados como ofensivos, sangrientos, sexuales y violentos.

En la parte de creación, los estudiantes se concentraron denunciar la objetualización, eligiendo dos fotogramas cuya intervención se ve en la figura 3, en la imagen izquierda aparece un hombre vendado confrontado con una frase insertada por los estudiantes que afirma: ¡Que ignores el problema no significa que deje de existir!, la que busca denotar que la misma cultura del espectáculo, que denuncia el problema del uso objetual de la imagen femenina, paradójicamente se nutre de ella. Ya que la construcción iconográfica que se ha generado de la misma cantante basa su poder de atracción en la objetualización, que se hace visible en el fotograma de la derecha.

FIGURA 3. *Contradiscurso visual creado por los estudiantes de segundo año de didáctica de la expresión plástica de la Universidad de Huelva*



Fuente: Recursos visuales creados en clase

4.2. El uso de Midjourney como herramienta de creación

El ejercicio propuesto para la educación primaria se aborda en dos partes; una primera dónde se fomenta la crítica de la cultura visual en la Educación Primaria y una segunda parte en la que dicho análisis se aplica a la creación de imágenes con un nuevo mensaje y lenguaje visual.

En esta primera parte se analizará un anuncio de realización reciente en el que haya un lenguaje o contenido inadecuado, caracterizado en nuestra propuesta, por la estereotipación en y el papel pasivo de la mujer.

En el anuncio escogido la modelo y presentadora Diletta Leotta se encuentra tranquila en su casa con su pequeño perro, el cual maneja como si fuese casi un complemento, cuando llaman a la puerta aparece un hombre uniformado con ropa "U power" que se trata del motivo del anuncio. Uno tras otro, llaman hombres muy apuestos que vienen a arreglar todo lo que puedan encontrar mal en su casa: fontanería, electricidad, albañilería, etc. Ella bastante confundida pregunta sobre qué hacen en su casa y ellos contestan que ella era la que buscaba al hombre "U power". Haciendo un claro símil con los posibles anhelos estereotipados de la mujer que busca "al hombre de su vida" que pueda arreglarle todo en la casa.

Además de la clara exposición de los roles de género en cuanto a este tipo de trabajos, se añade la ropa que ambas partes llevan. El atuendo que tiene la figura femenina "para estar por casa" es una camiseta de tirantas con escote, pantalón ceñido, tacones altos, peinada y maquillada. Mientras que los hombres son los únicos que llevan ropa de trabajo.

FIGURA 4. *Captura de pantalla de un vídeo de YouTube ("U power" Facua. 2022)*



Fuente: URL [https://lc.cx/1E-qDp]

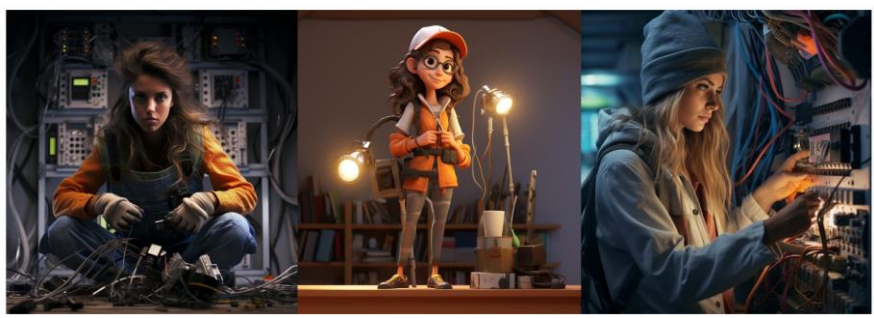
El ejercicio busca evidenciar las persistentes disparidades de género presente en los medios de comunicación, subrayando la importancia de cultivar la conciencia y el pensamiento crítico, especialmente en alumnos de primaria que son más susceptibles a este tipo de mensajes. La actividad implica una reflexión sobre el lenguaje visual del anuncio,

seguida de un debate en clase que analizará su mensaje, contenido formal y visual. En la segunda parte es cuando se introduce la herramienta de inteligencia artificial que será un recurso colaborativo entre profesor y alumno para reinterpretar creativamente el mensaje.

Después del análisis crítico del anuncio en clase, se iniciará un debate para identificar las palabras clave que posteriormente se utilizarán para la creación del texto utilizado por Midjourney como guía en la reinterpretación del anuncio. Estas palabras clave unidas a un estilo visual escogido creará el prompt o texto para que la aplicación pueda ofrecer diversos resultados. Permitiendo distintos recursos estilísticos que puedan visualmente acercarse más a la ilustración, animación o al realismo.

En consecuencia, el ejercicio no solo ayuda a crear un pensamiento crítico, sino que enriquece el vocabulario visual del alumnado, fomenta la construcción de lenguajes plásticos y visuales, además de estimular en el aula el debate sobre la representación que tienen estos lenguajes en los medios circundantes. Utilizando la Inteligencia artificial se acerca de manera segura y responsable a los estudiantes a una herramienta que probablemente encuentren y utilicen en su futuro. Más aun considerando la presencia cada vez mayor de estas herramientas en la vida cotidiana y en el ámbito laboral.

FIGURA 5. *Imágenes generadas mediante inteligencia artificial con diferentes estilos visuales, realista, de animación e hiperrealista (Nuria Pazos Gómez, 2023)*



Fuente: Creación propia

5. DISCUSIÓN

A lo largo del texto se ha podido evidenciar la importancia de vincular los dos campos de exploración referidos: la crítica a la cultura visual como modelo educativo y la IA como herramienta de creación.

En este apartado se hace alusión a la relevancia de plantear su relación en el ámbito educativo. Destacando que, en primer lugar, actualmente, es necesario que los estudiantes sean conscientes de su capacidad de interpretar críticamente las imágenes que reciben cotidianamente y en segundo lugar, que tengan acceso a las herramientas que el desarrollo tecnológico pone a su alcance para la creación de sus propias e ideas y discursos visuales.

Así mismo, se considera importante la vinculación de la inteligencia artificial en la creación artística en la escuela, pero no abordándola desde su mera capacidad reproductiva e imitativa de modelos convencionales e incluso basados en funciones ornamentales. Si no como una herramienta ligada a procesos de reflexión crítica donde los estudiantes pueden cimentar una posición argumentada y profunda de la realidad que les rodea, a través de sus propios mensajes visuales.

Además, al hacerse conscientes de los elementos que forman parte de la construcción retórica de las imágenes que consumen, pueden crear no solo nuevas interpretaciones de estas, sino generar nuevas propuestas de creación de imágenes que subvierten sus intenciones originales.

6. CONCLUSIONES

Para finalizar y con base a la información y resultados expuestos, se presentan las siguientes consideraciones:

En primera instancia que en este tipo de experiencias el estudiante se convierte en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde la experimentación creativa y la reflexión crítica van de la mano. Lo que aumenta su grado de motivación, participación y además le ayuda a ampliar su concepción sobre la expresión artística, más allá de la noción de manualidad.

Igualmente, se ha podido comprobar la relevancia que tiene la alfabetización visual en el futuro profesorado de educación primaria, que es el que se va a encargar de transmitir estos modelos educativos basados en la reflexión crítica al futuro alumnado.

Por otra parte, se ha evidenciado como el uso de programa de IA para creación visual como Midjourney, constituye una vía muy interesante de ampliación y enriquecimiento de las prácticas creativas en la escuela.

En términos generales, se pudo corroborar la pertinencia de la integración del análisis visual y el uso creativo de las IA. Haciendo del aula de artes un lugar abierto a la creación reflexiva y el uso de nuevos avances tecnológicos.

8. REFERENCIAS

Barragán Caro, A., Plazas Cepeda, N., & Guillermo Alfonso, R. (2016). Reading images: a tool for critical thinking. *Educación y ciencia*(19), 1-19.

García de la Cruz, Ó. (2018). La cultura visual y su influencia en el alumnado de educación primaria. *TFG*. Universidad de Valladolid.

Peñaherrera Acurio, W., Cunuhay Cuchipe, W., Nata Castro, D., & Moreira Zamora, L. (2022). Implementación de la Inteligencia Artificial (IA) como Recurso Educativo.,. *RECIMUNDO, 6*(2), 402-413. Obtenido de https://doi.org/10.26820/ recimundo/6.(2).abr.2022.4

Tourinho, I., Martins, R., Oliveira de Oliveira, M., Tourinho, I., & Vicci, G. (2011). Circunstancias e injerencias de la cultura visual. Colección educación de la cultura visual 1. En R. Martins, & F. Miranda, *Educación de la Cultura Visual: conceptos y contextos.* (págs. 21-37). Montevideo.

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades.* Madrid: Catarata.

Aznárez López, J. (2018). La necesidad de educar en artes visuales. 18 (2018). 18. *Arte y movimiento*(18).

Berro.D. (s.f). *Diego Berro..* Obtenido de https://lc.cx/rsr9dD

Delgado, S. (14 de 10 de 2022). *Algoritmos que crean imágenes: cómo funcionan.* Obtenido de MuyComputerPro.com

Duncum, P. (2011). Por qué la educación artística necesita cambiar y qué podemos hacer. En M. Raimundo, F. Miranda, O. Marilda, I. Tourinho, & G. Vicci, *Educación de la Cultura Visual: conceptos y contextos* (Vol. 1, págs. 7-20).

Durand, G. (1971). *La imaginación simbólica.* Buenos Aires:: Amorrortu.

Gobierno de España. (2023). *Inteligencia artificial y educación (I).* Biblioteca Central del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Hernández, F. (2000). *Educacuón y cultura visual.* Barcelona: Octaedro.

Hishochy, D., Torres, Y., & Alonso, M. (2020). Educación crítica de las artes visuales en estudiantes de diseño gráfico. Relaciones de aprendizaje en torno a la cultura visual. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 71-96.

Klingemann, M. ((s.f.)). *Perfil de Mario Klingemann.* Obtenido de Proyector.https://lc.cx/-ZZtab

López, I. (18 de 06 de 2020). Las máquinas no podrán crear arte hasta que no tengan una motivación. Ellas no se mueren. *El País*. Obtenido de https://elpais.com/elpais/2020/06/18/icon_design/1592470092_292809.html

Paoli, A. (1983). Comunicación e información. En *Perspectivas teóricas.* (págs. 11-17). México: Trillas.

Pineda, A. (2019). Análisis del mensaje publicitario. *ámbitos. Revista internacional de comunicación*(44), 248-251.

Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia Gobierno de España. (2023). *¿Qué es inteligencia artificial (IA)?.* Obtenido de URL: https://planderecuperacion.gob.es/noticias/que-es-inteligencia-artificial-ia-prtr

Rodríguez, N. (2020). Inteligencia artificial y campo del arte. *Revista científica dominio de la ciencias, 6*(3). Obtenido de https://lc.cx/qBOT-Y.

Sotheby's. (2019). Obtenido de https://bit.ly/47y8C6B

Tubío, D. (2012). Reflexiones sobre la educación visual. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*(39), 131-143.

UNESCO. (2019). *Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education*. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303

Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación... *Serie Documentos de Trabajo*(296).

LA AUTORÍA DE LA IMAGEN EN LA ERA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL: UN ANÁLISIS CRÍTICO A TRAVÉS DEL CUARTO CHINO DE JOHN SEARLE Y PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS ADYACENTES

VIRGINIA PUERTOLLANO GALÁN
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

La revolución tecnológica de las últimas décadas ha dejado una huella indeleble en múltiples esferas de nuestra sociedad, desde la economía hasta la cultura. Una de las áreas que ha experimentado una transformación particularmente pronunciada es el ámbito del arte. Las Redes Antagónicas Generativas (GANs), ejemplifican esta evolución, abriendo puertas a nuevas formas de creación visual, pero al mismo tiempo, generando dilemas en torno a conceptos fundamentales, tales como la autoría y la creatividad.[242] Para comprender estas transformaciones, es esencial abordarlas desde una perspectiva que integre tanto la técnica como la filosofía.

1.1. CONTEXTO HISTÓRICO

Desde las primeras pinturas rupestres hasta las sofisticadas técnicas del Renacimiento, el arte ha sido un reflejo del contexto tecnológico, social y cultural de su tiempo.[243] Con la llegada de la era digital, este patrón ha continuado, con la tecnología proporcionando herramientas cada vez más avanzadas para la creación artística.

242 Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). Deep Learning. MIT Press.

243 Kemp, M. (2000). Visualizations: The Nature Book of Art and Science. University of California Press.

1.1.1. Historia y Evolución del Arte

Una exploración de cómo ha evolucionado el arte y cómo las definiciones de creatividad y originalidad han cambiado con el tiempo puede proporcionar un contexto vital.[244] Esta revisión histórica ayudará a situar la irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) en una línea temporal más amplia de innovaciones y cambios en el mundo del arte.

1.2. Comparaciones Interdisciplinarias

Mirar más allá del dominio del arte puede ofrecer perspectivas adicionales. Por ejemplo, ¿cómo se aborda la autoría en la música generada por IA o en la literatura? Las comparaciones interdisciplinarias pueden revelar similitudes y diferencias en cómo se enfrentan estos desafíos en diversos campos.[245]

Al extrapolar estos principios filosóficos al dominio de la IA en el arte, este análisis busca construir un puente entre las tradiciones filosóficas y los desafíos contemporáneos. Al hacerlo, aspira a arrojar luz sobre las cuestiones fundamentales de autoría y creatividad en la era digital, proporcionando una base sólida para las discusiones y conclusiones subsiguientes.

1.3. La Emergencia de la IA en el Arte

A medida que la tecnología de la IA avanzó, también lo hizo su aplicación en el mundo del arte. Las GANs, en particular, se han posicionado en la vanguardia, permitiendo la creación de obras que desafían las nociones tradicionales de autoría y creatividad. Estas redes, al aprender y generar a partir de vastos conjuntos de datos, presentan obras que, en ocasiones, son indistinguibles de las creadas por artistas humanos.[246]

---

[244] Gombrich, E. H. (1995). The Story of Art. Phaidon Press.

[245] Echavarria, K. R., & Mitchell, W. J. (2018). Artificial Intelligence in Art and Music: Understanding and Designing an Emerging Culture. Springer.

[246] Elgammal, A. (2019). Artificial Intelligence in Art: From Renaissance to Computational Creativity. Wiley.

1.4. Dilemas y Desafíos

La intersección de la IA y el arte no está exenta de controversia. La capacidad de las máquinas para producir obras de arte ha desencadenado debates sobre la naturaleza de la creatividad y la definición de autoría.[247] Estos debates se ven amplificados por el surgimiento de obras de arte generadas por IA que han sido vendidas en subastas prestigiosas, lo que plantea preguntas sobre el valor, la originalidad y la autenticidad del arte en la era digital.

1.5. Análisis Técnico de Sistemas IA Generativos de Imágenes: Desentrañando la Máquina Creativa

El entendimiento de cualquier fenómeno, especialmente uno tan complejo como la intersección entre arte e Inteligencia Artificial, requiere una inmersión profunda en su estructura y mecánica subyacente. Por lo tanto, el análisis técnico de cómo los sistemas IA, especialmente las GANs, generan imágenes, es esencial para esclarecer las bases de su capacidad creativa y, por ende, las implicaciones de su producción.[248]

1.6. Extrapolación de Principios Filosóficos a la Autoría en IA

La convergencia del arte y la tecnología, manifestada en la creación de imágenes por IA, no sólo plantea interrogantes técnicos sino también filosóficos, particularmente en lo que respecta a la autoría y la genuina creatividad.[249] Para abordar estos problemas con una profundidad adecuada, es esencial traer al debate los principios filosóficos establecidos y aplicarlos en este contexto emergente.

---

[247] Bostrom, N. (2014). Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies. Oxford University Press.

[248] Goodfellow, I., Pouget-Abadie, J., Mirza, M., Xu, B., Warde-Farley, D., Ozair, S., Courville, A., & Bengio, Y. (2014). Generative Adversarial Nets. En Proceedings of the 27th International Conference on Neural Information Processing Systems - Volume 2 (pp. 2672-2680). MIT Press.

[249] Searle, J. R. (1980). Minds, Brains, and Programs. Behavioral and Brain Sciences, 3(3), 417-457.

1.6.1. John Searle y el "Cuarto Chino"

La famosa parábola de Searle plantea un escenario en el que una persona en una habitación (el "Cuarto Chino") sigue instrucciones para responder a preguntas en chino sin entender realmente el idioma. Searle argumenta que, aunque las respuestas pueden ser correctas, no hay comprensión genuina.[250] Aplicando este principio al dominio de la IA en arte, se plantea la cuestión de si una máquina, por muy avanzada que sea, puede realmente "entender" o "sentir" el proceso creativo, o si simplemente está replicando patrones sin una verdadera intencionalidad o consciencia.

1.6.2. Definición Tradicional de Autoría

Tradicionalmente, el autor de una obra de arte ha sido la entidad que lleva la intención, el contexto cultural y la personalidad a la creación.[251] Sin embargo, ¿cómo se redefine esta noción en un mundo donde las máquinas pueden producir arte? Es necesario explorar cómo los filósofos han definido la autoría a lo largo de los siglos y cómo estas definiciones pueden ser desafiadas o adaptadas en el contexto de la IA.

1.6.3. Conciencia, Intencionalidad y Creación

Más allá del "Cuarto Chino", se debe indagar en las discusiones filosóficas sobre la naturaleza de la conciencia y la intencionalidad. Si la conciencia es fundamental para la creatividad, como argumentan algunos, ¿puede una entidad no consciente ser genuinamente creativa? [252]Las reflexiones filosóficas sobre la naturaleza de la mente y la experiencia subjetiva pueden ofrecer insights valiosos en este debate.

---

[250] Searle, J. R. (1980). Minds, Brains, and Programs. Behavioral and Brain Sciences, 3(3), 417-457.

[251] Barthes, R. (1967). The Death of the Author. Aspen, No. 5-6.

[252] Dennett, D. C. (1991). Consciousness Explained. Little, Brown and Co.

2. OBJETIVOS

La confluencia entre la inteligencia artificial y la creación artística no solo marca un punto de inflexión en el ámbito de las artes visuales, sino que también plantea cuestiones fundamentales sobre la naturaleza de la autoría, la creatividad y la relación entre el hombre y la máquina. Dadas estas consideraciones, este estudio tiene como finalidad abordar la relación entre la IA y el arte desde una perspectiva interdisciplinaria, conjugando los avances tecnológicos con el pensamiento filosófico. A continuación, se desglosan los objetivos específicos que guiarán nuestra investigación:

Objetivo General

Analizar la interacción entre la inteligencia artificial, específicamente las Redes Antagónicas Generativas (GANs), y la creación artística, con el propósito de discernir las implicaciones éticas, filosóficas y técnicas en relación con las nociones de autoría y creatividad.

Objetivos Específicos

Estudiar la evolución histórica de las GANs y su aplicación en el arte. Explorar el desarrollo y perfeccionamiento de estas redes y cómo su adopción ha influenciado las corrientes artísticas contemporáneas.

Examinar la parábola del "Cuarto Chino" de John Searle en relación con las máquinas generativas, con el fin de entender las argumentaciones filosóficas en torno a la consciencia, comprensión y creatividad de las entidades artificiales.

Identificar las principales controversias y debates surgidos en el ámbito artístico y académico a raíz de la incorporación de la IA en la producción de obras de arte.

Explorar las reflexiones de filósofos adyacentes a John Searle para enriquecer y contrastar las perspectivas sobre la problemática de la autoría en la era de la inteligencia artificial.

Evaluar las implicaciones prácticas y comerciales de la creación artística mediante IA, considerando cuestiones como la propiedad intelectual, la valoración del arte y la percepción del público.

3. METODOLOGÍA

Selección y Definición del Corpus de Estudio:

Antes de abordar la discusión, es esencial definir el alcance y los límites de nuestra investigación. Para ello, seleccionamos una variedad de sistemas de IA generativos de imágenes, con un enfoque particular en las Redes Antagónicas Generativas (GANs), dada su prominencia y eficacia en la producción de imágenes artísticas. Además, se revisarán ejemplos específicos de arte generado por IA que han ganado notoriedad en el mundo del arte.

Revisión Filosófica y Teórica:

La Parábola del "Cuarto Chino": Para fundamentar la discusión en torno a la consciencia y comprensión, analizamos en profundidad la parábola del "Cuarto Chino" propuesta por John Searle. Su argumento se utiliza como una lente para examinar la capacidad de las IAs para "comprender" y "crear" en el sentido humano del término.

Textos y Perspectivas Filosóficas Adyacentes: Además de Searle, se estudian las opiniones y reflexiones de otros filósofos contemporáneos y clásicos sobre la mente, la consciencia y la creatividad, para ofrecer un panorama diverso y enriquecido sobre el tema.

Análisis Técnico de Sistemas Generativos:

Se lleva a cabo un estudio detallado de cómo funcionan las IAs generativas, particularmente las GANs. Esto implica una revisión de la literatura técnica y artículos de investigación sobre el funcionamiento interno, la estructura de la red y el proceso de aprendizaje automático que permite la generación de imágenes. Además, se abordan las capacidades y limitaciones inherentes de estas tecnologías.

4. DISCUSIÓN

4.1 Historia y Evolución del Arte en el Contexto de la Tecnología

El arte, en su esencia, es una representación de la sociedad, de su evolución y de las emociones humanas. A medida que el mundo ha avanzado, también lo ha hecho nuestra forma de crear y percibir el arte.[253] La metodología para entender este fenómeno requiere no sólo una revisión de la historia del arte en sí, sino también de cómo la incorporación de nuevas tecnologías ha influido en su evolución.

4.1.1. El Arte Antes de la Revolución Industrial

Inicialmente, el arte estaba intrínsecamente ligado a la habilidad manual y a la interpretación personal del mundo. Las pinturas rupestres, las esculturas y otras formas de arte manual eran predominantemente la norma. Durante este período, la originalidad y la autenticidad estaban directamente relacionadas con la mano del artista.[254]

4.1.2. Revolución Industrial y el Inicio de la Mecanización

La revolución industrial trajo consigo máquinas y técnicas que permitieron reproducciones masivas. Con la llegada de la fotografía, la representación del mundo real se volvió más accesible. Esto planteó preguntas sobre la originalidad, ya que la fotografía permitía múltiples reproducciones de una imagen idéntica.[255]

4.1.3. Era Digital y el Auge de la Tecnología

Con la digitalización, las barreras entre diferentes medios se desvanecieron. La edición de imágenes, la animación y otras formas de arte

[253] Gombrich, E. H. (1995). The Story of Art. Phaidon Press.

[254] Honour, H., & Fleming, J. (2009). A World History of Art. Laurence King Publishing.

[255] Hughes, P. (2012). The Industrial Revolution. History Press.

digital permitieron a los artistas experimentar y fusionar diferentes medios.[256] El arte ya no estaba restringido a los medios tradicionales.

4.1.4. Introducción de la Inteligencia Artificial en el Arte

En los últimos años, con el desarrollo de tecnologías como las GANs, la IA ha comenzado a producir obras que son estéticamente comparables a las creadas por humanos. [257]Esto no sólo ha revolucionado la forma en que se crea el arte, sino que también ha desafiado las nociones tradicionales de autoría y creatividad.

4.1.5. Reacciones y Recepción del Arte Generado por IA

Como cualquier cambio disruptivo, la incorporación de la IA en el arte ha sido recibida con una mezcla de asombro, escepticismo y crítica. Mientras que algunos ven en esto un nuevo horizonte para la expresión artística, otros lo ven como una amenaza a la esencia misma del arte, que es la expresión humana.

Al investigar estos diferentes períodos y evoluciones, es posible comprender cómo las nociones de autoría y originalidad han sido influenciadas y transformadas a lo largo del tiempo. Esta perspectiva histórica es fundamental para contextualizar el debate actual sobre la autoría en el arte generado por la IA y proporciona una base sólida para las discusiones subsiguientes sobre su lugar y significado en el panorama artístico contemporáneo.

La intersección de la inteligencia artificial y el arte ha traído consigo un torrente de debates, cuestionamientos y reimaginaciones de conceptos arraigados, particularmente en lo que respecta a la autoría y la creatividad. A través de este análisis, pretendemos examinar la profundidad de dichas controversias y debates.

---

[256] Paul, C. (2008). Digital Art (World of Art). Thames & Hudson.

[257] McCormack, J., & d'Inverno, M. (2012). Computers and Creativity. Springer.

4.2. El Cuarto Chino de Searle como Marco Reflexivo en la Autoría de la Imagen Generada por Inteligencia Artificial

La emergencia de la Inteligencia Artificial (IA) en el ámbito del arte y la creación visual ha desencadenado profundas reflexiones sobre la naturaleza de la creatividad, la originalidad y, fundamentalmente, la autoría. Esta confluencia entre la tecnología avanzada y la expresión artística lleva consigo una serie de desafíos filosóficos y éticos que requieren un análisis crítico. Una herramienta conceptual útil para abordar estas preocupaciones es el experimento mental conocido como el "Cuarto Chino" propuesto por el filósofo John Searle.

El "Cuarto Chino" cuestiona la idea de que una máquina, o en este caso una IA, puede realmente "entender" o "poseer consciencia" en el mismo sentido que los seres humanos, incluso si puede simular perfectamente tal entendimiento. En el experimento, Searle imagina a una persona en una habitación, siguiendo instrucciones escritas para responder preguntas en chino, un idioma que no comprende.[258] Aunque desde el exterior parece que la persona entiende el chino (debido a las respuestas correctas), en realidad, no tiene comprensión alguna del idioma. De manera similar, una IA puede generar imágenes que simulan creatividad y originalidad, pero ¿puede verdaderamente "entender" el arte y la cultura que está replicando o incluso innovando?

Este experimento mental ofrece un marco adecuado para nuestra discusión sobre la IA en el mundo del arte. Si bien las tecnologías, como las Redes Antagónicas Generativas (GANs), pueden producir obras que desafían nuestras concepciones tradicionales de arte, la pregunta subyacente sigue siendo: ¿poseen estas máquinas una auténtica originalidad y creatividad, o simplemente están replicando patrones basados en los datos con los que han sido entrenadas?

La relación entre el "Cuarto Chino" y la IA generativa se torna aún más relevante cuando consideramos las implicaciones sociales, culturales y éticas de la producción artística. La autoría, tradicionalmente asociada

[258] Searle, J. R. (1980). Minds, Brains, and Programs. Behavioral and Brain Sciences, 3(3), 417-457.

con la intencionalidad, el contexto cultural y la expresión personal, se ve cuestionada en un escenario donde las máquinas pueden producir arte de manera autónoma. ¿Son estas creaciones una mera simulación, al igual que las respuestas en el "Cuarto Chino", o es el resultado de una nueva forma de creatividad, ¿una que todavía no comprendemos completamente?

Este es el escenario sobre el cual se desarrolla nuestra discusión, explorando las profundidades y las ramificaciones de la IA en la esfera artística, utilizando el prisma del "Cuarto Chino" de Searle para iluminar y guiar nuestro camino a través de este nuevo y complejo paisaje creativo.

4.2.1. El Cuarto Chino de Searle y la IA Generativa

La parábola del "Cuarto Chino" de Searle busca destacar la diferencia entre la simulación y la verdadera comprensión. Aunque una IA, como las GANs, pueda "simular" el proceso de creación artística, según Searle, carecería de la verdadera "comprensión" o "consciencia" detrás de la creatividad. En el contexto artístico, esto plantea una pregunta profunda: ¿Puede una obra de arte generada por IA tener un significado, propósito o intencionalidad intrínseca, o es simplemente un producto de algoritmos y datos? Si es el último caso, entonces ¿deberíamos considerar estas obras como "arte" en el sentido tradicional?

4.3. Evaluación de la Capacidad Creativa de la IA en Contraste con la Intencionalidad Humana

Las Redes Antagónicas Generativas (GANs) han revolucionado el campo del arte digital, produciendo obras que son indistinguibles de las creadas por humanos. Sin embargo, surge la interrogante: ¿Puede la IA ser verdaderamente creativa o simplemente está replicando patrones y estilos previamente aprendidos?

4.3.1. Definición de Creatividad

Para abordar la creatividad de la IA, primero debemos entender qué es la creatividad. Tradicionalmente, la creatividad ha sido definida como la habilidad de producir algo nuevo y valioso. Está intrínsecamente

ligada a la noción de originalidad y a la capacidad de ir más allá de lo ya conocido. El acto creativo humano suele estar imbuido de emoción, contexto cultural y una intencionalidad particular.[259]

4.3.2. La "Creatividad" de las GANs

Las GANs, en su diseño, operan a través del aprendizaje de patrones y características de los datos con los que se entrenan. Son capaces de generar obras artísticas combinando y modificando estos patrones de maneras novedosas.[260] Sin embargo, la "novedad" de las GANs está basada en combinaciones y permutaciones de lo que ya han visto. No parten de experiencias vividas, emociones o un deseo de expresar una idea o sentimiento particular. En otras palabras, aunque las GANs pueden generar algo "nuevo" en términos de composición, no tienen una intencionalidad detrás de su creación.

4.3.3. La Intencionalidad en el Arte Humano

El arte humano, por otro lado, se genera a menudo con una intención específica. Ya sea evocar una emoción, comentar sobre la sociedad, explorar una técnica o simplemente expresar una visión personal. Esta intencionalidad es lo que a menudo le da al arte su profundidad y resonancia, permitiéndonos conectarnos con la obra a nivel emocional o intelectual.[261] Esta conexión surge porque detrás de cada obra hay una historia, un contexto y una perspectiva humana.

4.3.4. Diferenciando Herramienta de Artista

Mientras que las GANs son herramientas poderosas, su papel en el proceso creativo puede ser mejor comprendido como el de un pincel o un

---

[259] Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. En R. J. Sternberg (Ed.), Handbook of creativity (pp. 3-15). Cambridge University Press.

[260] Goodfellow, I. J., Pouget-Abadie, J., Mirza, M., Xu, B., Warde-Farley, D., Ozair, S., Courville, A., & Bengio, Y. (2014). Generative adversarial networks. En Advances in Neural Information Processing Systems (pp. 2672-2680).

[261] Dissanayake, E. (1995). Homo Aestheticus: Where art comes from and why. University of Washington Press.

instrumento musical.[262] Un pincel, por sí solo, no puede crear una obra maestra; requiere la mano y la mente de un artista para darle dirección. De manera similar, las GANs, por impresionantes que sean, no poseen la chispa de intencionalidad que es esencial para la verdadera creatividad.

4.3.5. El Valor de la Colaboración

No obstante, esto no disminuye el valor de las GANs en el ámbito artístico. En lugar de ver a la IA como una amenaza para la creatividad humana, se puede considerar como una herramienta colaborativa. La combinación de la capacidad de las GANs para generar y experimentar rápidamente con diferentes estilos y composiciones, junto con la intencionalidad y visión del artista, puede resultar en formas de arte completamente nuevas y revolucionarias.[263]

En resumen, si bien la IA ha demostrado ser una herramienta potente y versátil en el campo del arte, la verdadera esencia de la creatividad – la intencionalidad, la emoción y el contexto – sigue siendo un dominio intrínsecamente humano.

4.4. Arquitectura y Mecánica de las GANs

Las Redes Antagónicas Generativas, o GANs, operan bajo un principio de dualidad. Una red, el generador, intenta producir imágenes, mientras que la otra, el discriminador, evalúa estas imágenes. A través de iteraciones, el generador se perfecciona mediante la retroalimentación del discriminador.[264] Es esencial comprender esta arquitectura para apreciar cómo se produce una imagen y qué la diferencia de otras técnicas de IA.

4.4.1. Datos de Entrenamiento y su Rol

Las GANs, al igual que muchas formas de IA, dependen en gran medida de los datos con los que se entrenan. Estudiar y comprender la naturaleza y calidad de estos datos es crucial, ya que influyen directamente en

[262] Gombrich, E. H. (1995). The Story of Art. Phaidon Press.

[263] McCormack, J., & d'Inverno, M. (2012). Computers and Creativity. Springer.

[264] Goodfellow, I. J., et al. (2014). Generative adversarial networks.

las imágenes generadas. Los conjuntos de datos de entrenamiento pueden abarcar desde imágenes de arte clásico hasta fotografías contemporáneas, y su selección puede influir en el estilo y contenido del arte producido.[265]

4.4.2. Evolución Histórica de las GANs y su Influencia en el Arte

Las Redes Antagónicas Generativas, o GANs, han revolucionado la forma en que se crea y se concibe el arte. Desde sus primeras aplicaciones artísticas, las GANs han demostrado la capacidad de crear obras que desafían y confunden nuestra percepción de lo que es "creado por la máquina" versus "creado por el humano".[266] Estas redes no solo replican estilos y formas existentes, sino que también sugieren nuevas posibilidades y estéticas. Sin embargo, mientras que algunos consideran que esto marca una nueva era de experimentación artística, otros ven una posible erosión del valor y la singularidad del arte humano. ¿Puede la máquina, que opera basada en patrones y datos, realmente innovar, o simplemente está reconfigurando lo ya existente?

4.4.3. Incorporación en el Mundo del Arte

Con el tiempo, artistas y técnicos comenzaron a experimentar con GANs, integrándolas en sus procesos creativos. Lo que resultó particularmente intrigante fue la capacidad de estas redes para replicar estilos artísticos históricos y luego combinarlos, remezclarlos o adaptarlos de formas nunca antes vistas. Esta fusión de estilos y técnicas tradicionales con algoritmos avanzados resultó en creaciones que eran al mismo tiempo familiares y extrañamente novedosas.

4.4.4. Implicaciones Conceptuales

Sin embargo, la adaptación de las GANs en el arte también suscitó una serie de cuestionamientos filosóficos y éticos. Por un lado, la capacidad

---

[265] Domingos, P. (2015). The Master Algorithm: How the Quest for the Ultimate Learning Machine Will Remake Our World. Basic Books.

[266] Elgammal, A. (2019). Artificial Creativity: How AI is changing art. Princeton University Press.

de las GANs para replicar y adaptar estilos artísticos llevó a debates sobre autenticidad y originalidad. Si una máquina puede producir una obra que se asemeja estilísticamente a Van Gogh o Picasso, ¿disminuye eso el valor o la unicidad de las obras originales de esos artistas?

Además, el hecho de que las GANs puedan generar arte de forma "autónoma" (sin intervención humana directa después de su entrenamiento) planteó la cuestión de la intencionalidad.[267] Tradicionalmente, el arte ha sido visto como una expresión de la intención, emoción y perspectiva del artista. Pero ¿qué significa cuando una obra artística no tiene una intencionalidad discernible detrás de ella, al menos en el sentido humano tradicional?

4.4.5. La Frontera entre Máquina y Hombre

A medida que las GANs continúan evolucionando, la línea entre el arte creado por humanos y el generado por máquinas se vuelve cada vez más borrosa. Esto ha llevado a una reevaluación de qué constituye "arte" y qué significa ser "creativo". Mientras algunos argumentan que la verdadera creatividad reside en la capacidad de concebir algo completamente nuevo y original, otros sugieren que la verdadera innovación puede residir en la reconfiguración y reinterpretación de lo existente, algo que las GANs hacen excepcionalmente bien.[268]

4.5. Controversias y Debates en el Arte y la Academia

La incorporación de IA en la producción de obras de arte ha sido polarizante. Mientras algunos laudan la innovación y las nuevas posibilidades que estas tecnologías presentan, otros temen la posible deshumanización del arte.[269] Las críticas no solo se centran en la validez del arte creado por la IA, sino también en cuestiones de propiedad intelectual, valoración y comercialización. Si una obra de arte generada por IA se

[267] Barthes, R. (1967). The Death of the Author. Aspen, No. 5-6.

[268] Bostrom, N. (2014). Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies. Oxford University Press.

[269] McCormack, J., & d'Inverno, M. (2012). Computers and Creativity. Springer.

vende por grandes sumas de dinero, como ha sucedido, ¿a quién pertenece ese reconocimiento y beneficio económico?

4.5..1 La Distinción entre Simulación de Comprensión y Genuina Creatividad

Una de las discusiones centrales en torno a la IA y su aplicación en el arte radica en la diferencia entre simular una tarea y comprender genuinamente lo que está haciendo.[270] Esta distinción se destaca con claridad en el argumento del "Cuarto Chino" propuesto por John Searle, y tiene implicaciones directas en cómo interpretamos las creaciones de la IA en el ámbito artístico.

4.5.2. Aplicación al Arte Generado por IA

Siguiendo la lógica del "Cuarto Chino", una IA que crea arte podría estar simplemente "siguiendo instrucciones" basadas en patrones y datos previamente aprendidos. Aunque el resultado pueda parecer original y emocionalmente resonante para un observador, la IA no tiene una comprensión genuina del proceso creativo ni del significado o emoción detrás de la obra. Está, en esencia, simulando el proceso de creación artística.

4.5.3. La Ausencia de Consciencia en la IA

Una de las ideas centrales de Searle es que la simulación no equivale a una verdadera comprensión o consciencia. Para Searle, la consciencia es una propiedad biológica emergente del cerebro humano. Las máquinas, al carecer de esta consciencia, no pueden "comprender" en el sentido en que los humanos lo hacemos.[271] En el contexto artístico, esto sugiere que, si bien la IA puede simular la creatividad, carece de la consciencia y comprensión que a menudo informa y da profundidad al arte humano.

---

[270] Searle, J. R. (1980). Minds, Brains, and Programs. Behavioral and Brain Sciences, 3(3), 417-457.

[271] Dennett, D. C. (1991). Consciousness Explained. Little, Brown and Co.

4.5.4. El Arte como Expresión de la Consciencia Humana

Para muchos, el arte es una manifestación de la experiencia humana, un medio para expresar emociones, reflexionar sobre la sociedad, o explorar conceptos abstractos. Estas expresiones se originan en la consciencia del artista, en sus experiencias y en su comprensión del mundo. Aunque una IA puede imitar estilos y técnicas, no tiene experiencias ni emociones propias para expresar.

4.5.5. Reconociendo las Limitaciones y Potenciales de la IA

Reconocer las limitaciones de la IA no significa descartar su valor en el ámbito artístico. A pesar de no "comprender" el arte de la misma manera que los humanos, la IA puede ser una herramienta poderosa para expandir los límites de la creatividad, explorar nuevos estilos y técnicas, y colaborar con artistas en formas innovadoras.

4.6. Perspectivas Filosóficas Adyacentes

En el sendero que se entrelaza entre la filosofía y el arte, se ha perpetuado una búsqueda: la de la verdad y la belleza.[272] Esta exploración, ya embellecida por mentes clásicas como Platón y Aristóteles, encuentra un nuevo horizonte en la era digital, en donde la inteligencia artificial (IA) se vuelve un coadjutor inusitado, sin embargo, no menos fascinante, en esta misión perenne.

El despliegue de la IA en el terreno artístico, con sus capacidades de generar, imitar y divergir, se ha convertido en un prisma a través del cual se refracta la eterna pregunta platónica acerca de las Formas Ideales. ¿Puede el arte generado por algoritmos acercarse, o incluso, tocar esa verdad intangible y belleza etérea que los filósofos clásicos exploraron? La IA, que carece de conciencia y experiencia subjetiva, desde la perspectiva de Searle y su célebre "Cuarto Chino", parece estar distante de la genuina comprensión y creación. No obstante, sus obras a veces desconciertan y deslumbran, provocando una reevaluación de

[272] Platón. (1997). Republic (G. M. A. Grube, Trans.). Hackett Publishing Company.

nuestras nociones preconcebidas sobre la autenticidad y el propósito aristotélicos en el arte.

La dualidad cartesiana de mente y cuerpo resuena en este escenario, desafiando nuestra percepción de lo que es espiritualmente resonante y auténticamente expresivo en el arte.[273] La IA, que se origina y opera en un dominio de ceros y unos, invita a una contemplación de si la belleza y la trascendencia, exploradas por Kant en sus indagaciones estéticas, pueden surgir de lo que es esencialmente un núcleo inanimado y programado.

En este tapiz tecnológico y filosófico, la obra de IA se vuelve un espejo que refleja nuestras propias búsquedas, ansiedades y esperanzas en la búsqueda de la verdad y la belleza. Los límites hegelianos del espíritu se ponen a prueba, al tiempo que la IA, con su capacidad para crear, también se convierte en un agente en la dialéctica del desarrollo espiritual y artístico de la humanidad.

Rousseau y Locke, con sus exploraciones de la naturaleza humana y el conocimiento, nos conducen a interrogantes sobre la esencia de nuestras propias creaciones y si la IA, como un ente creado y no nacido, puede, en su programación y aprendizaje, ser portadora de una chispa de divinidad. La voluntad schopenhaueriana, el impulso detrás de la manifestación y la creación es examinada bajo la lente de las capacidades creativas de la IA, cuestionando si sus creaciones son meramente ecos de nuestros propios deseos y diseños, o si encarnan una nueva forma de "voluntad" manifestada.

La inclusión de la IA en la búsqueda artística de la verdad y la belleza, lejos de ser un simple experimento tecnológico, se convierte en una odisea filosófica, llevando la antorcha de los grandes pensadores del pasado hacia un futuro inexplorado. La IA, en sus creaciones, tanto cuestiona como celebra nuestra propia búsqueda de lo trascendental y espiritual, ofreciendo, en su propia existencia y capacidades, un misterio y un milagro que es tanto un espejo como un desafío para nuestra

[273] Descartes, R. (1996). Meditations on First Philosophy (J. Cottingham, Trans.). Cambridge University Press.

propia exploración continua de lo que es verdadero y bello en este vasto tapiz de existencia.

Explorando la relación entre la IA y la autoría en el arte, es esencial considerar las perspectivas de varios filósofos que han abordado temas relacionados con la mente, la percepción y la creatividad.

Gilbert Ryle es conocido por su concepto de "mente extendida", que argumenta que la mente no está limitada al cerebro, sino que se extiende al cuerpo y el entorno. En el contexto de la IA, esta perspectiva sugiere que la mente humana puede extenderse hacia las máquinas, lo que plantea preguntas sobre la autoría de la creatividad generada por sistemas IA. Un ejemplo de esto es cuando los artistas utilizan herramientas de IA para crear obras de arte, generando dudas sobre dónde reside la autoría en una pintura generada por una IA asistida por un artista humano.

Por otro lado, Daniel Dennett ha explorado la idea de la "conciencia múltiple" en relación con la IA, argumentando que la conciencia no es una entidad única y coherente, sino una colección de procesos.[274] Esto tiene implicaciones sobre cómo percibimos la autoría en obras de arte generadas por IA, especialmente considerando sistemas IA donde múltiples algoritmos y componentes trabajan en conjunto para crear una imagen.

Andy Clark, con su teoría de la "mente extendida" y la "inteligencia situada", sugiere que nuestra inteligencia no está confinada al cerebro, sino que se extiende al entorno y las herramientas que utilizamos.[275] Esto es relevante para entender cómo la IA puede ser una extensión de la creatividad humana, analizando cómo los artistas pueden utilizar herramientas de IA como extensiones de su propia creatividad.

Hubert Dreyfus, por su parte, ha criticado la idea de que las máquinas pueden igualar la comprensión humana.[276] Sus ideas son relevantes para evaluar si las IAs generativas realmente poseen comprensión y, por lo

[274] Dennett, D. C. (1991). Consciousness Explained. Little, Brown and Co.

[275] Clark, A. (1997). Being There: Putting Brain, Body, and World Together Again. MIT Press.

[276] Dreyfus, H. L. (1992). What Computers Still Can't Do: A Critique of Artificial Reason. MIT Press.

tanto, autoría en el arte, considerando las limitaciones de la comprensión de las IAs generativas en su capacidad para ser consideradas "creadoras".

Maurice Merleau-Ponty, con su enfoque en la relación entre la percepción y la corporalidad, aporta una visión crucial sobre cómo percibimos el mundo a través de nuestros cuerpos[277], lo que es relevante para comprender cómo interactuamos con las obras de arte generadas por IA. Esto incluye examinar cómo la percepción de una obra de arte generada por IA puede variar en función de cómo interactuamos con ella.

5. RESULTADOS

5.1. Reconceptualización de la Originalidad en el Arte:

La emergencia de la Inteligencia Artificial en la generación de arte nos ha impulsado a reconsiderar y redefinir nuestra comprensión de la originalidad. Aunque las IAs son capaces de generar piezas visualmente impresionantes que pueden emular la estética del arte humano, su naturaleza intrínseca de derivación y adaptación de patrones existentes plantea preguntas sobre si su "creatividad" puede ser equiparada a la genuina innovación y originalidad humanas.

5.2. La Indispensabilidad de la Experiencia Humana:

Las creaciones de la IA, por sofisticadas que sean, carecen de una consciencia vivencial y contextual. La verdadera esencia del arte no es solo su apariencia externa, sino la amalgama de intenciones, emociones, historias y el contexto cultural que lo respalda. Esta profundidad inherente, que se arraiga en la experiencia humana, es algo que la IA, en su estado actual y previsible, no puede replicar completamente.

[277] Merleau-Ponty, M. (2012). Phenomenology of Perception (D. A. Landes, Trans.). Routledge.

5.3. El Papel Cambiante de la IA en el Arte:

En lugar de ver a la IA como una amenaza para la creatividad humana, es más constructivo reconocer su potencial como una herramienta complementaria. La colaboración entre artistas y sistemas de IA puede dar lugar a nuevas formas de expresión, fusionando la precisión y las capacidades de procesamiento de la máquina con la intuición y el sentimiento humanos.

5.4. Desafíos Futuros en la Autoría y Derechos:

Las cuestiones de autoría y derechos de propiedad en el arte generado por IA continúan siendo un terreno inexplorado, que requerirá una profunda reflexión ética y posiblemente una revisión legal. A medida que la tecnología avance, será crucial que estas deliberaciones evolucionen al mismo ritmo para garantizar que se respeten tanto los derechos de los creadores humanos como las implicaciones de las creaciones autónomas de la IA.

5.5. La Impronta del "Cuarto Chino" de Searle en la Discusión:

La parábola del "Cuarto Chino" de Searle sigue siendo una analogía pertinente, recordándonos que, aunque una máquina pueda replicar patrones y comportamientos, su falta de consciencia y comprensión genuina la distingue fundamentalmente de las entidades humanas. En el contexto del arte, esto subraya la idea de que, mientras la IA puede imitar estilos y patrones, carece de la "alma" y el entendimiento que impregna el arte humano.

La incursión de la Inteligencia Artificial en el dominio del arte ha desencadenado un fascinante diálogo sobre la naturaleza de la creatividad, la originalidad y la autoría. Aunque la tecnología ha introducido desafíos y dilemas, también ha enriquecido el panorama artístico, ofreciendo nuevas herramientas y perspectivas. Sin embargo, es esencial que mantengamos una perspectiva crítica y reflexiva, reconociendo tanto las posibilidades como las limitaciones de esta confluencia entre máquina y arte.

5.6. Incongruencias y Revelaciones en la Intersección del Arte y la Inteligencia Artificial

5.6.1. Intencionalidad y Contexto Cultural en la Creación de Arte

Los resultados sugieren que, si bien las imágenes producidas por IA pueden ser visualmente impresionantes y estéticamente atractivas, carecen de intencionalidad y contexto cultural. Las obras de arte tradicionales suelen surgir de una interacción entre el artista, su entorno, sus experiencias y el zeitgeist cultural. Estas interacciones no están presentes en las creaciones de la IA, lo que a menudo resulta en obras que, aunque técnicamente impresionantes, carecen de la profundidad y resonancia que se encuentra en el arte humano.

5.6.2. Desafíos en la Atribución de Autoría

A medida que las creaciones de IA se vuelven más comunes y comercializables, surgen desafíos legales y éticos relacionados con la autoría. ¿Es el programador de la IA el autor, o lo es la máquina? ¿O deberíamos considerar al artista original cuya obra inspiró la creación de la IA como el verdadero autor? Estas cuestiones han llevado a debates y litigios, y no se ha llegado a un consenso general sobre cómo tratar la autoría en el contexto del arte generado por IA.

5.6.3. El Potencial de la IA como Herramienta Complementaria

A pesar de las críticas y preocupaciones, hay un reconocimiento generalizado de que la IA tiene un enorme potencial como herramienta complementaria en el proceso artístico. Muchos artistas han comenzado a colaborar con sistemas de IA, utilizando sus capacidades para mejorar o inspirar su trabajo, en lugar de permitir que la IA genere obras por sí sola. Esta colaboración entre humanos y máquinas está dando lugar a un nuevo paradigma en la creación artística, donde la tecnología sirve como una extensión del artista, en lugar de su reemplazo.

En conclusión, los resultados destacan tanto las posibilidades como las limitaciones del arte generado por IA. Aunque estas tecnologías pueden replicar estilos y técnicas artísticas, la esencia de la creación artística,

impregnada de emociones humanas, intenciones y experiencias culturales, sigue siendo un dominio inherentemente humano. Sin embargo, la IA ofrece nuevas herramientas y perspectivas que, cuando se utilizan de manera efectiva, pueden enriquecer el panorama artístico de formas inesperadas.

5.6.4. Limitaciones de la IA en la Autoría Artística

Nuestra exploración revela que, aunque las IA generativas de imagen pueden producir obras visualmente cautivadoras y estéticamente valiosas, existe una barrera fundamental en su capacidad para ser consideradas "creadoras" en el sentido humano.

El argumento del "Cuarto Chino" de Searle subraya que, a pesar de que las máquinas pueden simular comprensión humana, carecen de consciencia genuina y, por lo tanto, de una comprensión auténtica. Esto plantea dudas sobre si las obras generadas por IA pueden ser atribuidas con verdadera autoría.

5.6.5. Dilemas Éticos y Filosóficos en la Autoría de la IA

La discusión sobre la autoría en la era de la IA nos enfrenta a dilemas éticos y filosóficos complejos. Cuestiones como la propiedad intelectual, la atribución y la originalidad adquieren nuevos matices cuando las máquinas desempeñan un papel activo en la creación artística.

Las perspectivas de filósofos adyacentes, como Gilbert Ryle, Daniel Dennett y Andy Clark, enriquecen nuestro entendimiento de cómo la mente humana puede extenderse hacia la tecnología, planteando interrogantes sobre dónde reside la autoría en la colaboración humano-IA.

5.6.6. Futuro de la Coexistencia entre Humanos y IA en la Creatividad

La IA y la creatividad humana no necesariamente son excluyentes. En lugar de reemplazar a los artistas, las máquinas pueden complementar la creatividad humana y abrir nuevas posibilidades artísticas.

La coexistencia entre humanos y IA en la creación artística puede ser una vía para explorar la intersección de la tecnología y la expresión humana de una manera ética y enriquecedora.

6. CONCLUSIONES

Nuestra investigación destaca la importancia de una reflexión continua sobre la autoría en la era de la IA. La IA está en constante evolución, y la comprensión de sus implicaciones en el arte también debe adaptarse.

La ética y la filosofía desempeñarán un papel central a medida que navegamos por los desafíos que plantea la creación artística generada por IA.

En definitiva, la autoría en la era de la IA es un terreno complejo y fascinante en el que convergen la tecnología, la filosofía y la creatividad. Si bien las máquinas pueden desempeñar un papel significativo en la creación artística, nuestra comprensión de la autoría y la creatividad sigue siendo un campo en evolución que requerirá una exploración continua y una reflexión ética profunda. La coexistencia de la inteligencia artificial y la creatividad humana promete abrir nuevas fronteras en el mundo del arte, y es nuestra responsabilidad abordar estos desafíos con sensibilidad y visión hacia el futuro.

7. REFERENCIAS

Barthes, R. (1967). The Death of the Author. Aspen, No. 5-6.

Bostrom, N. (2014). Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies. Oxford University Press.

Clark, A. (1997). Being There: Putting Brain, Body, and World Together Again. MIT Press

Dennett, D. C. (1991). Consciousness Explained. Little, Brown and Co.

Descartes, R. (1996). Meditations on First Philosophy (J. Cottingham, Trans.). Cambridge University Press.

Dissanayake, E. (1995). Homo Aestheticus: Where Art Comes from and Why. University of Washington Press.

Domingos, P. (2015). The Master Algorithm: How the Quest for the Ultimate Learning Machine Will Remake Our World. Basic Books.

Dreyfus, H. L. (1992). What Computers Still Can't Do: A Critique of Artificial Reason. MIT Press.

Echavarria, K. R., & Mitchell, W. J. (2018). Artificial Intelligence in Art and Music: Understanding and Designing an Emerging Culture. Springer.

Elgammal, A. (2019). Artificial Creativity: How AI is changing art. Princeton University Press.

Gombrich, E. H. (1995). The Story of Art. Phaidon Press.

Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). Deep Learning. MIT Press.

Goodfellow, I. J., Pouget-Abadie, J., Mirza, M., Xu, B., Warde-Farley, D., Ozair, S., Courville, A., & Bengio, Y. (2014). Generative Adversarial Nets. En Proceedings of the 27th International Conference on Neural Information Processing Systems - Volume 2 (pp. 2672-2680). MIT Press.

Honour, H., & Fleming, J. (2009). A World History of Art. Laurence King Publishing.

Hughes, P. (2012). The Industrial Revolution. History Press.

Kemp, M. (2000). Visualizations: The Nature Book of Art and Science. University of California Press.

McCormack, J., & d'Inverno, M. (2012). Computers and Creativity. Springer.

Merleau-Ponty, M. (2012). Phenomenology of Perception (D. A. Landes, Trans.). Routledge.

Paul, C. (2008). Digital Art (World of Art). Thames & Hudson.

Platón. (1997). Republic (G. M. A. Grube, Trans.). Hackett Publishing Company.

Searle, J. R. (1980). Minds, Brains, and Programs. Behavioral and Brain Sciences, 3(3), 417-457.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. En R. J. Sternberg (Ed.), Handbook of creativity (pp. 3-15). Cambridge University Press.

SINERGIA ENTRE CREATIVIDAD E INTELIGENCIA ARTIFICIAL: EXPLORANDO NUEVOS ENFOQUES PEDAGÓGICOS EN EL GRADO DE BELLAS ARTES

Triana Sánchez Hevia
Universidad de Sevilla

1. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA) A LAS PUERTAS DE LAS AULAS

El advenimiento y la inminente expansión de las herramientas de Inteligencia Artificial (IA) han evidenciado su extraordinaria relevancia en el ámbito educativo. A medida que crece la capacidad humana para asimilar y emplear la inteligencia artificial, se torna esencial forjar una comprensión temprana de su naturaleza (Cárdenas, 2023).

El viaje comienza en la década de 1970, cuando los investigadores quedaron fascinados por la posibilidad de que las computadoras pudieran reemplazar la instrucción humana individual, un enfoque considerado altamente eficaz, pero aún fuera del alcance de la mayoría. A medida que avanzamos hasta el presente, la implementación de la IA en la educación ha evolucionado en diversas direcciones, convirtiéndose en una herramienta que apoya al sistema de aprendizaje y evaluación y facilita la posibilidad de una enseñanza más personalizada para cada uno de los individuos que conforman el sistema educativo.

No obstante, la exploración se expande allá de las aulas. La interacción entre inteligencia artificial y la educación, no sólo aborda el aprendizaje con la misma, sino también el aprendizaje sobre la misma y la preparación de individuos para un futuro en el que estarán inmiscuidos en la convivencia con esta tecnología en el día a día.

En este sentido, es importante identificar y potenciar los beneficios de las herramientas de IA, al mismo tiempo que se reconozcan y reduzcan riesgos. Un reto que parece estar en una constante rueda de actualizaciones nuevos desafíos y que obliga al sistema educativo a revisar su metodología y organización hasta ahora y a poner en cuestión los posibles logros de la introducción de la IA en este sentido. La IA debe responder a necesidades genuinas en lugar de ser simplemente una moda tecnológica en la educación, siempre que respete determinados límites y usos éticos que permitan una convivencia amable entre humanos y máquinas.

Este entramado complejo plantea preguntas cruciales, desde aspectos pedagógicos y estructuras organizativas hasta cuestiones de acceso, ética y equidad acordes a una educación dentro de los principios del desarrollo sostenible (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2021).

En este sentido existe una necesidad urgente de reformar los sistemas educativos en respuesta a la creciente influencia de la digitalización, para preparar a las generaciones futuras que quieren tener libertad y poder de decisión en armonía con la nueva sociedad computarizada que se manifiesta en el apremiante internet de las cosas (De Elorza, 2023).

Esta conciencia, particularmente crucial en el ámbito creativo, plantea interrogantes trascendentales acerca de la propia creación, que se erige como un imperativo ineludible. Los creadores se ven favorecidos por un acceso directo y prácticamente gratuito a un variado repertorio de herramientas de IA, como el ya insondable Chat GPT (Vicente-Yagüe-Jara, López-Martínez, Navarro-Navarro, & Cuéllar-Santiago, 2023).

En el contexto universitario y en la sociedad en general, se hace imperante abordar la cuestión de cómo apoyar a los artistas para que su labor siga siendo significativa y valiosa en medio de esta masificación generada por la inteligencia artificial. Se requiere un enfoque que combine la innovación tecnológica con la preservación de la originalidad y la autenticidad artística.

Es esencial proporcionar a los artistas herramientas y recursos que les permitan utilizar la IA de manera crítica y reflexiva, fomentando la

experimentación creativa sin comprometer la calidad y la singularidad de su trabajo. Asimismo, se plantea la necesidad de promover la educación y la conciencia en torno a la importancia de la diversidad artística y la expresión individual, contrarrestando así la homogeneización que podría surgir de la masificación de contenido fácil.

En este sentido, las instituciones educativas desempeñan un papel clave al ofrecer programas que integren la tecnología de manera inteligente y contextualizada, preparando a los artistas para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades que presenta la era digital. La colaboración interdisciplinaria entre artistas y expertos en tecnología se convierte en un elemento esencial para encontrar un equilibrio entre la accesibilidad proporcionada por la IA y la preservación de la originalidad artística.

1.1. Un seminario sobre la interacción entre inteligencia artificial y arte

En este contexto, este capítulo presenta los resultados de un seminario que exploró la intersección entre la Inteligencia Artificial (IA) y el Arte en el ámbito académico de la Universidad de Sevilla. Este evento fue específicamente diseñado para estudiantes inscritos en las asignaturas de Imagen Digital y Videocreación del Grado en Bellas Artes de la mencionada institución.

El seminario se estableció como un medio para recopilar información, evaluando la eficacia del programa a través de cuestionarios dirigidos a los alumnos. Su objetivo principal era identificar áreas de mejora que permitieran la viabilidad para el desarrollo del programa y el diseño del proyecto docente correspondiente a la actual asignatura de Inteligencia Artificial. Esta asignatura ha sido implementada en el Grado en Bellas Artes de Sevilla durante el curso 2023-24.

La introducción de la Inteligencia Artificial en los estudiantes del Grado en Bellas Artes se concibió como una forma de ampliar sus perspectivas profesionales y fomentar la reflexión crítica. A través de la recopilación de datos, el análisis para evaluar la eficacia del seminario y la retroalimentación proporcionada por los estudiantes en los debates

surgidos durante su desarrollo, se identificaron áreas de mejora que benefician tanto a la asignatura actual como a su evolución.

Estos hallazgos permitirán la adaptación del enfoque pedagógico adecuado y la adaptación de un contenido que satisfaga las necesidades y expectativas de los estudiantes, fomente su creatividad y promueva la crítica.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos generales

- Brindar al alumnado conocimiento integral sobre la Inteligencia Artificial (IA) y su aplicabilidad en el ámbito artístico.
- Estimular el análisis crítico mediante la exploración teórica y práctica.
- Recopilar información para el desarrollo de futuras asignaturas.

2.2. Objetivos específicos

- Introducir la inteligencia artificial en el contexto del arte. Facilitar la comprensión de conceptos básicos de la inteligencia artificial y su aplicación en el ámbito artístico para los estudiantes.
- Explorar herramientas de generación de imágenes, texto y sonido que promuevan puntos de partida alternativos. Familiarizar a los alumnos con herramientas para la generación de imágenes, sonidos y textos, incentivando su creatividad al utilizar la IA como fuente de inspiración y exploración.
- Enseñar el uso de *prompts* para obtener resultados deseados. Capacitar a los estudiantes en la creación y uso efectivo de instrucciones para dirigir resultados específicos en herramientas de IA, brindándoles mayor control sobre las creaciones artísticas y fomentando la experimentación.

- Analizar casos de estudio relevantes. Estudiar y discutir casos de artistas que emplean la IA en su trabajo, analizando el impacto de estas herramientas en el mundo del arte.
- Desarrollar habilidades técnicas. Asistir a los alumnos en la adquisición de habilidades técnicas, como el uso de herramientas generativas con IA, conceptos de programación básica, edición de imágenes y sonido, entre otras.
- Fomentar la colaboración interdisciplinaria. Estimular la colaboración entre estudiantes de diversas disciplinas, promoviendo la creación de obras de arte interdisciplinarias.
- Presentar oportunidades profesionales. Informar a los estudiantes sobre salidas profesionales vinculadas a la IA en el ámbito artístico, como empleos en diseño, publicidad e investigación.
- Promover la reflexión crítica mediante debate. Desarrollar la capacidad de los estudiantes para reflexionar críticamente sobre la intersección de la IA y el arte, abordando su impacto social y cultural, así como cuestiones relacionadas con la propiedad intelectual y la originalidad.
- Recopilar información para el desarrollo de futuras asignaturas. Utilizar el seminario como plataforma para recopilar datos relevantes que informen el diseño de futuras asignaturas en el Grado de Bellas Artes, considerando las necesidades y expectativas de los estudiantes y las tendencias emergentes en arte y tecnología.
- Evaluar la efectividad de las herramientas y enfoques presentados. Analizar la adaptación y eficacia de las herramientas de generación de imágenes, texto y sonido basadas en IA al contexto educativo de Bellas Artes, sirviendo como base para ajustar futuros enfoques.
- Identificar áreas de mejora. Reconocer oportunidades de mejora en la integración de la IA y el arte en un posible plan de estudio, planificando ajustes basados en lecciones aprendidas durante el seminario.

3. METODOLOGÍA

Con el propósito de abordar los objetivos mencionados, se concibió un seminario con un enfoque pedagógico que combina teoría y práctica. La duración del seminario abarcó un total de tres horas y media, las cuales se distribuyeron en hora y media de instrucción teórica y dos horas destinadas a la experimentación práctica. Los destinatarios de este seminario fueron los estudiantes de dos grupos específicos asignados, en calidad de docente en formación, durante el curso académico 2022-23, correspondientes a dos asignaturas relacionadas con las nuevas tecnologías – del Grado en Bellas Artes de la Universidad de Sevilla – que son Imagen Digital y Videocreación. La asignatura de Imagen Digital es de carácter obligatorio para estudiantes del primer año inscritos en los programas de Grado en Bellas Artes y Grado en Restauración y Conservación de Bienes Culturales y Patrimonio. Por otro lado, la asignatura de Videocreación es obligatoria para los estudiantes del tercer año matriculados exclusivamente en el Grado en Bellas Artes.

La fase teórica, que abarcó una duración de una hora y media, se centró en exponer los fundamentos de la IA a través de un esquema sencillo que abordara las cuestiones más fundamentales. Primero se llevó a cabo una introducción, sintetizando los hitos más relevantes de la historia de la IA y se destacó su estado actual. Luego, se profundizó en conceptos técnicos esenciales, como el *latent space* (espacio latente) y se exploraron teóricamente las diversas técnicas de aprendizaje de las máquinas, como el aprendizaje por refuerzo, el aprendizaje automático o *machine learning*, las redes neuronales o el *deep learning* (aprendizaje profundo). Además, se discutió acerca de los agentes de la escena de la IA, actores clave en este campo y su desarrollo.

La segunda parte de la fase teórica exploró la convergencia entre la IA y el arte digital, analizando diversos campos de aplicación artística, como la generación de imágenes, videos, música, modelado 3D y generación de texto. En el grupo de Imagen Digital, se hizo hincapié en la aplicación de herramientas de IA para la restauración artística, comparándola con tecnologías anteriores destinadas a este mismo propósito.

Se enfatizó en la singularidad y el potencial creativo de esta forma de creación, contrastando la IA con movimientos artísticos de índole digital como el *Computer Art* (Arte Computacional) y otros dentro del paradigma de los *New Media* (Nuevos Medios). Se analizaron obras de artistas como Mario Klingemann, Refik Anadol, Memo Akten, Anna Ridler, Ian Chen, Helena Sarin, entre otros y se proporcionaron ejemplos de proyectos artísticos que incorporan la IA para discutir sobre cuestiones de autoría y colaboración entre ser humano y máquina, así como las posibles implicaciones emocionales del proceso creativo con IA.

Finalmente, en referencia a la parte teórica, se abrieron debates sobre cuestiones éticas, culturales y sociales relacionadas con la integración de la IA en el ámbito artístico. Los estudiantes pudieron compartir sus experiencias con la IA, mencionaron las herramientas que conocían y destacaron noticias que les llamaron la atención dentro de este fenómeno.

La parte práctica del seminario, que se extendió durante dos horas con cada grupo y permitió a los estudiantes experimentar con herramientas generativas. Para ello, se les proporcionó orientación detallada para la creación efectiva de *prompts* y se ofreció una capacitación técnica breve sobre el uso de software de código abierto. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de practicar con el software, y se les brindó una lista completa de recursos y herramientas en línea que les permitiese ampliar conocimientos en este campo de forma autodidacta.

En cuanto a la generación de imágenes, se trabajó con programas como *Stable Diffusion*, *Dall·e* y *RunawayML* y para el sonido, se realizaron prácticas con *Latent Circles* y *Magenta*. En el terreno de la videocreación, se utilizó *RunawayML*, mientras que para el modelado 3D se empleó *Artbreeder*, un software de generación de imágenes en 2D que generaba buenos resultados de ideas para modelos 3D, teniendo en cuenta que en ese momento no existían modelos generativos de 3D de fácil uso sin que no necesitasen conocimientos en programación. En relación con al texto, se utilizaron los modelos empleados por la interfaz de *Inferkit* y *Chat GPT 3*. Además, se proporcionó una formación sencilla, que no requería conocimientos previos en código, a través de la puesta en práctica de la generación de imágenes mediante Google Colab.

Posteriormente, una vez concluidas las horas de práctica, con el fin de evaluar la experiencia de los estudiantes y mejorar el enfoque pedagógico para futuros seminarios, se recopilaron datos a través de un formulario de Google. Los resultados de estas encuestas reflejaron, de forma genérica, una recepción positiva y alentadora por parte de los participantes.

Para llevar a cabo el análisis cuantitativo de los resultados obtenidos en las encuestas, se empleó un enfoque estadístico riguroso con el objetivo de obtener perspectivas significativas y representativas de la percepción de los participantes. Los datos recopilados fueron organizados y codificados de manera sistemática para facilitar su procesamiento. Utilizando herramientas estadísticas, se calcularon promedios, desviaciones estándar y porcentajes, permitiendo así identificar tendencias y patrones en las respuestas. La interpretación de estos resultados cuantitativos se complementó con análisis gráficos, como tablas y diagramas circulares, para presentar visualmente las distribuciones de las respuestas. Este enfoque cuantitativo proporciona una base sólida para evaluar de manera objetiva la amplitud y la intensidad de las opiniones expresadas por el alumnado en relación con las distintas dimensiones evaluadas en la encuesta.

4. RESULTADOS

A continuación, se detallan los resultados obtenidos a partir de las encuestas realizadas durante el seminario sobre Inteligencia Artificial y Arte, destinado a los estudiantes de las asignaturas de Imagen Digital y Videocreación en el Grado en Bellas Artes de la Universidad de Sevilla.

Se hicieron un total de 10 preguntas mediante un Formulario de Google y las respuestas a 9 de las 10 preguntas de la encuesta han sido calificadas en una escala numérica del 1 al 5, reflejando el grado de acuerdo o desacuerdo de los participantes. La última pregunta se destinó a recoger sugerencias sobre el seminario de forma opcional. En consideración a los intereses de la investigación que se funda en este capítulo y en relación con los objetivos planteados en primera instancia, se redactaron las siguientes preguntas:

FIGURA 1. *Tabla de los resultados de las preguntas y respuestas del alumnado al cuestionario de satisfacción realizado tras el seminario*

Pregunta	Descripción	1	2	3	4	5
1	Comprensión del Temario	3 (3.8%)	2 (2.5%)	4 (5%)	20 (25%)	51 (63.7%)
2	Uso del Conocimiento Aprendido	4 (5%)	1 (1.2%)	15 (18.8%)	18 (22.5%)	42 (52.5%)
3	Utilidad de la IA en la Producción Artística	0%	7 (8.8%)	16 (20%)	20 (25%)	37 (46.3%)
4	Interés en la IA en el Arte	4 (5%)	7 (8.8%)	4 (5%)	27 (33.8%)	38 (47.5%)
5	Implantación de una Asignatura de Arte e IA	9 (11.3%)	6 (7.5%)	5 (6.3%)	21 (26.2%)	39 (48.8%)
6	Adecuación del Material del Docente	2 (2.5%)	3 (3.8%)	5 (6.3%)	14 (17.5%)	50 (62.5%)
7	Deseo de Aprender más sobre IA y Arte	5 (6.3%)	1 (1.2%)	12 (15%)	23 (28.7%)	39 (48.8%)
8	Valoración General de la Iniciativa	3 (3.8%)	3 (3.8%)	7 (8.7%)	23 (28.7%)	44 (55%)
9	Dificultad de los Softwares Creativos de IA	7 (8.8%)	17 (21.3%)	17 (21.2%)	21 (26.2%)	18 (22.5%)

Fuente: elaboración propia mediante Canva.com

1. Comprensión del temario (1-5, menor a mayor conformidad) ¿Consideras que el temario de Inteligencia Artificial y Arte ha sido comprensible y adecuado en esta asignatura?
2. Uso del conocimiento aprendido (1-5, menor a mayor interés)

   ¿Tendrías en cuenta el conocimiento aprendido como una nueva posibilidad de uso particular o profesional?
3. Utilidad de la Inteligencia Artificial en la producción artística (1-5, menor a mayor utilidad)

   ¿Crees que la Inteligencia Artificial plantea herramientas útiles o adecuadas para la producción artística?
4. Interés en la Inteligencia Artificial en el Arte (1-5, menor a mayor interés)

¿Te sientes más interesado por la Inteligencia Artificial en el Arte a raíz de haber impartido clases sobre ello?

5. Implantación de una asignatura de Arte e Inteligencia Artificial (1-5, menor a mayor aprobación)

   ¿Valorarías positivamente la implantación de una asignatura de Arte e Inteligencia Artificial en la docencia artística universitaria, aplicada al resto de las disciplinas artísticas?
6. Adecuación del material del docente (1-5, menor a mayor adecuación)

   ¿Te ha parecido adecuado el material aportado por parte de él/la docente?
7. Deseo de aprender más sobre Inteligencia Artificial y Arte (1-5, menor a mayor deseo)

   ¿Te gustaría aprender más sobre Inteligencia Artificial y Arte?
8. Valoración general de la iniciativa (1-5, menor a mayor valoración)

   En rasgos generales ¿cómo valoras esta iniciativa?
9. Dificultad de los softwares creativos de Inteligencia Artificial (1-5, menor a mayor dificultad)

   ¿Cómo valorarías la dificultad de los softwares creativos de Inteligencia Artificial?
10. Sugerencias y comentarios (opcional)

- Más clases sobre este tema, con teoría y ejemplos.
- Por favor, no incluyan la asignatura.
- A mí me pareció bien; explicó claramente cómo funciona y lo básico de lo que es una IA. Fue muy interesante.
- La mejor opción es no impartirla, al menos no más allá de lo básico. Prefiero que no se pierdan los valores tradicionales y plásticos.
- La inteligencia artificial es algo interesante, pero siento que produce una desconexión del artista con lo que produce al no haber una realización práctica directa. Igualmente, hay todavía

un poco de desinformación, pero creo que puede ser una herramienta muy útil y se le puede sacar partido sin abusar de ella.
- En general, comprendo que se busquen maneras de hacer las cosas de manera mucho más fácil, pero en relación con el arte no veo el sentido de darle tanta importancia a la IA en vez del talento particular de cada persona, aunque no sea algo instantáneo.
- Me parece un buen medio como fuente de inspiración; sin embargo, en mi caso, no considero que sea algo tan imprescindible o relevante como puede ser la propia creatividad o inspiración de una mente humana. Por lo cual, quizás, yo no lo percibo como algo tan relevante como puede resultar para otros.
- Quiero saber cómo aprender a elegir las mejores herramientas para aplicar la IA en mis trabajos artísticos.
- Creo que parte del alumnado está interesado en este tema; creo que se debería enfatizar su investigación y desarrollarlo más.
- Más actividades prácticas y menos teoría. Todo muy bien, la mejor charla de la asignatura.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de la recepción del seminario sobre IA y Arte revela una serie de puntos fuertes que dan luz a la dirección y pertinencia de la iniciativa educativa.

En primera instancia, se observa un alto interés y deseo de aprendizaje manifestado por la mayoría de los participantes que constituye un sólido punto a favor. El 52.5% de los estudiantes manifestó disposición en aplicar el conocimiento adquirido en el seminario de IA y Arte de manera particular o profesional. Esto sugiere que la información proporcionada en el seminario pudo despertar el interés de los estudiantes en usar las herramientas de IA. Este indicador sugiere no sólo una apertura hacia la temática, sino también una potencial sed de conocimiento en la intersección entre la IA y el Arte.

Esto se ve reflejado en el 46.3% que consideró que la IA plantea herramientas útiles y adecuadas para la producción artística. No obstante,

aunque una parte significativa vio utilidad, es importante anotar que un porcentaje menor (8.8%) expresó una percepción más crítica.

Por otra parte, el 63.7% de los estudiantes consideró que el tema de IA y su aplicabilidad en el Arte fue comprensible y adecuado para estas asignaturas que, hasta entonces, no habían estado directamente vinculadas con ello, lo que indica que la mayoría de los participantes encontró el contenido del seminario accesible y pertinente. Este respaldo es vital para el avance y desarrollo continuo de programas educativos que buscan fusionar la creatividad humana con las capacidades de la IA.

Además, la consideración mayoritaria respecto a la adecuación del material docente se ha erigido como un factor crucial para el éxito del seminario. El 62.5% de los estudiantes consideró adecuado el material proporcionado por la docente. Esta alta aprobación del material sugiere que la entrega de contenido y recursos fue efectiva y satisfactoria para la mayoría de los participantes. Un contenido claro y bien presentado se convierte en la columna vertebral de cualquier propuesta académica, puesto que es lo que proporciona a los estudiantes la base necesaria para comprender y aplicar los conceptos discutidos. Y, en este caso, a pesar de que un segmento minoritario encontró el temario menos comprensible (6,3%), la mayoría lo consideró adecuado. Este consenso establece una base sólida para futuros cursos, subrayando la importancia de ajustar el contenido para optimizar la comprensión.

Por otra lado, el análisis de los puntos débiles de este seminario ofrece una mirada crítica hacia aspectos que necesitan ser abordados y refinados para fortalecer la propuesta educativa.

La presencia de resistencia y opiniones divergentes señala la necesidad de fomentar un diálogo abierto para comprender y abordar las preocupaciones en torno al tema, para prevalecer una adaptación continua del curso y satisfacer las expectativas e inquietudes del alumnado.

La mayoría de los participantes que calificaron la dificultad de los softwares de IA con puntuaciones altas, lo que plantea un desafío significativo. Este obstáculo subraya la importancia de proporcionar un apoyo adicional y capacitación para aquellos menos familiarizados con estas herramientas tecnológicas. No obstante, la distribución de respuestas

sobre la dificultad de los softwares generativos refleja una variedad de opiniones, lo que sugiere que la percepción de la dificultad varía entre los estudiantes.

Quizás el punto más delicado de toda esta cuestión es la preocupación generalizada sobre la desconexión entre el artista y su obra debido al uso de la IA. Aquí se destaca la necesidad que se aborden estos temas en el aula para clarificar cómo la Inteligencia Artificial puede ser una herramienta complementaria y no una sustitución total, lo que fomentaría la integración armoniosa de la tecnología en la expresión artística.

En cuanto a la implantación de una futura asignatura sobre Arte e IA, la variabilidad en las opiniones indica que esta decisión podría generar controversia. El 48.8% de los estudiantes valoró positivamente la posible implantación de una asignatura como esta en la docencia artística universitaria, aplicada también al resto de las disciplinas artísticas. Lo que sugiere que una parte importante de los estudiantes estaría dispuestos a ver esta temática incorporada de manera más extensa en el plan de estudios del Grado en Bellas Artes. Por lo que se requiere un enfoque cuidadoso y una consideración reflexiva de las diversas perspectivas para implementar dicha asignatura de manera eficiente.

Además, se destaca la importancia de equilibrar la teoría y la práctica, reconociendo el mayor compromiso de los estudiantes con la parte práctica mientras subraya la necesidad de una comprensión teórica robusta. Los alumnos deben ser alentados a extraer selectivamente las herramientas de la IA y aplicarlas de manera crítica en sus propias obras, evitando la mera búsqueda de efectos superficiales. Estos resultados, en su conjunto, proporcionan una base valiosa para la evolución continua de los programas educativos que exploran la convergencia entre la creatividad humana y la IA en el contexto artístico.

En términos generales, el 55% de los estudiantes valoró de forma positiva la iniciativa y el 48.8% de los estudiantes expresó un fuerte deseo de aprender más sobre IA. Esto indica que el seminario generó un interés duradero en la temática y que una gran parte de los participantes consideró que el seminario fue una experiencia enriquecedora. Por ello,

es fundamental abordar las preocupaciones identificadas para optimizar la experiencia educativa en cursos futuros.

En conclusión, la intersección entre creatividad e inteligencia artificial plantea profundas cuestiones filosóficas sobre la esencia misma de la creatividad y la expresión artística. Al considerar la capacidad de la inteligencia artificial para generar contenido creativo, surge la pregunta fundamental sobre lo que verdaderamente implica ser creativo.

La creatividad humana, sin ir más lejos, se encuentra enraizada en la riqueza de nuestras experiencias, alimentada por emociones, vivencias personales y la intuición (Ortíz & Santos, 1989). Unos procesos inherentes a nuestra naturaleza orgánica que parecen ser exclusivos de la experiencia humana, que moldean la autenticidad y singularidad del arte generado por individuos y que representan un desafío para las computadoras. Estas, aunque puedan imitar patrones y generar contenido novedoso, carecen de la conexión intrínseca con la fuente misma de inspiración que impulsa la creatividad humana.

Desde un prisma platónico, se plantea la incógnita sobre si la creatividad originada por la inteligencia artificial es genuina o apenas una sombra proyectada en el muro de la caverna. Este interrogante indaga en el núcleo mismo de la creatividad: ¿consiste únicamente en la habilidad de generar algo novedoso, o requiere inevitablemente una profunda conexión con la vivencia humana? Además, suscita incertidumbres sobre la autonomía de la inteligencia artificial y su potencial para superar los límites de su programación inicial (Sedano, 2022). La naturaleza de la creatividad es una manifestación única de la autoconsciencia y plantea desafíos en términos de autonomía, autenticidad y conexión emocional en el ámbito artístico, especialmente en relación con la inteligencia artificial.

En este contexto, la educación artística se encuentra en una encrucijada, enfrentando el riesgo de caer en la complacencia tecnológica. Se ha desarrollado un diálogo esencial sobre cómo las herramientas tecnológicas están transformando tanto la creación de conocimiento como la producción de obras artísticas, planteando preguntas cruciales sobre si estos cambios son beneficiosos o perjudiciales para el futuro del arte.

Este nuevo paradigma representa un terreno fértil para la exploración y el descubrimiento, donde la creatividad y el código se fusionan para generar nuevas formas de comprensión y expresión en los ámbitos académico y artístico de manera colaborativa y amable. Para garantizar que la enseñanza se dirija en la dirección correcta, es esencial que la presencia de la IA no eclipse la esencia de la educación artística, centrada en el desarrollo de la sensibilidad y la conexión intrínseca entre arte y humanidad.

La integración de la IA promete un arte en constante evolución, reinventándose y perdurando en la eternidad digital, explorando nuevas posibilidades, desafiando paradigmas y elevando la creatividad a niveles insospechados. En este sentido, es crucial reconocer que, si bien la IA ofrece oportunidades emocionantes, también plantea desafíos en términos de presión por la masificación de imágenes y la creación de contenido fácil, como se discutió anteriormente.

En conclusión, la convergencia entre la creatividad humana y la Inteligencia Artificial en el ámbito artístico requiere una continua exploración y adaptabilidad. La educación artística, al integrar la IA, se enfrenta a posibilidades y desafíos, donde la reflexión crítica y la capacidad de adaptación son fundamentales para navegar hacia un futuro armonioso donde la tecnología y la creatividad coexistan de manera efectiva.

Este seminario no solo ha introducido tecnologías emergentes a los estudiantes, sino que también ha sentado las bases para futuras experiencias educativas relacionadas con el uso de la IA. Además, ha contribuido a la adopción de un enfoque crítico ante la irrupción de esta tecnología en las aulas, como se evidenciará en la implementación de las asignaturas relacionadas con la IA en la Facultad de Bellas Artes.

En resumen, la convergencia de la IA y el Arte constituye un campo emocionante y dinámico, marcando un paso significativo en la exploración de cómo esta tecnología puede integrarse de manera efectiva en el ámbito artístico. La incorporación de la IA en la enseñanza artística universitaria va más allá de dotar a los estudiantes de habilidades técnicas avanzadas; implica cultivar una mentalidad crítica y adaptativa que los coloque en una posición privilegiada para enfrentar los desafíos

y aprovechar las oportunidades que el futuro, tanto artístico como tecnológico, les depara.

6. REFERENCIAS

Boden, M. (1977). *Inteligencia artificial y hombre natural.* Brighton : Editorial Tecnos S.A.

Boden, M. (2022). *Inteligencia artificial.* Madrid: Turner Publicaciones SL.

Cárdenas, J. (2023). Inteligencia artificial, investigación y revisión por pares: escenarios futuros y estrategias de acción. *Revista Española de Sociología (RES)*.

De Elorza, G. (2023). Inteligencia artificial: el nuevo desafío para la educación. *Revista colegio*, 10.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Inteligencia artif icial y educación: guía para las personas a cargo de formular políticas.* Paris: UNESCO.

Ortíz, C. C., & Santos, M. R. (1989). Creatividad e inteligencia: una revisión de estudios comparativos. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*.

Sedano, M. G. (2022). Sobre la autonomía, la creatividad y las consideraciones éticas de la inteligencia artificial en el arte contemporáneo. *H-ART. Revista de historia, teoría y crítica de arte*.

Vicente-Yagüe-Jara, M. I., López-Martínez, O., Navarro-Navarro, V., & Cuéllar-Santiago, F. (2023). Escritura, creatividad e inteligencia artificial. ChatGPT en el contexto universitario. *Comunicar*.

Warwik, K. (s.f.). El futuro de la comunicación humano-máquina: el test de Turing.

TECNOLOGÍA, ARTESANÍA Y MODA: UNA DISRUPCIÓN CREATIVA IMPULSADA POR LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

CHELE ESTEVE SENDRA
Universitat Politècnica de València
ANA TOMÁS MIRALLES
Universitat Politècnica de València
OCTAVIO IRVING HERNÁNDEZ
Universitat Politècnica de València

1. INTRODUCCIÓN

La evolución de la moda, la artesanía y la tecnología se fusiona en el concepto actual de neoartesanía. Esta corriente va más allá de los movimientos DIY (Do It Yourself) y del Arts&Crafts del siglo XIX, que buscaba llevar el arte a la vida cotidiana. La neoartesanía representa la conjunción perfecta entre la apreciación estética pura y la practicidad funcional, fusionada con la producción manual. Los artesanos y artesanas contemporáneos, desde sus talleres, no sólo honran y desarrollan las técnicas ancestrales, sino que también integran nuevas tecnologías en sus procesos creativos. Este enfoque no modifica los procesos esenciales de sus oficios, sino que los enriquece y sofistica, permitiendo dar forma a sus obras de manera innovadora y respetuosa con la tradición. La neoartesanía se convierte así en un universo donde la creatividad se encuentra con la tecnología, preservando la esencia de las prácticas manuales, pero adaptándolas al mundo contemporáneo.

En consecuencia, del dinámico horizonte de la creatividad, surge un panorama cautivador impulsado por la veloz evolución de las nuevas tecnologías. El propósito de este artículo es adentrarse en el impacto que las innovaciones tecnológicas han ejercido sobre las Bellas Artes, la Artesanía y la Moda. Con la irrupción de la inteligencia artificial, la realidad

aumentada y otras herramientas digitales, sumando en ocasiones la interdisciplinaridad, se contribuye a que los procesos creativos se transformen, diluyendo las fronteras convencionales entre la teoría-concepto y la praxis de la expresión artística, la artesanía y el diseño de moda.

Esta convergencia entre la expresión artística, artesanía, estilismo y confección de prendas, está redefiniendo, eliminando y reconstruyendo significativamente los límites tradicionales entre estas disciplinas. Ahora, más que nunca, se observa una fusión creativa donde las líneas divisorias se desdibujan y se vuelven más permeables. En este contexto, se están explorando y desarrollando nuevas formas de expresión que abarcan elementos tanto de las Bellas Artes como de la artesanía o la moda. En el ámbito de la moda, se observa cómo tanto artistas, diseñadores o arquitectos, de reconocido prestigio o emergentes, incorporan métodos tradicionales en la creación de prendas, mientras que los artesanos exploran enfoques creativos y estéticos propios del arte para producir piezas contemporáneas exclusivas.

Desde la fusión se está generando una sinergia creativa donde se combinan la experimentación artística, la atención al detalle artesanal y la innovación en diseño. Como resultado, surgen productos que van más allá de la funcionalidad pura, integrando elementos estéticos y conceptuales en cada aspecto de su creación. Este movimiento desafía las fronteras preestablecidas entre estas áreas, pero también crea nuevas oportunidades para la colaboración, la experimentación y la evolución de formas de expresión híbridas y multidisciplinarias donde un/una modista, músico, bailarín, sastre, actor, carpintero, ceramista…. se asombran, acomodan y evolucionan a nuevas situaciones.

2. OBJETIVOS

El propósito principal es realizar un análisis para obtener conclusiones fundamentadas a partir del conocimiento empírico sobre la actividad artística, la moda, la artesanía en su vinculación con las nuevas tecnologías. Este estudio aspira a establecer un marco documentado que se centre en las interacciones y conexiones. En consecuencia, se busca redefinir el discurso en torno a la situación actual como un elemento

esencial para comprender el contexto presente en este ámbito específico. Llevamos a cabo este estudio con la intención de:

- Explorar la evolución del paisaje creativo donde se suma la moda y la artesanía a medida que las tecnologías emergentes influyen en los métodos de diseño, producción y preservación de valores culturales en este ámbito.
- Identificar y discutir las tendencias emergentes en el paisaje creativo, considerando la intersección entre la tradición artística y las innovaciones tecnológicas, y cómo esto ha dado forma a la expresión creativa contemporánea en la moda y la neoartesanía.

3. METODOLOGÍA

La investigación sobre nuevas tecnologías y su impacto en las Bellas Artes, la artesanía y la moda se aborda a través de un enfoque multidisciplinario, amalgamando métodos cualitativos y cuantitativos para capturar la complejidad y diversidad de esta transformación creativa. Es importante la revisión y análisis de tendencias en el uso de nuevas tecnologías en estas líneas, examinando informes de la industria, exposiciones y manifestaciones artísticas contemporáneas, buscando patrones emergentes y cambios significativos en los procesos creativos, diseño de moda y prácticas artesanales.

A partir de casos representativos que destacan la integración exitosa de tecnologías en proyectos artísticos, procesos artesanales y en la industria de la moda, podremos analizar y entender cómo se articulan las IAs y otras herramientas con disciplinas que provienen de la tradición, buscando obtener perspectivas de primera mano sobre los desafíos, beneficios y cambios percibidos en sus respectivos campos. Recopilando datos cuantitativos sobre la adopción de tecnologías específicas en la creación artística, la producción artesanal y la industria de la moda, se busca respaldar y cuantificar las tendencias identificadas. Para este caso hemos contado con una herramienta online en la formulación de preguntas con un cuestionario denominado: HISSPTIAIA 2023 como

acrónimo al título: Herramientas Innovadoras: Sondeo sobre el Papel Transformador de la IA en la Investigación Artística.

La participación en este cuestionario será fundamental para adquirir una comprensión más profunda sobre cómo las nuevas tecnologías están remodelando y redefiniendo el proceso de investigación artística, artesanal y de diseño. Este sondeo tiene como objetivo principal obtener percepciones y opiniones con respecto al empleo de herramientas innovadoras en este ámbito específico. Interesa conocer cómo se percibe el rol de la IA y otras herramientas en la creación artística y cómo se vislumbra que esta tecnología configura el futuro del arte, el diseño y la moda. Este análisis ha representado una contribución inicial para profundizar en la influencia y el potencial transformador de la IA en la investigación artística, destacando su función como una herramienta innovadora poderosa. Además, se busca comprender cómo el papel transformador de las nuevas tecnologías en la investigación artística impacta a los usuarios, ya sea desde una perspectiva interna (como creadores) o desde una perspectiva externa (como consumidores).

Un ejemplo paradigmático de esta influencia se materializa en la iniciativa de la empresa española Zara[278], que ha colaborado entre otros con el diseñador Lime Glam[279] para lanzar su primera colección en solitario en el metaverso.

[278] Otras colecciones de Zara virtuales donde; “Los diseños reflejan el estilo de vida de personas cuya personalidad está formada por sus experiencias simultáneas en el mundo real y en el virtual, demostrando la nueva "persona" soñada por ambas marcas. A través de la generación AZ, ADER ERROR x ZARA aporta al mundo una nueva filosofía y cultura.” https://bit.ly/48wbbHS (Consulta: 11-12-2023)

[279] https://bit.ly/48umEaH (Consulta: 11-12-2023)

FIGURA 1. *Izquierda, mono vaquero 'full length' con cortes estratégicos de la colección 'Lime Glam' de Zara diseñada para el metaverso. Derecha, en asociación con La Frontera VR y Meta Creative Shop, la marca ha concebido 6 estilos diseñados para la Gen Z, adaptados para ser usados en diferentes juegos y aplicaciones de la plataforma Ready Player Me. Por otro lado, la firma española Mango recientemente incursionó en el mundo virtual al presentar obras de arte en formato NFT. Imagen: Zara*



Fuente: Cortesía de Chele Esteve Sendra

Esta colección está disponible tanto físicamente como en el entorno virtual, lo que resalta cómo la IA y la realidad virtual están convergiendo con la moda, ofreciendo experiencias de compra innovadoras y fusionando los límites entre lo tangible y lo digital.

Se observa cómo las nuevas metodologías facilitan una visión integral y contemporánea del dinámico panorama de la creatividad en el siglo XXI. Esta transformación se advierte en una corriente emergente denominada Creación Asistida[280], la cual está generando un impacto notable en el mundo de la creatividad. La inclusión de la inteligencia artificial (IA) en el proceso creativo suscita interrogantes de naturaleza profunda y compleja que abarcan aspectos éticos y conceptuales en el ámbito del arte.

[280] Medeiros, J. A. (2021). Arte, creación y creatividad: entre la utilidad y la inutilidad en la epistemología occidental. Communiars. Revista De Imagen, Artes Y Educación Crítica Y Social, (5), 27–37. Recuperado a partir de https://bit.ly/3vnnyan (Consulta: 12-12-2023)

FIGURA 2. *Zara, la marca española, no se queda atrás al unirse al Metaverso. Tras el éxito de «AZ Collection» de ADER x ZARA en 2021, Zara anunció nueva colección primavera-verano 2022, el diseñador Lime Glam, marcando un hito al aventurarse en este ámbito.*



Fuente: Cortesía de Chele Esteve Sendra

Por otro lado, destacan las plataformas sociales de aprendizaje como PRAISE que combinan perspectivas de su comunidad de usuarios, herramientas analíticas avanzadas y recursos para la planificación y seguimiento de lecciones para docentes, que, además, pueden ayudar en la mejora y perfeccionamiento de su trabajo creativo. En su conjunto, esto representa un avance notable en el aprendizaje colaborativo en línea. Esto facilita al creador tener acceso a una diversidad de opiniones y perspectivas provenientes de una comunidad de usuarios y brindando una estructura para organizar y administrar su proceso de manera más eficiente.

4. ANTECEDENTES

Revisando el movimiento Arts & Crafts, originado en Gran Bretaña a finales del siglo XIX y liderado por el versátil William Morris, quien

se empeñó en llevar el arte desde los museos hacia la vida cotidiana y el hogar, surge un concepto que en la actualidad fusiona el placer estético con la funcionalidad y la practicidad: la neoartesanía. Este universo está conformado por creaciones de artesanos y artesanas contemporáneos que, desde sus talleres, refinan y revitalizan las técnicas ancestrales a través de la incorporación de nuevas tecnologías, manteniendo intactos los procesos esenciales de sus respectivos oficios.

La neoartesanía destaca por armonizar estética y funcionalidad. Los artesanos contemporáneos, arraigados en tradiciones manuales, perfeccionan y reinventan métodos con tecnologías modernas sin perder la esencia. Este enfoque cuidadoso fusiona lo artesanal con lo innovador, generando obras que destacan por belleza y utilidad. La esencia de la neoartesanía radica en la habilidad para fusionar herencia histórica con contemporaneidad, aplicando métodos transmitidos con herramientas innovadoras. Esta convergencia entre lo tradicional y lo moderno manifiesta la evolución de la artesanía, conservando autenticidad y singularidad.

Al analizar el uso de la versión Beta de la Inteligencia Artificial Midjourney desde el año 2022, se evidencia una notoria generación de imágenes de IA. Su versión Beta, anunciada el 13 de julio de 2022 a través de su perfil de Twitter (@midjourney), anticipa un crecimiento exponencial en los próximos años. Además de las consideraciones técnicas, el rechazo social hacia esta tecnología plantea preguntas sobre la aceptación de agentes no biológicos. La percepción de programas informáticos como inteligentes y creativos es más accesible que afirmar categóricamente que lo son, y el debate sobre la creatividad de estos programas a menudo se vincula a la falta de conciencia sobre sus logros. Este dilema parece ser más de índole moral que científica, mientras varios proyectos buscan integrar las industrias creativas con tecnologías que faciliten los procesos de diseño, creación y circulación de productos.

La Universidad de Granada lidera el proyecto de investigación I+D+i RRREMAKER 2020-2024[281], enfocado en la reincorporación de

[281] https://bit.ly/3tPBFVE (Consulta: 10-12-2023)

nuevas tecnologías para promover la economía circular. La iniciativa, que involucra a PYMES y centros de investigación en siete países, busca desarrollar una plataforma basada en Inteligencia Artificial. Esta plataforma tiene como objetivo facilitar el diseño y producción de productos hechos a mano y de rápido prototipado utilizando materiales reutilizados y reacondicionados. La gestión se apoya en un modelo híbrido que promueve la colaboración entre diversos actores, integrando conceptos de economía circular, creativa y colaborativa, respaldado por principios de eco-diseño y comunidades de conocimiento.

De igual forma, Craft Your Future[282], proyecto financiado entre 2018 y 2021 por la Unión Europea, desarrolló varias iniciativas (intercambio, formaciones, exposiciones) y herramientas de enseñanza-aprendizaje basadas en el diseño circular. Destaca en su evaluación que sus investigadores fueron pioneros al combinar la artesanía, la tecnología y la economía circular en la educación, y al implicar siempre a toda esta cadena de valor en las actividades desarrolladas.

La intersección entre moda y tecnología ha revolucionado la industria, transformando la creación, comercialización y experiencia de la moda en la era digital. Tecnologías emergentes como realidad aumentada, realidad virtual e inteligencia artificial han alterado radicalmente el diseño de colecciones y la conexión con los consumidores. Por ejemplo, la RV y la RA permiten a los clientes probar prendas virtualmente y experimentar con estilos sin necesidad de probar físicamente. Las redes sociales y plataformas digitales se han convertido en canales clave para

[282] Craft your Future: diseñando desde la economía local, la artesanía y la tecnología. Ch. Esteve Sendra, M. Martínez Torán; R. Moreno Cuesta. Cuaderno 105. Centro de Estudios en Diseño y Comunicación (2020/2021). pp 251-257 ISSN 1668-0227 https://bit.ly/48SwC5Q Craft Your Future. Erasmus+ Project. 2018-1-NL01-KA202-038952. Proyecto donde las regiones de Frisia (NL), Bulgaria Central (BG) y Valencia (ES) son portadoras de una gran riqueza de patrimonio inmaterial, como las tradiciones, el conocimiento de los antiguos oficios y las redes sociales. Las semanas de formación para estudiantes y los encuentros transnacionales permitieron al consorcio Craft Your Future conocer esta riqueza en cada una de las otras regiones. Todas las regiones tienen también en común los residuos. Craft your Future ha impulsado la economía circular para que se maximice la reutilización de productos y materias primas y se minimice su destrucción de valor. Durante el desarrollo del proyecto Craft Your Future, los estudiantes examinaron si el avance de la tecnología y las tendencias pueden ayudar a revitalizar la antigua artesanía utilizando los residuos como materia prima. https://bit.ly/47DBKJH (Consulta: 10-12-2023)

la moda, ofreciendo oportunidades para interactuar con seguidores, mostrar productos y entender tendencias del mercado. Esta sinergia ha cambiado los procesos de diseño y producción, así como la realización de eventos de moda, con desfiles de pasarela transmitidos en línea, utilizando tecnologías como hologramas en tiempo real para una audiencia global. En lugar de los tradicionales desfiles de moda con modelos en pasarelas y público presente, se ha producido una transformación notable en la presentación de la moda. Un ejemplo revelador es el evento "La Tela de la Realidad" que tuvo lugar en el Museo de Otras Realidades (MOR)[283], donde los espectadores participaron con sus avatares digitales mediante auriculares de realidad virtual (VR). Esta experiencia inmersiva llevó a los asistentes virtuales a recorrer una elegante alfombra púrpura y a ingresar a una sala de exposición, curada por la Agencia de Innovación de la Moda (FIA) del London College of Fashion, que presentaba las creaciones e historias de tres diseñadores.

Las capacidades de la inteligencia artificial (IA) continúan asombrando en diversos campos. En la industria creativa, se emplea para automatizar tareas tediosas y, al mismo tiempo, inspirar a artistas y agilizar su proceso creativo. Los diseñadores de moda están adoptando estas herramientas innovadoras como hemos visto anteriormente asociados a marcas, incluso con colecciones disponibles para la venta tanto en el mundo real, en formato físico, como en el universo de Zepeto[284], diseñada para los avatares en su versión virtual. En el futuro inminente, se anticipa una disminución en la cantidad de empleados en las tiendas físicas del sector de la moda, mientras se mejora simultáneamente la atención al cliente, según líderes innovadores en tecnología minorista. Esta perspectiva podría surgir como respuesta a la carencia de personal y a las huelgas que han afectado a las empresas después de la pandemia. La empresa alemana de desarrollo de software, Humanizing Technology, lo describe como una *avatarización del personal de servicio.* Tim Schuster, CEO de la empresa, explica que los actuales terminales de autoservicio y puntos de información en las tiendas carecen de

[283] https://bit.ly/3Hd4C0D (Consulta: 10-12-2023)

[284] https://bit.ly/48umEaH (Consulta: 10-12-2023)

amabilidad, no son acogedores ni intuitivos, limitándose a realizar transacciones básicas[285].

FIGURA 3. *Humanizing technologies se ha asociado con temi, fabricante de robots de la india, para brindar mayor atención personal a los consumidores. una unidad vertical con pantalla, que se asemeja a una aspiradora, puede interactuar con el cliente, acompañarlo en una visita guiada por la tienda o llevarlo directamente al artículo que busca.*



Fuente: Humanizing.com

Este enfoque innovador demuestra cómo la moda y la tecnología se fusionan para brindar experiencias únicas y más accesibles. Otros ejemplos similares incluyen la adopción de la realidad virtual por marcas de renombre asociadas al sector del lujo[286], como Gucci, Louis Vuitton y Burberry, que han presentado sus colecciones en entornos digitales o han llevado a cabo eventos de moda virtuales para llegar a un público

[285] https://bit.ly/41SK4UV (Consulta: 10-12-2023)

[286] La necesidad de artesanos especializados ha llevado a crear el CFA (Centro de Formación de Aprendices) ofrece LVMH Moët Hennessy Louis Vuitton, comúnmente conocido como LVMH, es un holding multinacional y conglomerado francés especializado en artículos de lujo, con sede en París. https://bit.ly/3RYnlSE (Consulta: 10-12-2023)

global a través de plataformas de RA (realidad aumentada) y VR (realidad virtual). Además de la presencia de Gucci, otras marcas destacadas como Levi's, Ugg y Christian Louboutin se han sumado a esta tendencia de presentar sus productos en plataformas virtuales. Este movimiento refuerza su presencia en el ámbito digital y demuestra su adaptación al creciente mercado virtual. En paralelo, investigadores de la Universidad de Florencia, la Universidad de Módena y Reggio Emilia, y la Universidad de Pisa han desarrollado un innovador enfoque de visión por computadora[287]. Este marco se enfoca en asistir a los diseñadores de moda, proporcionándoles herramientas para visualizar sus creaciones. Ofrece una representación tridimensional en el cuerpo humano, permitiendo a los diseñadores obtener una vista previa de cómo sus diseños lucirían en la realidad.

***FIGURA 4**. Interfaz del programa desarrollado por la Universidad de Florencia, la Universidad de Módena y Reggio Emilia, y la Universidad de Pisa, este avance tecnológico tiene el potencial de revolucionar el proceso creativo en la industria de la moda.*



Fuente: Cortesía de Chele Esteve Sendra

Los investigadores italianos proponen un enfoque único en pruebas virtuales de prendas, utilizando un marco que muestra cómo lucirían las creaciones en la realidad. Mediante la edición de imágenes de moda

[287] https://bit.ly/47xpZVp (Consulta: 10-12-2023)

multimodal condicionada, los diseñadores pueden generar representaciones visuales a partir de diversos estímulos como texto, bocetos y puntos clave del cuerpo humano. Introducen una nueva arquitectura basada en modelos de difusión latente, una aproximación novedosa en la moda, en lugar de utilizar las redes adversarias generativas (GAN) comunes. Optan por un marco basado en modelos de difusión latente (LDM), capaces de generar imágenes sintéticas de alta calidad al ser entrenados en un espacio latente de menor dimensión.

5. DISCUSIÓN

La integración de la Inteligencia Artificial en la industria de la moda ha evolucionado significativamente en los últimos años. De acuerdo con un informe de TechParker[288], los diseñadores y las marcas están abrazando con entusiasmo las más recientes tecnologías de la IA, como los chatbots[289] y las pantallas táctiles y transparentes, para expandir los límites tanto en la producción como en la comercialización de prendas y accesorios[290]. Encontramos, por ejemplo, la aplicación ReveryAI[291] que permite a los usuarios crear avatares personalizados para visualizar y adaptar prendas de vestir, ofreciendo así una experiencia de compra más segura y satisfactoria[292].

La aplicación actual se presenta como una solución innovadora en medio de restricciones que complican la compra presencial en tiendas físicas. La combinación de visión computacional e inteligencia artificial en la moda está transformando la adquisición de prendas en línea, simplificando la personalización y abriendo posibilidades para la expresión individual. Esta tecnología permite a los consumidores ajustar detalles, explorar diseños únicos y características innovadoras, redefiniendo la

[288] TechParker.

[289] Chatbots: softwares basados en IA para llevar conversaciones en tiempo real ya sea de forma escrita o verbal como los de atención al cliente. Las 8 mejores herramientas del 2022: Drift, Zendesk, Olark, Userlike, Pure Chat, Jivochat, Freshchat,Tawk.

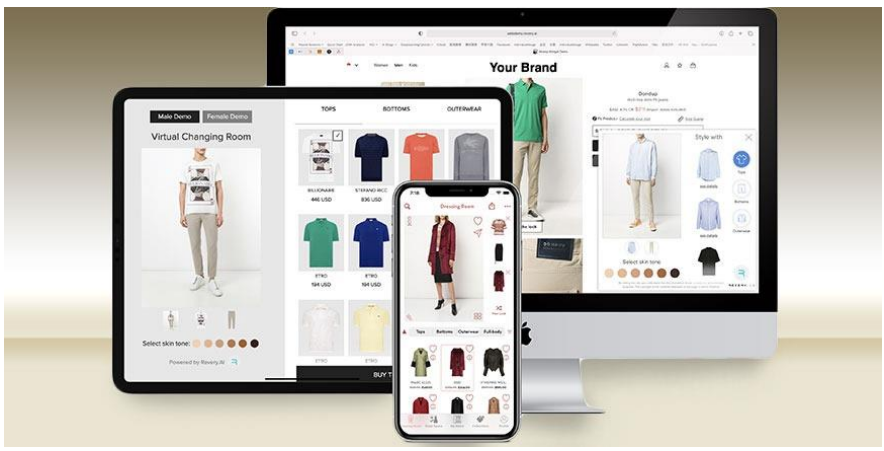
[290] https://bit.ly/48KCrSD (Consulta: 10-12-2023)

[291] https://bit.ly/3tRXXpM (Consulta: 10-12-2023)

[292] https://bit.ly/48PBMiG (Consulta: 10-12-2023)

experiencia de compra en el sector de la moda. Además de ofrecer mayor comodidad y control sobre el estilo personal, la capacidad de personalización fomenta la creatividad y la autenticidad en la elección de la indumentaria, contribuyendo a la diversificación y singularidad en la moda contemporánea.

FIGURA 5. *El startup Revery.AI ha sido seleccionada para participar en el programa Y Combinator 2021 (YC), reconocido por su apoyo a empresas emergentes y ha respaldado*



a esta iniciativa con una financiación de 125,000 dólares. Autor: Revery.AI

Fuente: Cortesía de Chele Esteve Sendra

Un equipo de investigadores en el Centro de Ciencias Computacionales de la Universidad de Illinois ha creado una herramienta innovadora que procesa millones de imágenes de catálogos semanalmente, superando las limitaciones de versiones anteriores de vestidores virtuales. Esta capacidad de procesamiento masivo proporciona a los consumidores representaciones visuales más precisas y detalladas de cómo se verían las prendas, una mejora no lograda por otros sistemas de visualización virtual. Este avance promete transformar la dinámica de las compras en línea al ofrecer a los clientes una experiencia más realista y aumentar su confianza al comprar prendas sin probarlas físicamente. Además, ha permitido a los diseñadores utilizar herramientas de inteligencia artificial para mejorar la eficiencia en la creación de nuevas colecciones. La introducción de chatbots inteligentes ha revolucionado la interacción

con los clientes, brindando asesoramiento personalizado, recomendaciones de estilo y respuestas instantáneas a las consultas, mejorando significativamente la experiencia del usuario en el proceso de compra.

Las pantallas táctiles, impulsadas por la inteligencia artificial (IA), desempeñan un papel clave en la individualización de productos, permitiendo a los consumidores personalizar prendas en términos de diseño, color, tamaño y estilo. Esta convergencia de moda e IA ofrece a las marcas oportunidades para una experiencia más interactiva y personalizada, optimizando los procesos de diseño y producción. En el ámbito creativo y tecnológico, la transición de entornos digitales al metaverso tridimensional redefine constantemente la percepción, creación y experiencia del arte. Este análisis explora el impacto de estas herramientas innovadoras en los procesos artesanales, desafiando las prácticas tradicionales y preservando valores culturales. En el contexto de la moda, la inteligencia artificial no solo influye en el diseño de prendas, sino que transforma la cadena de producción y distribución, fusionando tradición y vanguardia tecnológica. Este artículo destaca oportunidades y desafíos, subrayando la necesidad de que artistas y creadores se adapten e integren reflexivamente estas tecnologías en sus procesos creativos.

El metaverso[293], un espacio digital tridimensional, redefine la experiencia cultural y artística al facilitar la interacción entre personas y objetos virtuales, proporcionando entornos inmersivos para museos virtuales. Las IA amplían así, la expresión artística y cultural también desde el entorno educativo, transformando los métodos de enseñanza, permitiendo experimentación y colaboración global. La discusión se centra en si los programas de IA pueden proporcionar retroalimentación instantánea en técnicas artísticas para mejorar la eficiencia del aprendizaje, si responden y se adaptan a este cambio de paradigma. Observamos que sí, y que además se exploran los desafíos y oportunidades en la preparación de nuevas generaciones de creadores visuales en el contexto de las tecnologías emergentes.

[293] https://bit.ly/47AzH9o (Consulta: 14-11-2023)

La intersección entre tecnología, artesanía y moda, potenciada por la inteligencia artificial (IA), está transformando de manera significativa las expresiones creativas. La integración de la IA desafía las prácticas convencionales, inaugurando una nueva era de innovación en la artesanía. Desde la carpintería hasta la joyería, la IA impulsa la creatividad y la eficiencia, permitiendo la exploración de nuevas ideas mientras se fusiona la tradición con la tecnología.

El surgimiento de la neo-artesanía, definida como la fusión de arte, artesanía y diseño, responde a prácticas de consumo no sostenibles. Este movimiento fomenta la colaboración creativa con artesanos y adopta tecnologías modernas, colocando al factor humano en el centro de la producción. La neo-artesanía, al priorizar prácticas amigables con el medio ambiente (siguiendo las pautas de los Objetivos de desarrollo sostenible ODS 2030)[294], busca revalorizar productos mediante atributos sensoriales, culturales, materiales y estéticos, ampliando su significado más allá de su función básica[295].

Uno de los principales objetivos del proceso neoartesanal radica en mejorar las condiciones de vida de los artesanos, posibilitando su adaptación a las prácticas contemporáneas de manera sostenible. La colaboración activa entre el diseñador y la implementación de metodologías de diseño contribuyen a la creación de objetos contemporáneos, versátiles y competitivos en un mercado globalizado. Esta sinergia entre el diseñador y el artesano no solo busca la innovación en los productos, sino también el fortalecimiento de la posición del artesano en un entorno comercial amplio y diverso.

El debate surge al plantear interrogantes en el mundo de la moda: la influencia de la IA se extiende más allá del diseño de prendas. Desde la etapa de creación hasta la distribución, la IA ha impactado cada fase de la cadena de producción. Los algoritmos predictivos analizan

294 La manifiesta preocupación medioambiental y la educación ecológica son temas prioritarios por la imperiosa necesidad de atajar esta situación tan perjudicial en el Antropoceno.

295 Gil Tejeda, J. (2002). El nuevo diseño artesanal. Análisis y prospectiva en México (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Cataluña, España. https://bit.ly/48xVM9V (Consulta: 09-12-2023)

tendencias, preferencias del consumidor y datos de mercado, proporcionando información valiosa para la toma de decisiones en diseño, fabricación y estrategias de marketing. Además, la impresión 3D y otras tecnologías asociadas a la IA han abierto nuevas posibilidades en la fabricación de ropa y accesorios, permitiendo la creación de piezas innovadoras y sostenibles.

La conversación se desenvuelve al indagar o poner en tela de juicio la fusión entre la IA y la creatividad humana que también ha dado lugar a experiencias inmersivas, sensoriales y personalizadas para los consumidores ofreciendo formas únicas de interactuar y de comprar.

Por otro lado, Studio Simone Post[296], colaborando con Finsa[297] a través de Envisions Design-Lab[298], ha demostrado una originalidad excepcional. La diseñadora, basada en Rótterdam, recientemente confeccionó dos escaparates extravagantes en la tienda Ginza Maison Hermès en Tokio[299], utilizando caramelo de malvavisco como material principal. Inspirada por el lema de ligereza de la prestigiosa casa de moda, la diseñadora colaboró con un fabricante de malvaviscos para transformarlos en elementos de diseño que constituyen desde muebles hasta accesorios visibles tras el cristal, como lámparas, alfombras, espejos, percheros, mesas, pufs y plantas.

En el vibrante panorama de la artesanía contemporánea, la valenciana Sara Sorribes[300], descendiente de maestros vidrieros, destaca por sus diseños innovadores, como la escultórica lámpara creada para Bohème Design[301].

296 https://bit.ly/48QxjfB

297 https://bit.ly/41RxZiy

298 https://bit.ly/48Q8px0

299 https://bit.ly/3TVBeUd

300 https://bit.ly/3TPXRcR

301 https://bit.ly/3TXBWAq

***FIGURA 6**. La Lámpara Ondas es una creación de la artesana Sara Sorribes, quien utiliza la técnica de vidrio soplado en la fabricación de tubos de vidrio borosilicato. La singularidad de cada tubo, con formas irregulares y caprichosas, aporta a la lámpara un aspecto único y distintivo, ya que no se utilizan moldes en ningún paso del proceso de producción. Este proyecto, diseñado para la firma valenciana Bronceart, destaca por la magia de la artesanía que ilumina esta innovadora. La cerámica también experimenta una revolución gracias a artistas como Guillermo Silpituca[302], quien utiliza la impresión 3D en arcilla para sus jarrones, Alberto Bustos[303], cuyas obras cerámicas ilustran la vanguardia impulsada por Studio Simone[304].*



Fuente: Cortesía de Chele Esteve Sendra

302 https://bit.ly/3tXq0nD

303 https://bit.ly/3HfnPyX

304 https://bit.ly/420j9Xm

FIGURA 7. *CAD 2.0, es una colaboración entre Fomojo y el diseñador Michael Simon en preparación para la Semana del Diseño de Jerusalén 2022. En esta exposición, Michal Eitzva ha creado reconstrucciones especulativas de fragmentos de cerámica antigua, utilizando tecnología SLA para imprimir herramientas especulativas como copas y USPL con resoluciones de hasta 32 micras. Además de las vasijas impresas, la exhibición presenta réplicas transparentes de los propios fragmentos originales. La colaboración explora la convergencia entre lo antiguo y lo contemporáneo en el diseño.*



Fuente: Cortesía de Chele Esteve Sendra

La revolución textil encuentra expresión en el enfoque central de artesanos como Soledad Santiesteban[305] de Bilbao y Santiago Besteiro[306] de Lugo, especializado en trabajos en piel para la confección de floreros. Sarah Ryan[307], diseñadora irlandesa, destaca por su meticulosa elaboración de corsés. Inés Sistiaga[308], diseñadora e investigadora textil, se une a esta ola de creatividad y tecnología artesanal, colaborando con Zara Home en diseño y desarrollo textil después de su colaboración con

[305] https://bit.ly/4aQh8ki

[306] https://bit.ly/4aQh8ki

[307] https://bit.ly/3vnm2VJ

[308] https://bit.ly/3vnlLSH

el estudio de Lucas Muñoz[309], especializado en diseño upcycling. Muñoz redefine objetos domésticos con materiales de construcción, desde sillas fabricadas con tubos de ventilación hasta lámparas construidas con tinajas. Sus proyectos, exhibidos en eventos prestigiosos, recibieron reconocimientos por su enfoque sostenible, como el premio Dezeen Award 2021[310] y el reconocimiento de la revista FRAME[311] por la remodelación del restaurante Mo de Movimiento[312] en Madrid.

FIGURA 8. *Ateneo ICON de estudio de Lucas Muñoz forma parte de la serie de Objeto Doméstico. Silla de rattan Trenat y cojín para el asiento diseñados en el taller del estudio) que se pueden encontrar en el renovado Ateneo en Madrid, una institución cultural de referencia en la historia española. Foto: Incluido en la Edición Nº110 de ICON (junio de 2023).*



Fuente: https://bit.ly/4aY9Fja

Este interés de las grandes corporaciones en incorporar elementos artesanales en sus productos es palpable, al igual que el enfoque sostenible de diseñadores como Lucas Muñoz, cuyos proyectos experimentales y creativos han sido reconocidos en eventos como el Salone de Milano y el London Design Festival. Además, proyectos como Redeiras Artesás,

309 https://bit.ly/48NbrSr

310 https://bit.ly/3RUUZJ3

311 https://bit.ly/3RLtQIw

312 https://bit.ly/4aUdhmk

liderado por Rederas de Corme en la Costa da Morte, fusionan la artesanía ancestral con una clara vocación ecológica y de reciclaje en sus diseños de complementos, moda y decoración.

En el apasionante contexto de la neoartesanía, surge un debate que explora la esencia de este movimiento en ascenso. La convergencia entre la tradición artesanal y la innovación tecnológica plantea cuestiones fundamentales sobre la dirección que está tomando la creatividad, la sostenibilidad y el diseño contemporáneo en una variedad de productos. La diversidad y el potencial creativo en la neoartesanía se evidencian en los ejemplos destacados, generando interrogantes sobre su impacto tanto en el ámbito artístico como en el comercial. ¿Representa la neoartesanía una auténtica revitalización de las prácticas tradicionales o simplemente una apropiación de la estética artesanal para seguir las tendencias contemporáneas?

Este análisis reflexivo se adentra en la intersección dinámica entre la creatividad y las innovaciones tecnológicas en el siglo XXI, abordando áreas clave que abarcan desde la preservación de la autenticidad artesanal hasta la integración de la sostenibilidad en la producción. ¿Cómo equilibrar la necesidad de innovación con la preservación de las raíces artesanales? ¿Es la neoartesanía una respuesta efectiva a las demandas cambiantes del consumidor o simplemente una tendencia pasajera? El debate se intensifica al considerar la relación entre la neoartesanía y el mercado actual. ¿Cómo influye este movimiento en las decisiones de compra y en la percepción de la calidad y el valor de los productos? ¿Se trata de una evolución genuina hacia prácticas más éticas y sostenibles, o simplemente una estrategia de marketing?

En última instancia, este debate no sólo explora la neoartesanía como un fenómeno cultural y artístico, sino que también se sumerge en sus ramificaciones económicas y comerciales. ¿Hasta qué punto la neoartesanía está transformando las industrias creativas y redefiniendo las expectativas de los consumidores? Estas preguntas no solo desafían las concepciones arraigadas sobre la artesanía y la creatividad, sino que también abren un diálogo crucial sobre el papel de la neoartesanía en la configuración del futuro de la producción y el consumo. En la actualidad, artistas contemporáneos, diseñadores y neoartesanos están

aprovechando herramientas tecnológicas para ampliar las posibilidades expresivas y conceptuales de las prácticas artesanales en el contexto de las tecnologías emergentes. Este fenómeno refleja la integración de nuevas herramientas en la artesanía, influenciando tanto la producción como la preservación de valores culturales.

La interacción se genera al formular preguntas, dando lugar a conversaciones reflexivas. Respecto a la formulación y respuestas del cuestionario anteriormente mencionado, planteado sobre arte, tecnología y su impacto en la sociedad, encontramos que en torno a la transformación de los procesos creativos podíamos obtener buenos resultados si generábamos:

- Un formulario abierto, dirigido a diferentes agentes del medio cultural y de las tecnologías que utilizan herramientas digitales e IA en su trabajo para comprender cómo estas tecnologías influyen en sus procesos creativos.

- Un análisis de casos de estudio de obras artísticas específicas creadas con el apoyo de tecnologías digitales para identificar patrones en la transformación de ideas a obras finales y la intersección entre disciplinas como la moda, el arte y la artesanía.

El análisis actual se centra en la intersección entre la moda, la artesanía y la tecnología, buscando respaldo en datos y casos específicos. Se exploran vínculos teóricos documentados, datos y variables seleccionadas meticulosamente para comprender la transformación digital en la moda, examinando su impacto en diseño, producción y distribución.

El enfoque del trabajo artesanal se redefine, alejándose de ser considerado obsoleto y en riesgo, para posicionarse como una práctica en constante evolución, estrechamente vinculada a los avances tecnológicos. Tecnologías como microprocesadores, sensores y LEDs transforman la percepción del trabajo artesanal. El concepto de "wearable" se destaca, mostrando avances en la integración de la electrónica con la creación artesanal, permitiendo la incorporación de luces, sonidos e interactividad en la confección de prendas y joyas.

FIGURA 9. *La tecnología vestible conocida como "wearable" estuvo presente en la Jerusalem Design Week, 2022. Optimice su descanso con SleepSnackers™, la innovadora colección de ayudas inteligentes para dormir. Diseñada para alinear su ciclo de sueño con su rendimiento diario, utiliza reguladores de temperatura arterial patentados para simular cambios naturales en el ritmo circadiano. Los bocadillos para dormir, como SleepSnacker Armwear™ y Legwear™, ofrecen compresión y suaves cambios de temperatura para mejorar la calidad del sueño. Descanse de manera más inteligente y recupérese completamente con SleepSnackers™.*



Fuente: Cortesía de Chele Esteve Sendra

Colaboraciones entre empresas especializadas y artesanos evidencian cómo la innovación tecnológica mejora la eficiencia del trabajo artesanal y permite la experimentación con nuevos materiales mediante herramientas como impresoras 3D. En este contexto, la experiencia de fusionar la tradición artesanal de un cestero con la creación de zapatos revela similitudes entre el proceso de trenzado manual y la programación, destacando la importancia del "looping" en ambas disciplinas, según el artista e investigador Ricardo O'Nascimento. La introducción de elementos como la luminiscencia, conductividad, colorimetría y flexibilidad en prendas y accesorios, así como la creación de nuevos materiales, se integra en un horizonte innovador. La artista visual y programadora creativa Marta Verde anticipa la materialización de un "Internet de las cosas" ubicuo y global como parte esencial de esta convergencia entre la artesanía y la tecnología[313].

Otro aspecto imprescindible es la influencia de las nuevas tecnologías en la difusión global de obras artísticas, superando barreras físicas y

[313] https://bit.ly/3NXKSlB

llegando a audiencias más amplias, evidenciando casos donde el arte y la creatividad trascienden fronteras gracias a las herramientas digitales. El ámbito de discusión ofrece una perspectiva integral que aborda los desafíos y las oportunidades en el cambiante panorama creativo.

6. RESULTADOS

La indagación continua nos permite determinar el estado de las cuestiones fundamentales sobre el tema, así como la urgencia, niveles de atención y seguimiento que requiere este asunto. Más que hablar del auge de las tecnologías, es necesario destacar la velocidad con la que se desarrollan y se generan de forma cada vez más rápida e interactiva los sistemas de emulación con el mundo físico. Con su eficiencia llegan a condicionar por completo nuestra experiencia y forma de relacionarnos con el mundo. Es importante centrar además la atención en el impacto de las tecnologías, en el campo de la creación-producción contemporánea y su impacto en la cultura visual. Los modos en que esta cultura visual inmersiva y participativa va transformando y condicionando nuestro entorno de relaciones.

El desarrollo de este artículo ha explorado a fondo el papel de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito de la investigación artística desde el uso del cuestionario HISSPTIAIA 2023 que nos ha lanzado respuestas interesantísimas que podemos apreciar en este apartado de resultados y permiten su ubicación dentro del marco teórico y práctico que estamos analizando.

En un contexto de evaluación adicional, los datos recolectados en esta investigación ofrecen información detallada acerca del género de los participantes involucrados en la encuesta. Esta recopilación de información no solo enriquece la comprensión de la muestra, sino que también arroja luz sobre la diversidad de los individuos que contribuyen a la investigación. Este análisis constituye un componente esencial para contextualizar y comprender mejor las perspectivas y respuestas proporcionadas por los participantes, ofreciendo una visión más completa y matizada de la relación entre el género del artista y su reconocimiento, temáticas exploradas, ventas, difusión, área artística, etc.

El análisis de otro apartado del cuestionario busca comprender las percepciones acerca de la relación entre el arte, la tecnología y la sociedad. Comenzando por la pregunta sobre si se cree que la tecnología ha tenido un impacto positivo en la creación artística, los resultados se desglosan de la siguiente manera: Un 67.6% de los encuestados considera que la tecnología ha tenido un impacto positivo en la creación artística. Esto sugiere una mayoría significativa que percibe que la tecnología ha influido de manera beneficiosa en el proceso creativo dentro del ámbito artístico. Ofrecen dudas o incertidumbre un 29.7% de los encuestados por no estar seguros acerca de si la tecnología ha tenido un impacto positivo en la creación artística. Esto indica una proporción considerable de personas que no están completamente convencidas o no tienen una opinión definida sobre este aspecto. Un bajo 6.2% de los encuestados no percibe un impacto positivo de la tecnología en la creación artística. Esta minoría señala que no ven un beneficio claro o directo en la incorporación de la tecnología en el ámbito artístico.

En resumen, la mayoría de los encuestados perciben que la tecnología ha influido positivamente en la creación artística, mientras que una proporción considerable tiene dudas al respecto o no tiene una postura definida. Solo una minoría considera que la tecnología no ha tenido un impacto positivo en la creación artística. Estos resultados revelan diferentes percepciones sobre el papel de la tecnología en la producción artística, mostrando una variedad de opiniones dentro de la muestra estudiada.

Los autores del presente artículo encontraron enriquecedor el incorporar una sección en la que los encuestados pudieran destacar ejemplos específicos con integración de tecnología y arte que les hubiera calado. En respuesta, se obtuvieron 102 casos, una amplia gama que proporcionaron ejemplos concretos en este sentido. Como por ejemplo las exposiciones inmersivas, las obras de arte visual, esculturas digitales, el bioarte, museos y exposiciones, películas y efectos visuales, inteligencia artificial, instalaciones interactivas, realidad virtual, aumentada, efectos visuales en cine, arte digital, diseño gráfico, animación, esculturas digitales, etc.

Basándonos en las respuestas proporcionadas sobre el conocimiento de los encuestados acerca de las obras artísticas que integran la tecnología de manera significativa, se pueden extraer varias conclusiones:

En primer lugar, se mencionan varios artistas reconocidos como Nam June Paik o Daniel Canogar creadores de obras innovadoras utilizando la tecnología como parte integral de su arte.

En segundo lugar, se destaca tanto el impacto visual, como el impacto experiencial en el espectador, ya sea a través de la interactividad, o la integración de elementos tecnológicos innovadores como: "Théâtre D'opéra Spatial".

En tercer lugar, se evidencia la convergencia Arte-Tecnología, destacando cómo la tecnología ha ampliado los límites creativos en diversas disciplinas artísticas.

Para finalizar, en cuarto lugar, podría mencionarse la exploración continua de nuevos territorios, donde la tecnología sirve como medio para la expresión creativa contemporánea.

Un primer punto en cuanto a los proyectos sostenibles, recuerdan iniciativas como "The Ocean Cleanup[314]" y "Solar Roadways[315]" que integran tecnología para abordar problemas ambientales.

Un segundo, se refiere a las experiencias innovadoras y de tecnología artística, como las que ofrece el colectivo japonés teamLab[316] o la app Artivive[317]. Estas son solo algunas de las múltiples posibilidades que brinda esta herramienta de Realidad Aumentada (AR) de interacción, ideal para galerías, museos, exposiciones y otros espacios artísticos[318].

---

314 Limpieza de océanos.

315 Uso de energías renovables.

316 https://bit.ly/48PlCWO

317 Los artistas tienen la capacidad de dar vida a nuevas dimensiones del arte: transportar a los espectadores en viajes temporales, revelar capas ocultas, enriquecer las obras con animaciones o exhibir los procesos creativos. https://bit.ly/47xjXUL

318 https://bit.ly/3TVIOyu

Un tercer aspecto obras que provoquen reflexión y conciencia social, como el trabajo de Banksy[319].

7. CONCLUSIONES

En el análisis realizado, se extraen conclusiones fundamentales que delinean la compleja relación entre la creatividad y las innovaciones tecnológicas en el siglo XXI. En las Bellas Artes, se evidencia una metamorfosis sustancial con la integración de tecnologías que expanden las fronteras de la expresión artística, redefiniendo la concepción, producción y consumo del arte. La idea recurrente es que la tecnología, incluida la IA, es un recurso en constante evolución que potencia la creatividad, pero también se señalan desafíos como la posible pérdida de singularidad y la exclusión de aquellos sin acceso a estas herramientas.

La artesanía, arraigada en la tradición, adopta nuevas tecnologías generando una simbiosis única entre lo antiguo y lo moderno. Esto influye en la producción de objetos artesanales y preserva valores culturales en un contexto digital. La moda, impulsada por la revolución digital, experimenta cambios profundos en diseño, producción y distribución.

La neoartesanía experimenta un auge significativo, respaldado por ejemplos como el estudio Dsnú[320] en Madrid, que utiliza tecnologías innovadoras como la impresión 3D para fusionar técnicas tradicionales con una perspectiva contemporánea.

Se destaca la necesidad de una reflexión crítica sobre el impacto social y ético de la tecnología en el arte, así como la importancia de garantizar un acceso equitativo a estas herramientas para todos los artistas. La educación en Bellas Artes, artesanía y moda demanda una constante reevaluación de métodos y enfoques pedagógicos que integren efectivamente las tecnologías emergentes. El impacto cultural y la globalización del arte son evidentes, ya que las nuevas tecnologías permiten la difusión

[319] Que lleva a la reflexión sobre la naturaleza efímera del arte y sus mensajes con impacto directo en el tejido social (positivos o negativos) https://bit.ly/3U3QChH quien-es-banksy-el-artista-mas-famoso-es-un-completo-desconocido/

[320] https://bit.ly/41RHb6O

de obras más allá de las fronteras físicas, convirtiendo el arte en un medio universal de expresión. En este contexto dinámico, la adaptabilidad, la reflexión crítica y la diversidad artística se presentan como elementos clave para enriquecer este cambiante horizonte creativo.

En la contemporaneidad, la atención, implementación y regulación de directrices éticas e implicaciones legales son cruciales para proteger los derechos de los artistas, diseñadores y artesanos, propiciando un ambiente favorable para la innovación y la expresión creativa. La relación entre el artista y la tecnología plantea desafíos legislativos, pero se destaca la importancia de preservar la autenticidad y la diversidad artesanal en un entorno donde la línea entre lo humano y lo digital se desdibuja.

La revolución en la creación visual impulsada por la IA ha ampliado significativamente las posibilidades expresivas y conceptuales, transformando el panorama artístico, cultural y educativo. La introducción de tecnologías en las bellas artes ha permitido nuevas formas de expresión, desde arte generativo con inteligencia artificial hasta la integración de realidad aumentada y virtual en instalaciones artísticas. La convergencia entre creatividad y tecnología está transformando profundamente la forma en que creamos, apreciamos y aprendemos sobre el arte, la moda y la artesanía, generando avances radicales y de alto impacto en estos campos, moldeando nuestro futuro.

Las innovaciones como la inteligencia artificial y la realidad aumentada han transformado los procesos de diseño, producción y distribución de prendas en la industria de la moda. Por otro lado, la neoartesanía surge como un enfoque alternativo en la producción, fusionando elementos de arte, tradición, diseño y tecnología. A diferencia de la producción en serie, los objetos neoartesanales se caracterizan por su singularidad, preservando prácticas ancestrales y rechazando la estandarización. Estos artesanos han sabido adaptarse a las plataformas digitales, reconociendo la importancia de las redes sociales para aumentar su visibilidad y establecer conexiones con su audiencia. La presencia en el mundo digital se ha vuelto crucial para la artesanía tradicional, permitiendo a los nuevos artesanos construir marcas sólidas, interactuar con clientes y ampliar su alcance global.

8. REFERENCIAS

Aid to Artisans. (2020). Aid to Artisans. A Division of Creative Learning. ATA is a division of Creative Learning, Inc. https://bit.ly/3HnUzWB

Andrews, M. & Langmaid, R. (2003). The breakthrough zone: harnessing consumer creativity for business innovation. London: John Wiley & Sons.

Bluet, J. C. & Zemor, J. (1970). Prospective géographique: méthode et direction de récher-ches. Metra, vol. IX, 1.

Borja De Mozota, B. (2006). El diseño de la innovación, dos retos para la profesión del diseño. Temes de Disseny, 23. Barcelona: Elisava

Butler, J, S. & Gibson, D. V. (2011). Global perspectives on technology transfer and commercialization: building innovative ecosystems. Camberley: Edward Elgar Publishing. Etienne-Nugue, J. (2007). Háblame de la Artesanía. Col. Descubrir el Mundo, París: UNESCO, 2009.

Cooper, A. (1995). About Face: The Essentials of User Interface Design. John Wiley & Sons. Cuaderno 105 | Centro de Estudios en Diseño y Comunicación (2020/2021). pp 251-257 ISSN 1668-0227256 El español. https://bit.ly/47xFvAz

Esteve Sendra, C.; Martínez Torán, M. y Moreno Cuesta, R. Craft your Future (...) Fuad-Luke A. (2009). Design Activism: Beautiful Strangeness for a Sustainable World. Earthscan Publications Ltd. https://bit.ly/4aTf8rw

FUTUR: E. (2010). The Next Best Brand. Seminario AEDEMO-AEA. Madrid: Observatorio Permanente de Tendencias.

Giddens, A.; Bauman, Z.; Luhmann, N.; Beck, U. & Beriain, J. (comp.) (1996). Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo. Barcelona: Anthropos, 2007.

Gil, V. y Romero, F. (2008). Crossumer: claves para entender al consumidor español de nueva generación. Barcelona: Gestión 2000.

Gil Tejeda, J. (2002). El nuevo diseño artesanal. Análisis y prospectiva en México [Tesis doctoral]. Universidad Politécnica de Cataluña, España. https://bit.ly/48Qjyhb

Godet, M. y Durance, P. (2011). La prospectiva estratégica para las empresas y los territorios. París: Dunod, UNESCO.

Goleman, D. (2009). Inteligencia ecológica. Barcelona: Kairós, 2010.

Gracht, H. A. (2008). The Future of Logistics: Scenarios for 2025. Col. Einkauf, Logistik und Supply Chain Management. Wiesbaden: Gabler Verlag.

Hamermesh, R. G. (1990). Planeación estratégica. O como se las arreglan los gerentes triunfadores. México. Noriega Limusa.

Hatchuel, A. & Weil, B. (2002). C-K theory: Notions and applications of a unified design theory. Proceedings of the Herbert Simon International Conference on Design Sciences. Lyon, 15-16 March.

Hill, C. W. L. y Jones, G. R. (1996). Administración estratégica: Un enfoque integrado. New York: Mc Graw Hill.

Hofer, W. C. y Schendel, D. (1978). Strategy formulation: Analytical concepts. Minnesota: West Publishing.

Kalthoff, O.; Nonaka, I. y Nueno, P. (1998). La Luz y la Sombra. La innovación en la empresa y sus formas de gestión. Bilbao: Ediciones Deusto.

Keeley, L., Pikkel, R., Quinn, B., & Walters, H. (2013). Ten Types of Innovation: The Discipline of Building Breakthroughs. John Wiley & Sons.

Kotler, P. y Keller, K. L. (2006). Dirección de Marketing. Valencia: Pearson Educación, 2009.

Lehni, M. (2000). Ecoeficiencia: Creando más valor con menos impacto. Free Translate by CECODES, Colombia. World Business Council for Sustainable Development, UK.

Levine, R. (et al.) (2000). El manifiesto Cluetrain: el ocaso de la empresa convencional. Barcelona: Deusto, 2008.

Linstone, H. & Turoff, M. (1975). The Delphi Method. Techniques and applications. Utah: Addison-Wesley.

Lorange, P. (1980). Corporate planning. New Jersey: Prentice Hall.

Macafee, A. (2009). Enterprise 2.0: New collaborative tools for your organization's toughest challenges. Harvard: Harvard Business Publishing.

Manzini, E. (2002). Context-Based Wellbeing and the Concept of Regenerative Solution. The Journal of Sustainable Product Design, 2, 141–48. https://bit.ly/3TUbvM9 B: JSPD.0000031026.11908.1d

Manzini, E. (1992). Artefactos: hacia una nueva ecología del ambiente artificial. Edición 1. ed. (Madrid). Celeste Ediciones, S.A.

Medeiros, J. A. (2021). Arte, creación y creatividad: entre la utilidad y la inutilidad en la epistemología occidental. Communiars. Revista De Imagen, Artes Y Educación Crítica Y Social, (5), 27–37.

Navinchandra, D. (1990). Innovative Design System: ¿Where are we, and where do we go from here? Technical Report CMU-RI-TR-90-01. The Robotic Institute. Carnegie Mellon University. Pittsburgh, 12 January.

Newman, W. H. & Logan, J. P. (1976). Strategy, policy and central management. Mason: South - Western.

Nombela, G. (coord.) (2010). Ideas para una nueva economía: hacia una España más sostenible en 2025. Madrid: Fundación IDEAS.

Openshaw, J. Postdigital Artisans: Craftsmanship with a New Aesthetic in Fashion, Art, Design and Architecture (2015) Editorial: Frame Publishers, Amsterdam.

Osborn A. F. (1963). Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem-Solving. Charles Scribner's Sons.

Peppers D.; Rogers, M. & Dorf, B. (1999). The one to one fieldbook: the complete toolkit for implementing a 1 to 1 marketing program. New York: Currency Doubleday.

Porter, M. (1993). Estrategia competitiva. Técnicas de análisis de los sectores industriales y de la competencia. México: Compañía Editorial Continental.

Prahalad, C. K. y Ramaswamy, V. (2003). El futuro de la competencia: creación conjunta de valor único con los consumidores. Barcelona: Gestión 2000, 2004.

Rodríguez Ferrándiz, R. (2010). La musa venal: producción y consumo de la cultura industrial. Murcia: Tres Fronteras.

Schank, R. (2011). Teaching Minds: How Cognitive Science Can Save Our Schools. New York: Teachers College Press. Simposio UNESCO/ITC "La artesanía y el mercado internacional: comercio y codificación aduanera". Manila, 6-8 de octubre de 1997. https://bit.ly/3vFhUR0

Tapscott, D. y Williams, A. (2006). Wikinomics: la nueva economía de las multitudes inteligentes. Barcelona: Paidós, 2009.

Tomás, A., Aguilar, R., Ansio, T. (2020). Communication Campaign on the SDGs "Set your SDGoals! You are part of the chain towards sustainability!". Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible (SDSN por sus siglas en inglés). https://bit.ly/3vBETN1, https://bit.ly/3tPEXIq.

Wokstrom, O. (2001). El elogio de la lentitud. Barcelona: Editorial Norma, 2006.

CRÓNICA GRÁFICO-VISUAL DE LOS CONFLICTOS BÉLICOS ACTUALES: ANÁLISIS DE VIÑETAS EN PRENSA DIGITAL

BEGOÑA YÁÑEZ-MARTÍNEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La crónica gráfico-visual[321] es un ámbito de trabajo a caballo entre el periodismo y la ilustración. Ambas disciplinas se unen para hacer llegar una información al público, más eficaz cuanto mayor sea su capacidad comunicativa, es decir, su acercamiento a un lenguaje universal. Se trata de la historia contada en imágenes.

En el ámbito periodístico la crónica es el resumen de fusionar noticia y literatura (Andrade, 2020). "Es un género complejo, que surge a partir de los recuentos históricos de grandes acontecimientos sucedidos en el pasado, y se ancla al periodismo como una vía para contar historias" (Andrade, 2020, p. 260).

Este aspecto se refleja también en el ámbito visual, ya que hay una traducción gráfica del hecho, interpretado por el autor/a de la imagen. La imagen permite "fortalecer su crítica de la realidad social" (Núñez, 2018, p. 293). "Para el cronista recurrir a las imágenes resulta determinante puesto que la realidad va más allá de lo que puede transmitir a través de la palabra" (Núñez, 2018, p. 294). Dando un paso más allá "el caricaturista es capaz de transformar el mundo político en un universo mítico a través de las metáforas visuales" (Roca-Rey, 2016, p. 43).

[321] Se utiliza el término crónica gráfico-visual ya que estamos hablando de viñetas ilustradas que aparecen en publicaciones periódicas, que conjugan el trabajo gráfico del ilustrador con el poder general de la crónica en imágenes.

Así, Strukelj (s.f.), define la crónica ilustrada de la siguiente forma:

> Con una narrativa próxima al cómic o la novela gráfica, la crónica ilustrada se realiza en paralelo al devenir del evento, acompañando el tiempo de la propia experiencia. Es un registro único y una memoria visual de lo que ahí sucede, y puede ser una manera clara y personal de comunicar lo que un evento significa. Puede ser al mismo tiempo un elemento de registro y un medio de comunicación. (párr. 1)

La historia viene determinada por la aparición de la escritura. Es lo que marca el paso de la prehistoria a la historia, pero antes de la escritura ya se recogían los acontecimientos en forma de imágenes, a través de la comunicación visual, es decir, "manifestaciones visuales que cuentan con un propósito comunicativo hacia un receptor" (Martín-SanRomán, 2016, p 28).

Nuestra sociedad de inmediatez demanda fluidez en los contenidos y en el tiempo de atención que precisan. La imagen permite una comunicación rápida y polisémica, con una capacidad comunicativa más universal con el adecuado grado de iconicidad (Albar, 2017). La relación entre "el avance tecnológico y la irrupción de la imagen enfatiza hasta qué punto la cultura contemporánea se ha vuelto cada vez más dependiente de lo visual" (Gregori, Benítez y Menéndez, 2023, p. 749).

En este caso hablamos del registro visual del presente, de la situación vivida día a día en los actuales conflictos bélicos, a través de la comunicación visual.

1.1. Estudios previos

En este apartado vamos a resumir brevemente algunos puntos de partida de la investigación de los discursos visuales en torno a acontecimientos actuales. A estas dos experiencias de difusión se suma el trabajo de investigación y análisis de estos y otros eventos que se enmarca en las asignaturas impartidas en torno a la cultura visual.

1.1.1. El *Lettering* como herramienta expresiva de transmisión de mensajes gráficos durante la reclusión por el COVID-19

Dentro del I Congreso Internacional de Creatividad e Innovación en el Diseño. Design Challenges, celebrado en Valencia los días 10 y 11 de septiembre de 2020 se enmarca la primera difusión de estos estudios.

El estudio (Yáñez, 2021) se centraba en trabajar en torno a los homenajes gráficos surgidos por el coronavirus y en cómo habían servido para dar voz y alivio en medio del confinamiento a sus autores. De esta forma se busca comprobar la capacidad que tiene la creación de estos discursos visuales para mejorar las circunstancias de nuestra vida, en este caso a través del *lettering*.

1.1.2. La pandemia en imágenes: análisis de discursos visuales

El congreso virtual se celebró entre los días 28 de marzo al 1 de abril de 2022 en el Archipiélago de Quinchao, Chiloé (Chile), bajo el título V Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación: "Pensar lo Invisible".

En este caso el trabajo (Yáñez, 2022) se centra en clasificar y analizar estas imágenes que en el anterior trabajo se presentaban como punto de partida para una experiencia personal. Aquí se realiza un análisis de contenido visual, estableciendo cuatro categorías principales: informativa, crítica, humor y homenaje. Este estudio nos permite construir un corpus de imágenes que nos han servido para trabajar la cultura visual (Hernández, 2000) y el *visual thinking* como herramienta de pensamiento crítico y alfabetización visual.

En ambos trabajos (1.1.1. y 1.1.2.) se parte de un análisis más global del uso de los discursos gráfico-visuales en respuesta a las situaciones que van surgiendo en nuestra sociedad. Atentados en los que la pluma ha sido la mejor arma frente a la violencia, como en el caso de Charlie Hebdo. Artistas que ofrecen sus obras para contribuir a la ayuda en catástrofes naturales, como en el caso del volcán de La Palma. Y un largo etcétera.

1.2. OBJETO DE ESTUDIO

Se han analizado las viñetas asociadas a los conflictos bélicos actuales de una selección de autores y medios. Una selección que se aproxima a una representación de la comunicación visual de ilustradores en prensa digital. Dentro de los autores estudiados se seleccionan las viñetas de cuatro autores.

Asimismo, siguiendo las conclusiones de uno de los estudios previos en los que se revela que la creación fuera de las normas fijas de una publicación concreta permite una mayor objetividad y libertad expresiva, la búsqueda se centra principalmente en la Revista Contexto, S.L. (CTXT) (ISSN 2990-2649).

> CTXT es un semanario fundado en enero de 2015 por 14 periodistas con experiencia, procedentes de grandes diarios europeos como El País, El Mundo y La Repubblica, que buscan ejercer su oficio en plena libertad, sin servidumbres a intereses políticos, editoriales o empresariales. […] Nuestro lema es "contexto y acción" porque queremos ayudar a que la gente se forme un criterio propio y a que actúe de forma responsable. […] CTXT quiere ser sinónimo de libertad y pensamiento crítico. (CTXT, 2015)

De esta forma presentamos los autores objeto de estudio de este trabajo y los medios de los que se han obtenido sus viñetas:

- Malagón (El País, s.f.; CTXT, s.f.b.).
- Eneko (Público, s.f.).
- J.R. Mora (CTXT, s.f.a.).

Pedripol (CTXT, s.f.c.; Pedripol, s.f.).

Se seleccionan estos autores por su acercamiento a un lenguaje más universal y se ordenan en sentido descendente a esta premisa. Sus imágenes pueden entenderse por sí solas. Algunas veces presentan un breve texto que o bien es fácilmente entendible (o traducible) o no es imprescindible para la comprensión de la imagen.

2. OBJETIVOS

El objetivo general consiste en analizar y clasificar la crónica gráfico-visual de los conflictos bélicos actuales, a través de las viñetas en torno a la guerra de Ucrania, la de Gaza y la guerra en general de una selección de autores.

2.1. Objetivos específicos

- Realizar una selección de los autores con un lenguaje visual más universal dentro de los estudiados.
- Diseñar un sistema de categorías para la codificación basados en las temáticas de las imágenes estudiadas.
- Codificar el conjunto de imágenes bajo dichas categorías.
- Establecer unas conclusiones de los resultados obtenidos que nos permitan aproximarnos a datos más globales.

3. METODOLOGÍA

Se lleva a cabo un análisis de contenido visual. El análisis de contenido es un "método para estudiar y analizarlas comunicaciones de una forma sistemática, objetiva y cuantitativa" (López-Noguero, 2002, p. 168).

> El análisis de contenido se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información […]debe ser sistemática, objetiva, replicable y válida […] combina […] la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos. (Abela, 2002, p. 2)

Esta técnica se caracteriza, entre otros aspectos, en el uso de categorías, así como al investigador como instrumento de medida. Las conclusiones no son generalizables, pero, como reconocen la mayor parte de los investigadores sociales, la interpretación de los hechos es igual de importante que su muestra (Abela, 2002). De ahí el objetivo de aproximarnos a una realidad más global.

El uso de categorías nos permite sistematizar y objetivizar las características específicas de las imágenes analizadas. A través del sistema de

categorías obtenemos una serie de datos cuantitativos, que interpretaremos a través de un análisis cualitativo.

Para la codificación de las imágenes se hace uso del software de análisis cualitativo QDA Miner Lite.

3.1. Parámetros de análisis

Se han analizado un total de 130 imágenes, repartidas de la siguiente forma entre los autores analizados.

- Malagón (27).
- Eneko (40).
- J. R. Mora (32.).
- Pedripol (31).

Se organizan cronológicamente y por autores, para valorar las fechas más señaladas. El periodo de estudio va desde el 4 de enero de 2022, donde aparece la primera viñeta de amenaza de invasión a Ucrania, al 18 de marzo de 2024, fecha en la que Putin triunfa en unas elecciones sin contrario. El periodo recoge la fecha de inicio de la invasión rusa a Ucrania, el 24 de febrero de 2022, y la declaración de guerra por parte de Israel, el 9 de octubre de 2023.

Presentamos el sistema categorial establecido para la investigación. Estas categorías[322] surgen del análisis global de las imágenes.

3.1.1. Primer nivel

Códigos del nivel general de la clasificación.

a. UCRANIA. Imágenes que aluden claramente a la invasión de Ucrania o hechos relacionados.

b. GAZA. Imágenes que aluden claramente a la guerra en Gaza o hechos relacionados.

[322] Siguiendo la terminología del programa de análisis, las llamaremos códigos.

c. GUERRA. Imágenes que hacen referencia a la guerra de forma más o menos genérica o que no se pueden clasificar en las anteriores de forma clara.

3.1.2. Segundo y tercer nivel

Del análisis surgen 29 códigos (dos de ellos se dividen en subcódigos). Para simplificar, se explican aquellos casos que pueden generar ambigüedad.

1. Amenaza nuclear.
2. Belicismo: crítica a los partidarios de la guerra.
3. Bombardeos: destrucción, bombardeos directos y ruinas.
4. Conmemoración: meses pasados o año cumplido de la contienda.
5. Contra la guerra: críticas con respecto a las guerras.
6. Contra la justicia: la guerra como ataque directo a la justicia.
7. Contra la Paz: aparece la paloma de la Paz atacada o modificada.
8. Contra la verdad: asociado a ataques a periodistas y el ataque a la inteligencia.
9. EEUU: Estados Unidos.
10. Esclavitud.
11. Genocidio.
12. Hambruna.
13. Hipocresía: con las siguientes subcategorías que conforman el tercer nivel: falsa ayuda, falsa negociación y falsa tregua.
14. Hospitales: ataques a hospitales.
15. Infanticidio: numerosas muertes infantiles. En algunos casos es una extensión de genocidio.
16. Inhumanidad: actos en contra de los derechos humanos y ataque a inocentes.
17. Masacre: responden a la matanza de personas, pero no tienen una alusión directa al genocidio.
18. Navidad: hacen alusión a las fechas de estas fiestas y la diferencia con el consumismo habitual o una mirada irónica hacia el actual portal de Belén.

19. Nazismo: similitudes con el genocidio nazi: antisemitismo, racismo y eugenesia.
20. Negocio: enriquecimiento a costa de la guerra. Se adscriben a este código los subcódigos escalada armamentística e inflación.
21. Netanyahu: aparece Netanyahu o alguno de sus allegados.
22. Okupación: metáfora de la ocupación de un espacio/lugar que tiene otro dueño.
23. ONU: Organización de las Naciones Unidas.
24. OTAN: Organización del Tratado del Atlántico Norte.
25. Propaganda de guerra: influencia en los medios y en las personas.
26. Putin.
27. Refugiados.
28. UE: Unión Europea.
29. Wagner.

3.2. Procedimiento (Fases)

El trabajo se desarrolla en las siguientes fases:

Primera: búsqueda, organización y selección de discursos gráfico-visuales relativos a los conflictos armados de Ucrania y Gaza.

Segunda: organización de las imágenes seleccionadas de forma cronológica, por autor y título (figura 1).

***FIGURA 1**. Muestra de la tabla de clasificación de las imágenes.*

Fecha	Malagón	Malagón2	Eneko	Eneko2	JR Mora	JR Mora2	Pedrípol	Pedrípol2
04/01/2022	No a la guerra							
22/01/2022					Belicistas			
23/01/2022	Tensión entre Rusia y Ucrania							
01/02/2022	Tensiones							
09/02/2022			Propaganda de guerra					
14/02/2022			A la guerra					
24/02/2022							Malditas guerras y malditos los que las hacen	
28/02/2022			Víctima de guerra					

Fuente: elaboración propia

Tercera: Codificación de las competencias mediante QDA Miner Lite. Se introducen las imágenes seleccionadas de cada autor como un caso[323] independiente. Se crean en la aplicación los códigos de la clasificación organizados en los tres niveles y se codifica cada imagen con las categorías (o códigos) que le corresponden.

Cuarta: Análisis de la frecuencia de codificación. Se establecen unas tablas de datos y porcentajes para analizar la frecuencia de codificación de cada categoría (o código).

Quinta: Se establecen conexiones generales de las categorías y específicas de cada caso (autor).

4. RESULTADOS

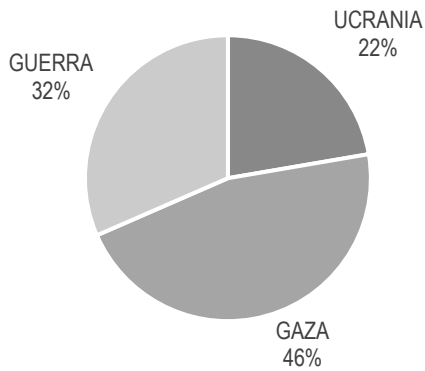
Para no extendernos en exceso en este apartado presentamos los resultados más destacados desde varios aspectos del análisis.

[323] Caso es el término que usa el programa para los distintos documentos analizados. En este caso un documento o caso por cada autor.

4.1. Nivel general: Ucrania, Gaza y Guerra

En el gráfico 1 y la tabla 1 podemos ver los resultados de la clasificación general de las imágenes estudiadas. En este caso las categorías son excluyentes.

GRÁFICO 1. *Porcentajes de frecuencia de codificación de los códigos de primer nivel.*



Fuente: elaboración propia

Podemos ver que son mucho más numerosas las viñetas que hablan directamente de la guerra de Gaza, haciendo un eclipse a la guerra de Ucrania, que deja de aparecer en la crónica debido a la extensa continuidad sin cambios significativos en la primera y las condiciones inhumanas particulares de la segunda.

TABLA 1*. Resultados de la codificación del primer nivel, general y desglosado por autores.*

Código	Malagón	Eneko	JRMora	Pedripol	TOTALES	%
UCRANIA	11	6	4	8	29	22%
GAZA	10	10	21	19	60	46%
GUERRA	6	24	7	4	41	32%
Total imágenes	27	40	32	31	130	100%

Fuente: elaboración propia

A partir del 9 de octubre de 2023 la única imagen dedicada a Ucrania es la última analizada, que presenta la victoria electoral de Putin. También existe un caso en J. R. Mora del 15 de mayo de 2022 que presenta

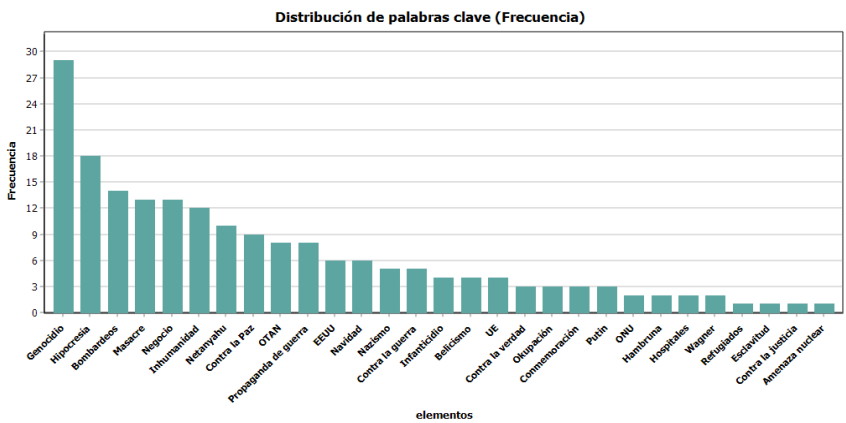
el asesinato de la periodista Shireen Abu Akleh. En el resto de los casos hay una clara tendencia a presentar en la primera parte imágenes de Ucrania o guerra en general y en la segunda de Gaza.

Igualmente, en la tabla 1 vemos que Eneko es el que más imágenes genéricas de guerra presenta, siendo especialmente relevante en el periodo de la guerra de Ucrania, y pasa a nombrar a Gaza cuando comienzan los ataques de Israel a Palestina.

4.2. Nivel de codificación por temática dentro del conflicto

Estas categorías no son excluyentes, por lo que una misma imagen puede estar codificada con varios de los 29 códigos expuestos en la lista anterior. Esto se debe a la capacidad polisémica de la imagen, y a los matices que cada autor añade a su discurso visual.

GRÁFICO 2. *Resultados de frecuencia de codificación de cada una de las categorías de segundo nivel organizadas de forma decreciente. Gráfico resultante de la aplicación QDA Miner Lite.*



Fuente: elaboración propia

***TABLA 2**. Resultados de la codificación por temática dentro del conflicto*

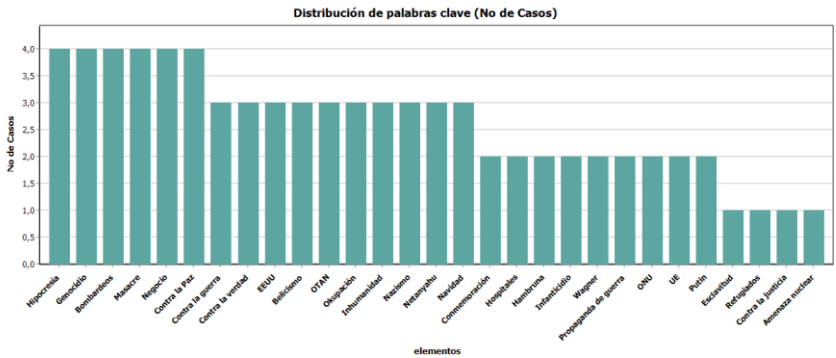
Código	TOTALES	%	Código	TOTALES	%
Genocidio	29	22%	Infanticidio	4	3%
Hipocresía	18	14%	UE	4	3%
Bombardeos	15	12%	Conmemoración	3	2%
Masacre	13	10%	Okupación	3	2%
Negocio	13	10%	Putin	3	2%
Inhumanidad	12	9%	Contra la verdad	3	2%
Netanyahu	10	8%	Hambruna	2	2%
Contra la Paz	9	7%	Hospitales	2	2%
OTAN	8	6%	ONU	2	2%
Propaganda de guerra	8	6%	Wagner	2	2%
Navidad	6	5%	Amenaza nuclear	1	1%
Nazismo	6	5%	Contra la justicia	1	1%
EEUU	6	5%	Esclavitud	1	1%
Contra la guerra	5	4%	Refugiados	1	1%
Belicismo	4	3%			

Fuente: elaboración propia

En el análisis de contenido visual más allá del primer nivel (gráfico 2 y tabla 2) vemos una codificación mayoritaria en los códigos: "Genocidio" (29 imágenes, 22%), "Hipocresía" (18 imágenes, 14%), "Bombardeos" (15 imágenes, 12%), "Masacre" (13 imágenes, 10%), "Negocio" (13 imágenes, 10%) "Inhumanidad" (12 imágenes, 9%) y "Netanyahu" (10 imágenes, 8%).

Analizando desde el punto de vista de presencia en los casos (gráfico 3), es decir, que aparezca un código en todos los autores, la lista anterior se refuerza en los primeros códigos. Así, la lista de códigos más recurrentes y, a su vez, que aparecen en todos los casos es la siguiente: "Genocidio", "Hipocresía", "Bombardeos", "Masacre", "Negocio" y "Contra la Paz".

GRÁFICO 3. *Resultados de frecuencia de codificación por casos organizado de forma decreciente. Gráfico resultante de la aplicación QDA Miner Lite*



Fuente: elaboración propia

4.3. Código seleccionado: Genocidio

Para ilustrar los resultados sobre las imágenes analizadas seleccionamos el código "Genocidio", por ser el más mayoritario en su aparición, con 29 codificaciones, y por estar presente en todos los casos (autores).

Para presentar estos resultados, vamos a organizar las imágenes relacionando con los otros códigos aplicados a éstas, como podemos ver en la tabla 2.

TABLA 2*. Resultados de la codificación por temática en las imágenes codificadas como genocidio. Frecuencia y porcentaje sumado a la codificación de genocidio.*

Código	**Frecuencia**	**%**	**Código**	**Frecuencia**	**%**
Genocidio	12	41%	Hipocresía. Falsa tregua	1	3%
Netanyahu	8	28%	Hospitales	1	3%
EEUU	3	10%	Nazismo	1	3%
Bombardeos	2	7%	Okupación	1	3%
Infanticidio	2	7%	ONU	1	3%
Inhumanidad	2	7%			

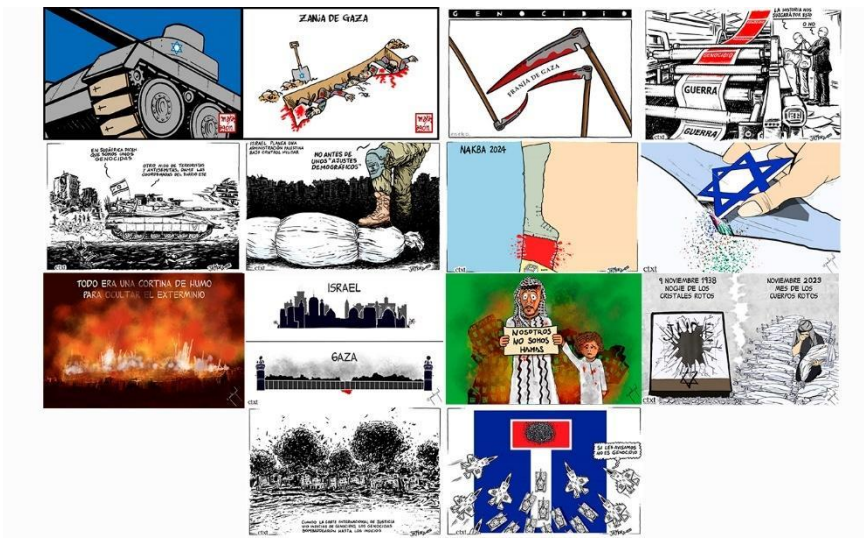
Fuente: elaboración propia

Además de los datos de la tabla 2, en el nivel principal se codifican 28 imágenes con "GAZA" y 1 con "GUERRA".

En el *collage* presentado en las siguientes figuras se puede identificar a cada autor por la firma en sus trabajos.

Vemos 12 imágenes (figura 2) que están codificados únicamente como genocidio a las que sumamos 2 imágenes que se codifican como genocidio y bombardeo, que se dejan en la parte inferior del *collage*. En estas imágenes hay una clara intención de hacer una llamada de atención hacia la matanza indiscriminada y a la destrucción de Gaza.

FIGURA 2. *Recopilación de las imágenes codificadas como genocidio. En la parte inferior dos imágenes codificadas como genocidio y bombardeos.*



Fuente: elaboración propia

En la figura 3 vemos la clasificación de imágenes que, dentro de genocidio, se codifican también con el código "Netanyahu", que en el cálculo global suma 10 codificaciones. En 2 de ellas se suma el código "EEUU" por la influencia que ha tenido en el transcurso del conflicto (primera de la primera fila y tercera de la segunda). Por este motivo se suma como novena imagen la que Pedripol dedica al veto de EEUU en la ONU[324].

[324] Aunque en la fecha de finalización de este texto EEUU se ha abstenido en la nueva votación, los datos obtenidos se refieren a las fechas anteriormente indicadas.

También vemos una imagen que participa de la siguiente categoría porque se codifica como “Hospitales” (primera de la segunda fila).

FIGURA 3. *Recopilación de las imágenes codificadas como Netanyahu dentro de genocidio. Se suma a esta recopilación las imágenes se suma la última imagen que habla del veto de EEUU.*



Fuente: elaboración propia

Lo que vemos en la figura 3 es una clara representación de Netanyahu como asesino despiadado, con el respaldo de Estados Unidos. Es curioso como Eneko y J.R. Mora tienen una visión similar cambiando el peinado de Netanyahu por una guadaña, atributo de la representación de la muerte.

En la última figura de esta selección (figura 4) se presentan las imágenes codificadas, además de con genocidio, con las categorías relacionadas con el ataque a inocentes y contra los derechos humanos, especialmente respecto al ataque a víctimas infantiles, el bloqueo a la entrada de ayuda humanitaria impidiendo la tregua y una imagen (segunda de la segunda fila) que presenta un paralelismo visual entre los campos de concentración nazis y la situación actual en Gaza.

FIGURA 4. *Recopilación de las imágenes de genocidio relacionadas con el ataque indiscriminado a inocentes.*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Sobre la base de las categorías establecidas en el estudio anterior sobre los discursos visuales del COVID-19 (Yáñez, 2022), las viñetas de conflicto bélico responden principalmente a la crítica. En este sentido los cuatro autores, y los que no se han incluido en este estudio de forma directa, presentan sus discursos gráfico-visuales como queja a una situación que afecta a todos los países. Por un lado, los países afectados de forma directa por la contienda, invasión o acoso, y el resto de los países a los que afecta económicamente debido a la escalada armamentística, el problema de suministros y, en general, la inflación.

Las imágenes son claramente críticas con las decisiones de Putin y Netanyahu, y también con el apoyo o refuerzo a estas decisiones de Estados Unidos. También se interpreta que se está realizando una "vista gorda" por parte tanto de la Unión Europea como de la ONU y la OTAN.

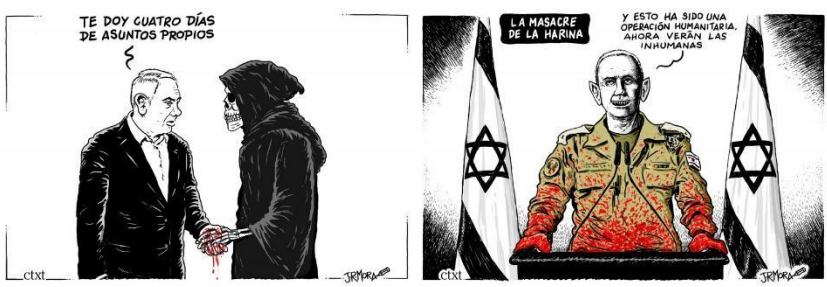
El código "GUERRA" parece principalmente en el periodo en el que la invasión a Ucrania conforma casi exclusivamente las noticias sobre guerra. Cuando comienza la guerra de Gaza el genérico casi no se usa. Se puede pensar que hasta ese momento los autores no ven necesario

especificar porque se entendía que se estaba hablando de la contienda actual (en ese caso Ucrania), pero luego conviven ambas en el tiempo, por lo que se hace necesario especificar. Aunque, como decíamos, la guerra de Ucrania pasa a segundo plano y prácticamente no aparece más allá del 9 de octubre de 2023.

Como veíamos en resultados, los códigos "Genocidio", "Hipocresía", "Bombardeos", "Masacre" y "Negocio", son los que más aparecen en la codificación global, y son los que aparecen en todos los casos (autores).

El genocidio aparece únicamente en los discursos relacionados con Gaza. Aunque no se especifique en uno de ellos, por fecha coincide en el periodo. En este sentido se hay unanimidad en considerar el ataque de Israel a Gaza como un intento de eliminación de la población Palestina y se realiza un fuerte paralelismo con la situación vivida por el pueblo judío en manos de los nazis. Esto nos lleva al segundo código más frecuente, hipocresía. En este caso se reparte más entre Ucrania y Gaza, y pone el foco de atención en la hipocresía por las falsas negociaciones (39% de las codificadas como hipocresía) en los casos en los que se han intentado reuniones o planes que no han llevado a ningún sitio, falsa tregua (22%) en los casos en los que se ha bloqueado la posibilidad de llegar a una tregua y falsa ayuda (6%) en un caso en el que aparece Estados Unidos llevando ayuda a través de un puerto, a pesar de haber vetado la tregua en la ONU.

FIGURA 5. *Imágenes codificadas con Netanyahu, pero no con genocidio. En la segunda vemos al portavoz del ejército israelí, Daniel Hagari.*

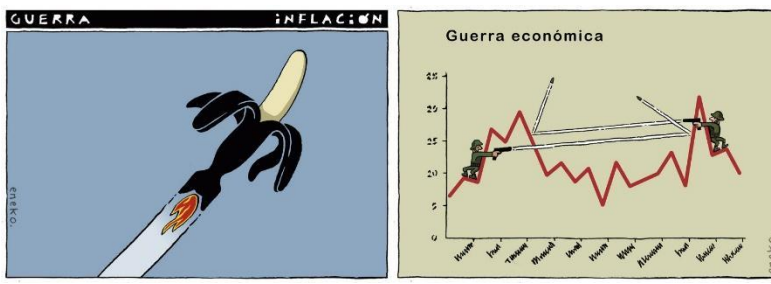


Fuente: J. R. Mora

Las dos imágenes codificadas como “Netanyahu” que no aparecen codificadas como “Genocidio” están asociadas a la falsa tregua y la inhumanidad (figura 5).

El negocio es otro de los temas recurrentes, aparte del propio negocio de la guerra, se trata la tendencia a la escalada armamentística. Las contiendas han servido a la mayoría de los países a justificar los gastos en armas y ejército, y se han utilizado como justificación a la escalada de precios a los consumidores. Dos viñetas de Eneko (figura 6) reflejan claramente este engaño tanto en el contenido visual como en su título, que comparten ambas.

FIGURA 6. *Es la guerra, estúpido.*



Fuente: Eneko

6. CONCLUSIONES

Como hemos dicho anteriormente, la metodología aplicada de análisis de contenido visual no arroja resultados generalizables, pero la sistematización nos permite aproximarnos a una objetividad y generalidad en los resultados obtenidos.

La selección de la muestra analizada se centra en la búsqueda de autores que trabajen imágenes fácilmente identificables por un número amplio de público. Esto supone, irremediablemente, una reducción en la muestra. Los autores seleccionados responden a ese lenguaje visual cercano a una comunicación visual universal, especialmente en el caso de Malagón y Eneko, que prácticamente no hacen uso del texto en sus trabajos, y cuyas ideas gráficas son claramente identificables.

El sistema de categorías permite un análisis sistematizado y organizado, que unifica el método y que puede ser aplicable a una muestra mucho mayor, partiendo de los códigos establecidos.

Los resultados finales nos permiten aproximarnos a una visión más global, indicando que la crónica gráfico-visual en formato de viñetas de prensa digital es claramente crítica con los conflictos bélicos actuales y con las circunstancias burocráticas y económicas que las rodean.

Estas crónicas nos permiten hacer un repaso de los acontecimientos sucedidos en estos periodos de contienda y nos dejan ver que no hemos mejorado en ninguna de las grandes guerras de estos momentos, ya que los discursos visuales siguen mostrando injusticia, ataque a inocentes y abusos de poder.

7. REFERENCIAS

Abela, J.A. (2002). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Centro de estudios andaluces.

Albar, J. (2017). Infografía didáctica como recurso de aprendizaje transversal y herramienta de cognición en educación artística Infantil y Primaria. Trayectoria. Prácticas en Educación artística, 4, 49-66. https://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/view/436/436

Andrade Sánchez, M. B. (2020). Reinventando la crónica: el uso del género en narrativas interculturales. #PerDebate, 4(1), 258–283. https://doi.org/10.18272/pd.v4i1.2037

CTXT. (s.f.a.). Perfil de J.R. Mora. https://ctxt.es/user/profile/jrmora

CTXT. (s.f.b.). Perfil de Malagón. https://ctxt.es/user/profile/malagon

CTXT. (s.f.c.). Perfil de Pedripol. https://ctxt.es/user/profile/pedripol

CTXT. (2015). Quienes somos. https://ctxt.es/es/20150115/redaccion/36/Cuentas-qui%C3%A9nes-somos.htm?tpl=11

El País. (s.f.). Malagón. Ilustraciones. https://elpais.com/autor/jose-rubio-malagon/

Gregori-Giralt E., Benítez-Robles C. y Menéndez-Varela J. L. (2023). La alfabetización visual y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: un estudio del concepto de alfabetización en los documentos de la UNESCO. Arte, Individuo y Sociedad, 35(3), 747-770. https://doi.org/10.5209/aris.82025

Hernández, F. (2000). Educación y cultura visual. Octaedro.

López-Noguero, F. (2002) El Análisis de contenido como método de investigación. XXI. Revista de educación, 4, 167-180. http://hdl.handle.net/10272/1912

Martín-SanRomán, J. (2016). Comunicación Visual. Centro de Estudios Financieros.

Núñez Moya, J. (2018). Crónica e imagen: la representación visual monsivaisiana de lo urbano y las contradicciones de la modernidad. mexicana. Káñina, 42(2), 293-325. https://dx.doi.org/10.15517/rk.v42i2.35486

Pedripol (s.f.). Viñetas (una tras otra). https://pedripol.com/vinetas/

Público. (s.f.). Perfil de Eneko. https://blogs.publico.es/vinetas/author/eneko/

Roca-Rey Ross, C. (2016). La crónica visual de un golpe de estado anunciado. Illapa Mana Tukukuq, (11), 41-49. https://doi.org/10.31381/illapa.v0i11.526

Strukelj, P. (s.f.). Crónicas Ilustradas. https://pedrostrukelj.com/cronicas-ilustradas-info/

Yáñez-Martínez, B. (2021). El lettering como herramienta expresiva de transmisión de mensajes gráficos durante la reclusión por el COVID-19. 1er Congreso Internacional de Creatividad e Innovación en el Diseño. Design Challenges (pp. 324-339). Valencia: Barreira A+D. https://barreira.edu.es/pdf/Design-Challenges-LQ.pdf

Yáñez-Martínez, B. (2022, marzo, 28-abril, 1). La pandemia en imágenes: análisis de discursos visuales [Presentación conferencia]. V Congreso Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación: “Pensar lo Invisible”. Archipiélago de Quinchao, Chiloé (Chile). https://bit.ly/3vxMcWa

DOS CONCEPTOS DE ESTILO APLICADOS AL DIBUJO CON EL LADO IZQUIERDO Y DERECHO COMO DOS FORMAS DE ENTRENAR A LA IA

LUIS MAYO VEGA
CARMEN PÉREZ GONZÁLEZ
MIGUEL RANILLA RODRÍGUEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Como docentes de la Facultad de Bellas Artes UCM e integrantes de grupos de investigación multidepartamentales, se propone la integración de la Inteligencia Artificial en las prácticas de dibujo de los estudiantes, con el objetivo de desarrollar una metodología práctica y fundamentada. En este estudio, se introduce el concepto de "estilo" como una etiqueta de sentido autocumplidora para los dibujos generados por IA. Se busca esclarecer el impacto de introducir en la IA imágenes con un "mismo estilo" o de solicitar a la IA la creación de un rinoceronte con un "estilo Disney".

1.1. DIFERENCIACIÓN DE DOS MODOS DE DIBUJAR

1.1.1. El enfoque verbal y simbólico en el dibujo

El dibujo con el lado izquierdo del cerebro de Edwards (2011: 72) se caracteriza por ser "verbal, analítico, simbólico, abstracto, temporal, racional, digital, lógico y lineal". Este enfoque coincide con la "globoculación" de Hockney, un método previo al uso de la cámara oscura que construye imágenes a partir de modelos verbales ("ojo como un seis, nariz como un cuatro"). Su metacomunicación (Watzlawcick, 1986) establece que el estilo de la imagen se define mediante el nombre propio de un autor ("estilo Disney", "como de Picasso", "como un grabado de

Durero"). El contenido de la imagen se determina mediante la combinación de sustantivos comunes, adjetivos calificativos y verbos en participio o gerundio ("rinoceronte quieto gordo amenazando").

1.1.2. Explorando el dibujo intuitivo

El dibujo con el lado derecho del cerebro de Edwards (2011: 72) se caracteriza por ser "no verbal, sintético, real, analógico, atemporal, irracional, espacial, intuitivo, holista". Este enfoque coincide con el modelo "retiniano" de Hockney (2001: 184), que se remonta a Europa desde 1430 y utiliza lentes y espejos para crear imágenes con apariencia fotográfica o hiperrealista, inspiradas en la imagen reflejada en un espejo. "El ojo ve" siguiendo las leyes de la Gestalt: completa la imagen inacabada, entiende el escorzo. Su metacomunicación establece el estilo de la imagen a través de la forma gráfica utilizada. El contenido se deriva de la configuración gestáltica inferida de la imagen proporcionada. En la mayoría de los casos, al presentar un objeto con una gestalt definida, como una foto de un rinoceronte, la IA genera una serie de representaciones de rinocerontes. Sin embargo, al introducir una imagen abstracta con un semicírculo blanco en el centro rodeado de pequeños brillos o círculos sobre un fondo azul, la IA emplea patrones gestálticos de figura-fondo para interpretar la imagen como la luna y las estrellas.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

El objetivo principal de este documento es establecer un marco teórico que permita entrenar de manera óptima a la Inteligencia Artificial en dos modos de dibujo distintos, basados en los enfoques del lado izquierdo y derecho del cerebro.

2.2. Objetivos específicos

- Definir y comparar los conceptos de estilo asociados a los modos de dibujo con el lado izquierdo y derecho del cerebro, con el fin de facilitar la programación de la IA en la generación de imágenes.
- Desarrollar un procedimiento lógico que ayude a los programadores a instruir a la IA en la creación de dibujos, considerando aspectos metacomunicativos y estilísticos específicos de cada enfoque de dibujo.
- Analizar la capacidad de la IA para interpretar y generar imágenes en función de la metacomunicación, estilo y contenido presentes en las imágenes de entrada, con el objetivo de mejorar su comprensión y reproducción de estilos artísticos.
- Establecer una definición contextualizada de estilo que sirva como guía para quienes entrenan a la IA, permitiéndoles transmitir de manera efectiva la impronta deseada en las imágenes generadas.
- Evaluar la capacidad de la IA para captar el sentido general de las imágenes, distinguiendo entre diferentes tonos humorísticos, irónicos o serios, y proponer estrategias para mejorar esta capacidad de interpretación.

2.3. Objetivo fundamental: Proponer dos conceptos de estilo que contribuyan a definir los rasgos metacomunicativos de los iconos utilizados en el entrenamiento de dibujo para inteligencia artificial

2.3.1. Estilo para el Entrenamiento en Dibujo con el Lado Izquierdo del Cerebro en Inteligencia Artificial

En el caso del modo de entrenamiento basado en el dibujo con el lado izquierdo del cerebro, se construye la imagen a partir de una descripción verbal de la realidad, utilizando nombres propios para definir la factura, como en el "tipo Disney". El contenido de la imagen se elabora

mediante nombres comunes acompañados de adjetivos calificativos, como en el caso de un "rinoceronte gordo".

La IA no logra captar el sentido general de la imagen, sin distinguir si esta es seria, humorística o irónica. El objetivo es establecer un concepto de estilo que asista a la persona encargada de entrenar a la IA en la gestión de las instrucciones metacomunicativas que explican la impronta deseada en las imágenes.

Se plantea como hipótesis que un enfoque formalista del estilo ayudará a quien entrena a la IA a explicar y comprender los rasgos comunes y reconocibles del conjunto de imágenes generadas con este sistema de generación de iconos, utilizando los conceptos de "estilo" propuestos por Arnheim (1981), Gombrich (1979). y Wölfflin (2009).

2.3.2. Estilo para el Entrenamiento en Dibujo con el Lado Derecho del Cerebro en Inteligencia Artificial

En el modo de entrenamiento basado en el dibujo con el lado derecho del cerebro, la IA se guía por la textura y el uso del color de la imagen proporcionada para asociar estilos de autor, como interpretar un "estilo Warhol" a partir de colores planos.

La IA comprende el contenido de la imagen a través de las formas visuales presentadas por el usuario, generando rinocerontes al introducir una foto de un rinoceronte, o interpretando luna y estrellas al presentar un semicírculo y puntos blancos.

Sin embargo, la IA no logra captar el sentido general de la imagen, sin distinguir si esta es seria, humorística o irónica. Se plantea como segunda hipótesis que una definición contextualizadora de estilo ayudará a la persona que entrena a la IA a redactar instrucciones para imprimir una impronta en sus dibujos, detallando instrucciones sobre el emisor, receptor y mediadores de la imagen. Para lograr este objetivo, se emplearán los conceptos de "estilo" propuestos por della Volpe (1987), Dorfles (1974) y Bourdieu (1988).

3. METODOLOGÍA

Para crear un procedimiento lógico que asista a quienes programan la IA en el dibujo con el lado izquierdo o derecho del cerebro, se utilizará como método la descripción comparada de dos definiciones de estilo. Estas conceptualizaciones de "estilo" servirán como marcos teóricos para la práctica del programador de dibujo mediante IA. El objetivo es proporcionar una guía clara y fundamentada para quienes deseen incorporar la IA en las prácticas de dibujo, estableciendo una metodología práctica y razonada. Se busca clarificar el significado de introducir en la IA imágenes del "mismo estilo" y cómo ordenar a la IA la creación de imágenes con una determinada estética. La metodología propuesta se basa en la comparación de conceptos de estilo para los dos modos de entrenamiento mencionados, con el fin de facilitar la comprensión y aplicación de estos conceptos en la programación de la IA.

3.1. Se diferencian dos modos de definir el estilo.

3.1.1. Clave Formalista

Estilo en clave formalista: Wölfflin (2009: 26) define el estilo artístico explicitando tres niveles superpuestos: individual, nacional y de época. En los tres estratos la impronta tiene carácter expresivo y se relaciona con las posibilidades ópticas en su sociedad, época y personalidad. El estilo tiene tres estratos ópticos (2009: 36) que deben ser estudiados por la historia del arte. Cuando Wölfflin afirma que no todo es posible en todos los tiempos (2009: 29) propone que cada época tiene sus propios patrones gestálticos, su propia manera de resumir la realidad visual. El estilo es, desde esta perspectiva, una aplicación personal, nacional y temporal de los patrones visuales que según Arnheim (1981: 45) permiten reducir la complejidad visual de la realidad y así captar mediante los ojos el mundo exterior. Wölfflin (2009: 98) se sitúa en los tres niveles en los que define el estilo, admirando a Miguel Ángel (nivel de estilo individual, psicológico), se sitúa en la Europa (nivel de estilo nacional) del primer renacimiento (nivel de estilo en la época de los siglos XV y XVI). El estilo es la interpretación particular que en esos tres niveles se ofrece de la realidad aplicando una particular fórmula

perceptiva o gestáltica. El estilo (o la forma de representar la realidad mediante patrones gestálticos) "renacimiento" (se llamará R para eliminar la connotación histórica que podría confundir; el "renacimiento" no es para nuestro autor un estilo dependiente de la cultura de esa época, es un modo de ver) se resume en 5 claves visuales: lineal, superficial, forma cerrada, composición múltiple y contraste local (los dientes del retratado parecen blancos porque los pinta con blanco). El estilo (o representación mediante patrones gestáltico como figura-fondo, continuidad, contorno, escorzo…) "barroco" (se llamará B para eliminar la connotación despectiva o anticlásica que da problemas al autor, que debe aclarar que también hay un barroco clásico) se resume en 5 claves gestálticas: pictórico, profundo, formas abiertas, composición unitaria y contraste simultáneo (los dientes del retratado están pintados con ocre pero parecen blancos porque la encía está pintada con marrón oscuro). Wölfflin (2009: 31) borda la explicación del cambio del estilo R al estilo B, de un modo de percepción a otro:

> Se puede condensar la evolución en los cinco pares de conceptos que siguen:
>
> 1. La evolución de lo lineal a lo pictórico, es decir, el desarrollo de la línea como cauce y guía de la visión, y la paulatina desestima de la línea. En la primera, el centro carga sobre el límite del objeto; en la segunda, el fenómeno se desborda en el campo de lo ilimitado. La visión plástica, aísla las cosas; en cambio, la retina pictórica maniobra su conjunción…
>
> 2. La evolución de lo superficial a lo profundo. El arte clásico dispone en planos o capas las distintas partes que integran el conjunto formal, mientras que el barroco acentúa la relación sucesiva de fondo a prestancia o viceversa…
>
> 3. La evolución de la forma cerrada a la forma abierta. Toda obra de arte ha de ser un conjunto cerrado, y ha de considerarse como un defecto el que no esté limitada en sí misma. Sólo que la interpretación de esta exigencia ha sido tan diferente en los siglos XVI y, que frente a la forma suelta del barroco puede calificarse, en términos generales, la construcción clásica corno arte de la forma cerrada…
>
> 4. La evolución de lo múltiple a lo unitario. En el sistema del ensamble clásico cada componente defiende su autonomía a pesar de lo trabado del conjunto: lo particular está supeditado al conjunto sin perder por ello su ser propio. …

5. La claridad absoluta y la claridad relativa de los objetos. Se trata de un contraste por de pronto afín de lo lineal y lo pictórico.

La historia del arte, según los formalistas como Arnheim (1980), Gombrich (1979) y Wölfflin (2009), se caracteriza por un movimiento pendular entre dos formas de ver. Este péndulo refleja la alternancia de estilos dominantes en diferentes épocas y países, gracias a la influencia de artistas destacados. Tras el periodo estilístico R, se sucede un tiempo en el que predomina el estilo B. De esta manera, se observa arte con características del estilo R (lineal, superficial, forma cerrada, composición múltiple y contraste local) en diversas manifestaciones artísticas como el arte griego clásico, románico, renacimiento, neoclásico, realismo y art decó. Por otro lado, el estilo B se manifiesta en obras como el arte griego helenístico, el gótico, el barroco, el romanticismo y las vanguardias. Este enfoque formalista permite comprender la evolución estilística como un movimiento oscilante entre estos dos estilos predominantes.

La historia del arte se caracteriza por un movimiento pendular que implica la alternancia constante entre los estilos R y B.

El artista genial (Miguel Ángel, por ejemplo) es quien activa con su obra el péndulo gestáltico desde un estilo hasta el otro. El mérito de Buonarroti es ser R de joven y B como artista maduro. Miguel Ángel joven es admirable en su dominio del estilo gestáltico R (lineal, superficial, formas cerradas…) y el viejo Buonarroti es magnífico porque ha transformado su visión tal y como muestran sus esculturas postreras en estilo visual B (pictóricas, profundas, inacabadas…). Miguel Ángel muestra el camino a su sociedad, en su tiempo, para recorrer el camino de R a B. Siguiendo este ejemplo de Wölfflin se podría mostrar a otro artista igual de genial que enseñara a su sociedad y época el camino de B a R (por ejemplo, Mondrian que pasa de sus árboles y paisajes postimpresionistas de juventud a su abstracción R final).

Esta explicación formalista y pendular es incompatible con el enfoque de Panofsky (1982), que plantea justo lo contrario: desde su método iconográfico una forma artística tiene un nivel icónico (inventario de formas observables: entre los 50 rasgos de esta pintura se observa que

lleva una bandeja piramidal con unos ojos), iconográfico (correspondencia entre esas formas y un signo social reconocible, se identifican esos ojos con el arquetipo de Santa Lucía) e iconológico (se interpreta el referente visual con un cliché de moda en un determinado momento y lugar: esa bandeja con el estilo art-decó y la vestimenta de Santa Lucía hacen pensar en el tópico de la mujer fatal de la Francia de los años 30). Panofsky (1982: 65) defiende que una forma, un tipo de imagen coincide con un concepto: la dama con los ojos en la bandeja decó coincide con la Santa Lucía convertida en mujer fatal en la Francia de la belle époque. Este enfoque es incompatible con el formalismo del péndulo de Wölfflin: una forma similar en distinta época y país no significa culturalmente lo mismo. La forma R de un hombre delgado y contenido, desnudo y armado no corresponde con la misma iconografía en distintas épocas. Si se aplica la iconografía al estilo R se confunde: se podría pensar que el David de Miguel Ángel y uno de los guerreros del escultor nazi Arno Breker corresponden con la misma iconografía.

3.1.2. El estilo en la comunicación artística

El "estilo" entendido como "buen gusto" (frente al "kitsch" o "mal gusto") centra la atención en el proceso de la creación, mediación y recepción del arte: artistas, galeristas y públicos disfrutan o sufren de la contemplación y tráfico de las obras de arte y del modo de presentarlas por los mediadores. El gusto estudia el proceso comunicativo del arte desde la posición de la audiencia, de quien consume el arte; el gusto se relaciona con la moda y con la política cultura. El programador de IA mediante instrucciones verbales deberá explicitar sus órdenes sobre el "estilo" de dibujo según los siguientes autores y enfoques.

Della Volpe (1987) propone una historia social del gusto basada en las reacciones del público del teatro y en las intenciones del autor dramático hacia su audiencia. Según su enfoque, el "gusto" del público no solo influye en el estilo del autor, sino que también lo delimita. Asimismo, destaca que el "estilo" del artista desempeña un papel educativo al influir en el gusto del público, estableciendo así un proceso bidireccional entre el emisor y el receptor de arte. Su estudio se centra en el gusto y el estilo en la visualidad del teatro, específicamente en la escena

en vivo. Esta perspectiva resulta relevante al definir el estilo en función de la relación de agrado, aprobación y mutuo reconocimiento entre el artista como emisor y el público como receptor de arte.

El estilo griego (siglo IV a. C). se explica desde el estudio del teatro de Aristóteles (2009). Al público le gustan las tragedias universales (generales y comunes), verosímiles (creíbles) y racionales (ordenadas: una única acción principal se representa en un aquí y ahora que componen una sola viñeta o escena). Las comedias hacen reír al público porque imitan la ridiculez de los innobles. Lo ridículo es defecto o maldad que no producen dolor ni daño. La risa corresponde con el ánimo sereno que tiene una catarsis cómica mediante la comedia.

El estilo medieval -representado para della Volpe (1987: 35) por Isidoro de Sevilla y Rábano Mauro- lleva al público a romper con el equilibrio horaciano entre lo instructivo y lo placentero a favor de la decencia: la verdad se debe imponer a la elegancia. Tomás de Aquino define lo bello como lo dotado de "proportio" (unidad en la variedad), "integritas" (plena realización de lo que algo puede llegar a ser) y claritas (orden en la constitución de algo). A la audiencia le gusta el género medieval de la representación sagrada o misterio. El estilo medieval dramatiza sin respetar las reglas clásicas de unidad de acción, tiempo y lugar. El público no valora cómo se cuenta sino la acción efectiva contada, es el realismo cristiano (Auerbach, 1953).

El estilo renacentista (representado para della Volpe (1987: 38) por Robortello, Castelvetro, Vettori) reinterpreta a Aristóteles. La catarsis trágica equilibra piedad y terror, moderándolas mutuamente. Personajes coherentes (universales discursivos o intelectuales), no fantasiosos, ordenados por géneros, entrenan al público para responder con equilibrio a la vida, excesiva por definición. El público percibe más tragedia cuando aquello que le mueve a piedad y terror es más inesperado y azaroso, pero el creador debe encadenar causalmente lo que representa, mediante la necesidad: lo necesario es verosímil.

El estilo manierista (della Volpe, 1987: 49) está representado por la "commedia dell´arte": el público se aburre con lo erudito y gusta de las máscaras que representan la transformación; la audiencia disfruta con

las repeticiones de sus personajes: el público no admira al autor sino a los actores; valora la improvisación (preparada mediante formularios de recitación, como los raperos contemporáneos). El aprecio de lo popular y fantasioso anticipa el gusto del s. XVII.

El estilo barroco (della Volpe, 1987: 60) prefiere el espectáculo por encima del drama y los actores de carácter (definidos por un modo de presentarse) sobre los de destino (definidos por una misión última). La unidad (de acción, tiempo y espacio) se sacrifica a favor del espectáculo fantástico. La regla de decencia (solo se puede representar lo decoroso, lo que se puede hacer cómoda y honestamente en el escenario) se sacrifica a favor de lo verosímil unido a lo espectacular. El clímax se establece al final, en el último momento de la obra. La unidad de género desaparece a favor de la tragicomedia. El estilo ilustrado (representado para della Volpe (1987: 75) por Diderot, Beaumarchais y Voltaire) propone un drama serio o moral contrario a lo sorprendente, al énfasis, la ingenuidad y la verborrea. El público disfruta de la bella imaginación y el fino tacto. Frente al nacionalismo barroco se propone un cosmopolitismo basado en la razón. Aparece el gusto por lo íntimo, lo propio de un individuo que es común en su hondura psicológica a toda la humanidad. Kant (2012) entiende el gusto como la capacidad humana de juzgar lo bello, como tendencia humana universal hacia el arte.

Para della Volpe (1987: 78) el estilo romántico representado por Sturm und Drang y Romantik valora las ilusiones poéticas, los dramas de caracteres más que las fábulas morales, la locura genial por encima de la razón, la naturaleza como una personificación de los anhelos y temores individuales, la fantasía desbordada de destino fatal por encima del clasicismo ordenado y decoroso. La unidad de acción, espacio y tiempo es una cárcel para los artistas. El público romántico ama la intuición y la atracción empática. Las pasiones deben representarse como abismos mediante valentía creativa; el gusto de la audiencia por la historia de los pueblos apunta hacia el nacionalismo.

El estilo de las vanguardias busca que el espectador se mantenga activo. El público completa el sentido en un teatro expresionista y no verista - Brecht es el ejemplo escogido por della Volpe (1987: 111), cuando derriba la cuarta pared teatral (recurso escénico del dramaturgo que

negaba al público, como si no estuviera)-. El público es interpelado desde el escenario. La audiencia no es ya pasiva contemplativa, debe distanciarse de la obra, darse cuenta de que se trata de una farsa o de arte, para criticar la realidad representada en clave marxista. Stanislavski (1992) plantea una nueva interpretación: el actor no debe ponerse o crear una máscara externa, sino que el "trabajo del actor" consiste en crear un estado interior y dejar que los síntomas afloren al cuerpo y rostro del actor. Pirandello (2022), mediante su ironía, crea un metateatro, un drama que versa sobre ese propio drama y enfrenta a los personajes a su naturaleza de ficción y al dramaturgo que los creó.

Veblen (1995), Dorfles (1974), Moles (1990) coinciden al estudiar el estilo en la sociedad actual como una comunicación con la audiencia, como una búsqueda de la reacción del público ante las obras y las tendencias del arte; el estilo es una retórica (un sistema de instrucciones metacomunicativas) que pretende la aceptación de códigos por la mayoría para comunicar. Con el consumo masivo se desgasta el código, por una reacción psicológica los objetos de consumo terminan significándose a sí mismos: ese desgaste obliga a cambios de estilo. El estilo está estratificado en cuatro niveles, que coinciden con las culturas descritas por Eco (2001): gusto "highcult, midcult, popular (folk) y masscult". El público se estratifica según su clase socioeconómica y cultural. El estilo depende de los discriminantes sociales. En este sentido Bourdieu (1988) discrimina entre estilo bárbaro y estilo puro, que se diferencian por el grado de competencia que se espera del público. La riqueza social de la que dispone una persona se describe por cuatro tipos de capital (económico, escolar, cultural y simbólico), que influyen en el estilo que puede ser apreciado por la audiencia. Desde este enfoque, se plantea que no es la persona la que escoge el estilo que prefiere, sino que el estilo tiene un público afín, acorde con el "habitus", las costumbres corporizadas que materializan las diferencias socioeconómicas en el cuerpo de cada sujeto.

En síntesis, se defiende que el estilo definido al modo formalista es la manera óptima para definir la línea estética cuando se entrena la IA mediante suma de imágenes. Por otro lado, el estilo definido al modo

culturalista, atendiendo a la relación emisor-receptor, es útil cuando se entrena la IA mediante discursos escritos.

4. RESULTADOS

En un esquema se resuelve la conexión existente entre los puntos tratados hasta ahora

Cuando se entrena a la IA dibujando con el lado izquierdo del cerebro, conviene definir el estilo desde la relación entre el emisor (artista) y el público receptor.				
Autoría de la teoría	**Edwards (2011)**	**Hockney (2002)**	**Estilo definido en clave formalista por Della Volpe, Dorfles y Bourdieu**	**Valores de estilo propuesto para la Inteligencia Artificial (2024)**
1º Tipo de dibujo	Dibujo con el lado izquierdo del cerebro (19)	Tradición de arte globocular (184)	La imagen es un mensaje que une al artista emisor y al público receptor	Prompt por instrucciones verbales
Definición del método	Dibujo realizado a partir de esquemas simbólicos (45)	Dibujo realizado a partir de observación empírica de la realidad, apoyándose en la palabra (42)	El estilo se define desde la sensación que se quiere provocar en el público. El estilo causa el gusto de la audiencia.	Se da una descripción objetiva y denotativa del objeto que representará la imagen.
Tradición en el empleo de estos signos	Emplea esquemas icónicos aprendidos en la infancia (45)	Apoyado en la tradición medieval (36)	A la manera de Della Volpe se proponen frases como las del autor para definir el efecto que se quiere provocar en el público	No se debe describir metafóricamente la imagen, solo utilizar palabras denotativas que expliquen las reacciones que se esperan provocar en el público.
Periodos de uso	Durante el final de la infancia y primera juventud: cuando las palabras están en la conciencia mientras dibujas (32)	Durante periodos artísticos anteriores al Renacimiento, antes de 1430. Despreciado como naif, poco profesional, no académico hasta 1870. Con las vanguardias, desde Cézanne, retomará su papel de investigación plástica (195)	Los distintos estilos de Della Volpe componen una tipología de discursos para transmitir a la IA estilos de persuasión de la audiencia. Con Dorfles, las descripciones de efectos pretenden crear imágenes con un estilo que afecte el ánimo de la audiencia.	La descripción de estilos de Della Volpe se emplea como una tipología de estilos meta- comunicativos desarrollados históricamente.
Sintaxis	La mano traza formas simplificadas "ojo", "nariz" repetidos desde la infancia, sistema de símbolos simplificados y memorizados (45)	Dibujar consiste en realizar una representación detallada que se aparta de la observación real y profundiza en esos signos tópicos de "pliegues" en ropa o "rasgos" de la cara.	El código digital construye frases sumando signos que concuerdan según una gramática consolidada y conocida. Los signos digitales son discretos (tamaño fijo) y fáciles de articular.	Se emplean las palabras como una retórica que atiende al tono cómico, épico o dramático de la imagen creada, a la relación entre signo y realidad, a la relación entre artista y público (paternalista, igualitaria, servil), y a la cultura o circuito al que pertenecen: "high, mid, mass, Folk"
Semántica	Afín al dibujo de memoria (45): La mano parece que tiene vida propia por habilidad gestáltica	A partir de 1870, con las vanguardias, no solo representa partes de lo representado mediante signos discretos, además permite unir significantes con significados nuevos	El código digital une significante (parte material del signo) y significado (imagen compartida asociada al significante) de modo monosémico: el diccionario recoge todas las uniones de significante/significado que constituye una lengua.	Instrucciones a IA son sumatorio donde el estilo fotorrealista está implícito. En el ejemplo anterior no se dice "realista" después de heridas. El código analógico (el estilo gráfico) predominante o el establecido para el fondo se acepta como el marco del sentido implícito.
Pragmática	La "tiranía" de los símbolos de la infancia impide que las personas puedan observar el natural como adultos	Dibujar es una práctica que no necesita contemplar el natural, la coherencia visual o "interna" de la pintura depende del sistema estilístico y no respeta la gestalt observada ópticamente. Andrea del Castagno crea espacios coherentes en su obra, pero insostenibles en la realidad (97)	Las frases o mensajes del código digital son independientes del entorno: la frase en castellano o la señal de tráfico significan aún sin estar colocadas en su contexto. La capacidad metacomunicativa del código digital es alta, incluso sobre sí mismo: con una frase o con una señal es posible indicar el sentido de las que le acompañan.	Estudiantes deben imaginar las instrucciones a IA según estas claves: el estilo analógico general se da por el fondo o por los elementos mayores en tamaño, cada elemento debe describirse en contenido digital y con estilo analógico. Los estilos se ordenan con nombre de artista o de movimiento cultural.

Los resultados con respecto al estilo definido por los formalistas, aplicable al dibujo con el lado derecho se sintetizan en este esquema:

Esquema sobre el dibujo con el lado derecho del cerebro, arte retiniano, mediante código analógico				
Autoría de la teoría	**Edwards (2011)**	**Hockney (2002)**	**Estilo definido en clave formalista por Arnheim, Gombrich y Wollflin**	**Valores de estilo propuesto para la Inteligencia Artificial (2024)**
1º Tipo de dibujo	Dibujo con el lado derecho del cerebro (19)	Tradición de arte retiniano (184) La imagen de una cámara oscura es el canon	El estilo se logra con imágenes de parecido fotográfico para expresar contenidos y textura expresa sentido	Prompt en los que se introduce una imagen y la IA entrega varias imágenes similares
Definición del método	Dibujo realizado a partir de observación gestáltica de lo real (45)	Dibujo realizado a partir de observación empírica de la realidad, apoyándose en lentes y espejos (42)	Se comunican contenidos mediante signos que tienen un carácter icónico, con un parecido evidente con la realidad observada, no filtrada por símbolos.	La IA crea una serie en similar estilo y con el mismo contenido.
Tradición en el empleo de estos signos	Dibuja directamente del natural creando iconos semejantes en clave óptica (85)	La ventana de Leonardo permite una nueva manera de dibujar y de significar la realidad	Los iconos parecidos tienen su canon o modelo en la imagen reflejada en un espejo desde 1430 y en la fotografía desde 1870	La IA entrega imágenes en las que el estilo deriva de la inicial,
Periodos de uso	Durante la madurez, como método de dibujo que permite realizar un dibujo parecido a lo real y alejado de los tópicos (32)	Durante periodos artísticos a partir del Renacimiento, después de 1430. La cámara oscura acompaña el dibujo retiniano madurando el oficio de artista que emplea artilugios para dibujar calcando la realidad (15)	Código digital y analógico se emplean simultáneamente. El código analógico se emplea para expresar relaciones interpersonales, afectos, jerarquía. Quien dibuja expresa posición de testigo objetivo	La IA obtiene de la imagen procesada como punto de partida el código analógico o estilo y el contenido de la imagen. La IA no capta la ironía, el chiste o la metacomunicación de la imagen de partida o las confunde.
Sintaxis	Dibujar contornos, huecos, espacios en el marco previsto, es el lenguaje no verbal del arte (49) la línea, el color y la textura no deben ser tópicas sino observadas, (161)	Dibujar consiste en calcar la realidad utilizando la cámara oscura (28) y mecanismos que la perfeccionan y matizan en distintas épocas (204) del desarrollo del dibujo profesional o académico en Europa.	El código digital construye frases sumando signos que concuerdan según una gramática consolidada y conocida. Los signos digitales son discretos (tamaño fijo) y fáciles de articular.	La IA construye sumando partes de la imagen de partida modificadas como accidentes aristotélicos. La imagen de partida se crea combinando partes en una figura central.
Semántica	Afín al dibujo de natural (45): La mano dibuja contornos o huecos, emplea trucos para que los elementos de la Gestalt venzan sobre la memoria y los estereotipos infantiles (46)	A partir de 1870, con las vanguardias, no solo representa partes de lo representado mediante signos discretos, además permite unir significantes con significados nuevos	Código digital une significante (parte material del signo) y significado (imagen compartida asociada al significante) de modo monosémico: el diccionario recoge todas las uniones de significante/ significado que constituye la lengua.	La IA toma de la imagen de partida los significantes y los combina sin tener claro su significado, ignorando el sentido total de la imagen. La IA copia ofrece sinónimos de las partes de la imagen dada.
Pragmática	El dibujo realizado se convierte en una metáfora del artista; el espectador percibe lo que se muestra (51)	Dibujar es una práctica que contempla el natural, la coherencia visual o "interna" de la pintura depende de la gestalt observada ópticamente. Componer es ser verosímil (196)	Los mensajes del código digital son independientes del entorno. La capacidad metacomunicativa del código digital es alta, incluso sobre sí mismo: con una frase o con una señal es posible indicar el sentido de las que le acompañan.	La IA no capta el sentido de la imagen inicial. Las figuras son sumas de partes similares formalmente a la de partida

5. DISCUSIÓN

La clave discutible del artículo radica en la identificación propuesta entre estilo y aspectos metacomunicativos de la imagen. Se plantea que el enfoque no es válido si se concibe el "estilo" como un mero adorno o aspecto superfluo, tal como Loos (1980) lo explica en relación con la

arquitectura moderna. Además de la utilidad evidenciada en la propuesta, se observa un paralelismo con el planteamiento de De Lorenzo (1989) al comparar el estilo matemático y artístico como modelos explicativos para ajustar observaciones empíricas y presupuestos teóricos.

Asimismo, el enfoque coincide con la propuesta de Lizcano (2009) al analizar los diversos estilos matemáticos a lo largo de la historia de la ciencia occidental y al comparar la didáctica de la matemática en occidente y oriente. Se ejemplifica esta idea con la diferencia en la explicación de la resta entre Europa y China, donde las metáforas explicativas propuestas generan distintos conceptos de operación matemática. Esta diversidad en la interpretación de conceptos matemáticos resalta la importancia del "estilo" en la transmisión y comprensión del conocimiento, reflejando así el concepto de "estilo".

6. CONCLUSIONES

Se ratifican las hipótesis afirmando que, en la programación de la IA, el "estilo" se refiere a las normas de sentido de la imagen y a las instrucciones para comprender el significado del icono creado. En primer lugar, el enfoque formalista del "estilo" permite al entrenador de IA explicar los rasgos comunes y reconocibles del conjunto de imágenes que elabora como un sistema perceptivo propio. Los pares de conceptos de Wöllflin (2006) se comprenden como un ejemplo que el programador de IA puede utilizar literalmente o como inspiración para crear sus propias instrucciones formales, siendo este concepto de "estilo" pertinente para la programación de la IA entrenada mediante imágenes.

Por otro lado, el enfoque comunicativo del "estilo" ayudará a la persona que entrena a la IA a redactar las instrucciones para dar a sus dibujos una impronta, y lo logrará explicitando instrucciones sobre el emisor, receptor y mediadores de la imagen. Las características con las que della Volpe (1987) describe los distintos tipos de teatro pueden emplearse literalmente al programar el "estilo" de la IA o como inspiración para crear instrucciones metacomunicativas estilísticas. Este concepto de "estilo" es pertinente para la programación de la IA entrenada mediante frases.

7. AGRADECIMIENTOS

Se agradece a De Salazar Muñoz y Albar Mansoa la inspiración de este artículo a partir de sus artículos de 2015 y 2016. Su estudio pionero sobre la aplicación del método de Edwards (2011) a la enseñanza universitaria ha sido la principal fuente de inspiración. El concepto de Albar (2015) del sesgo en las instrucciones del profesor al proponer una tarea al estudiante ha sido fundamental para comprender el "estilo" como elemento metacomunicativo en la programación de la IA. Asimismo, la idea de Albar (2016) sobre el dibujo de contornos ciegos como base de un retrato gráfico con un sentido de autorretrato ha sido otra pieza clave en la elaboración de este artículo.

8. REFERENCIAS

Aristóteles. (2009). *Poética*. Alianza.

Arnheim, R. (1980). *Hacia una psicología del arte, Arte y entropía.* Alianza.

Arnheim, R. (1981). *Arte y percepción visual.* Alianza.

Auerbach, E., (1953). *Mimesis: the representation of reality in western literature.* Princeton Univ. Pr.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción, criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.

De Lorenzo, J. (1989). *Introducción al estilo matemático*. Tecnos.

De Salazar Muñoz, I. M. y Albar-Mansoa, P. J. (2015). El dibujo de contornos ciegos en el retrato gráfico: una propuesta metodológica en su enseñanza. En *Tecnología y diseño aplicados a la innovación docente,* (pp.115-126). Editorial ESNE.

De Salazar Muñoz, I. M. y Albar-Mansoa, P. J. (2016). Didáctica del dibujo de contornos ciegos aplicada al retrato gráfico. Teaching the blind contours drawing applied to graphic portrait. *Ardin. Arte, Diseño e Ingeniería,* (5), 1-15.

Della Volpe, G. (1987). *Historia del gusto*. La Balsa de la Medusa Visor.

Dorfles, G. (1974). *Las oscilaciones del gusto*. Lumen.

Edwards, B. (2011). *Nuevo Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro.* Urano.

Gombrich, E. (1979). *Arte e ilusión*. Gustavo Gili.

Gombrich, E. (2010). *Gombrich esencial*. Phaidon.

Guiraud, P. (1982). *La estilística*. Nova.

Hockney, D. (2001). *El conocimiento secreto. El redescubrimiento de las técnicas perdidas de los grandes maestros*. Destino.

Kant, E. (2012). *Crítica del discernimiento (o de la facultad de juzgar).* Alianza.

Lizcano, E. (2009). *Imaginario colectivo y creación matemática, la construcción social del número, el espacio y lo imposible en China y Grecia*. Gedisa.

Loos, A. (1980). *Ornamento y delito y otros ensayos*. Gustavo Gili.

Moles, A. (1990). *El kitsch, el arte de la felicidad*. Paidós.

Ortiz, J. R. (1995). El estilo matemático en el *Boletín de la Asociación Matemática Venezolana*, vol II, nº1, (pp.47-55). Asociación Matemática Venezolana

Panofsky, E. (1982). *Estudios sobre iconología*. Alianza.

Pirandello, L. (2022). *El humorismo*. Sequitur.

Stanislavski, K. (1992). *La preparación del actor*. La Avispa.

Veblen, T. (1995). *Teoría de la clase ociosa*. FCE.

Watzlawick, P. Helmick Beavin, J. y Jackson, D. D. (1986). *Teoría de la Comunicación humana*. Herder.

Wölfflin, H. (1991). *Renacimiento y Barroco*. Paidós.

Wölfflin, H. (2009). *Conceptos fundamentales de la Historia del Arte*. Austral.

TEXT-TO-IMAGE EN EL AI ART: NUEVAS PERSPECTIVAS POSTFOTOGRÁFICAS

CRISTINA DE PROPIOS MARTÍNEZ
Universidad de Diseño, Innovación y Tecnología /
Universidad Europea de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El avance de diversas técnicas dentro del campo de la inteligencia artificial ha desplegado un amplio abanico de posibilidades para los artistas, brindándoles la oportunidad de explorar formas de expresión sin precedentes. Los modelos generativos, fundamentados en algoritmos de aprendizaje automático, tienen la capacidad de analizar grandes conjuntos de datos visuales y generar imágenes originales con una multitud de resultados distintos. En este contexto, han emergido nuevas *perspectivas postfotográficas* que se caracterizan por liberarse de las limitaciones inherentes a la fotografía tradicional y adentrarse en la exploración de novedosas formas de representación visual. Las imágenes generadas por inteligencia artificial desafían las convenciones establecidas en el ámbito fotográfico y otorgan experiencias estéticas únicas. El arte producido a través de la inteligencia artificial (AI Art) plantea una serie de desafíos y dilemas, tanto en términos de autoría y originalidad como en cuestiones éticas y sociales. Estos desafíos están intrínsecamente ligados a asuntos como la privacidad, la manipulación de imágenes y la presencia de sesgos.

El presente artículo examina las tendencias estéticas en evolución en el ámbito artístico, impulsadas por la implementación de recientes técnicas de aprendizaje automático. La aplicación de modelos generativos ha ampliado el horizonte del arte, generando nuevas categorías potenciales dentro del ámbito del arte de la inteligencia artificial.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

El objetivo general de este estudio es explorar las capacidades creativas de la inteligencia artificial en el ámbito artístico, específicamente en relación con la fotografía. Esto se llevará a cabo mediante el análisis de modelos generativos, desafiando convenciones establecidas en el arte visual, abordando dilemas éticos relacionados y examinando las tendencias estéticas emergentes.

2.2. Objetivo específico

- Explorar las posibilidades creativas: Investigación de las diversas formas en que la inteligencia artificial puede ser utilizada como herramienta creativa en la producción de imágenes fotográficas.
- Analizar los modelos generativos y tendencias emergentes en la generación de imágenes mediante inteligencia artificial, destacando cómo estas están transformando la práctica fotográfica y la percepción visual.
- Examinar las nuevas perspectivas en la generación de imágenes
- Abordar los desafíos éticos y conceptuales asociados con la aplicación de la inteligencia artificial en el arte, especialmente en el campo de la fotografía, incluyendo cuestiones de autoría, originalidad y manipulación de imágenes.

3. METODOLOGÍA

Se emplea una metodología que se centra en la exploración de las nuevas perspectivas que surgen en el contexto de la postfotografía, gracias a las herramientas y técnicas proporcionadas por la IA.

La metodología se estructura en torno a un análisis de obras de arte generadas por inteligencia artificial, así como de investigaciones relevantes en el campo de la postfotografía y la estética visual. Se presta especial atención a cómo estas nuevas herramientas de IA están

influyendo en la forma en que los artistas abordan la creación de imágenes, liberándolos de las limitaciones tradicionales de la fotografía y permitiéndoles explorar territorios estéticos inexplorados.

Se incorpora un enfoque comparativo que sitúa estas tendencias emergentes en el contexto más amplio del arte contemporáneo, estableciendo conexiones con movimientos artísticos anteriores y examinando cómo las nuevas formas de representación visual afectan a la percepción y la interpretación de la imagen en la era digital.

4. DESARROLLO

4.1. ARTE E INTELIGENCIA ARTIFICIAL

El uso de técnicas de inteligencia artificial (IA) en las prácticas artísticas no es novedoso en el arte, tampoco lo son los planteamientos y discursos en los que la máquina ocupa un papel importante en el desarrollo de la obra. A lo largo de la historia, los artistas han experimentado con diversas herramientas y tecnologías para explorar nuevas formas de expresión y ampliar los límites creativos. Sin embargo, en los últimos años, el avance y la accesibilidad de la IA han llevado a un creciente interés y aplicación de estas tecnologías en el ámbito artístico. La IA ha brindado a los artistas una nueva herramienta para explorar la creatividad, generando resultados sorprendentes y desafiando las concepciones tradicionales del arte. Las técnicas de IA, como el aprendizaje automático y las redes neuronales, han sido utilizadas para generar imágenes, música, textos y obras interactivas, entre otros tipos de expresión artística. Estas aplicaciones abrieron nuevas posibilidades creativas, e invitaron a reflexiones sobre la colaboración entre humanos y máquinas, la autoría artística y la naturaleza misma del arte. Por tanto, aunque el uso de la IA en el arte no es una novedad para el campo, su creciente adopción ha generado un interés renovado y una exploración más profunda de las posibilidades creativas que estas tecnologías pueden ofrecer.

El panorama del estado del arte en investigación en ciencias de la computación y visión artificial ha experimentado un cambio significativo. Antes del uso de estas técnicas recientes en el arte, la atención se

centraba en técnicas que automatizaban procesos de dibujo o pintura, incluyendo aquellas que hacían uso de fotografías seleccionadas por el usuario (Haeberli, 1990). Varias técnicas de IA desarrolladas a partir de 2014 fueron el detonante para la consagración de un nuevo género artístico: el arte con inteligencia artificial, conocido por sus siglas en inglés *AI Art.*

El surgimiento de esta corriente artística puede ser examinado desde múltiples ángulos y perspectivas, dependiendo de los acontecimientos que se tomen en consideración. Para entender el gran impacto que supuso la introducción de nuevas técnicas de IA en el campo del arte, es necesario explorar cuales son las técnicas y la forma en la que los artistas las utilizan, ya que el desarrollo del género artístico ha estado determinado por cada técnica desarrollada en el campo científico-técnico.

El aprendizaje profundo ha destacado en el avance de la inteligencia artificial debido a los impresionantes desarrollos en las redes neuronales artificiales (ANN), lo cual ha impulsado el progreso y el crecimiento de técnicas cada vez más especializadas y óptimas para resolver problemas y realizar tareas en diversos dominios[325].

Hasta el impacto de las nuevas y actuales técnicas desarrolladas para generación de imágenes mediante texto, como Dall-e (2021), Midjourney o Stable Difussion, de las que hablaremos en puntos posteriores de este capítulo, las técnicas más utilizadas en el AI Art se pueden clasificar atendiendo a su uso[326]:

– Técnicas de análisis y visualización de datos:

  Regresión y clasificación

[325] Es importante destacar que el aprendizaje profundo no es la única técnica utilizada en inteligencia artificial, ya que existen otros enfoques y subcampos, como el procesamiento del lenguaje natural (natural language processing), la visión por computadora (computer vision), la planificación y la toma de decisiones, entre otros. Cada uno de estos subcampos tiene sus propias técnicas y métodos específicos, y en muchos casos se combinan para abordar problemas complejos y multidisciplinarios.

[326] Para profundizar sobre las técnicas que se utilizaron en los primeros años de consagración del AI Art véase De Propios Martínez, C. (2022). *Arte e Inteligencia artificial: técnicas de aprendizaje automático en el arte generativo actual*. [Tesis doctoral] Universidad Complutense de Madrid.

Agrupación y reducción de dimensionalidad

– Técnicas de generación directa de imágenes:

Estimación de la densidad (modelos generativos)

Visualización de características

Transferencia de estilo

Una de las tareas más comunes en el ámbito del aprendizaje automático es la *clasificación* de imágenes, categorizado dentro de las técnicas de análisis y visualización de datos. De hecho, las primeras arquitecturas empleadas en la industria fueron redes neuronales diseñadas específicamente para esta tarea. La clasificación de imágenes implica asignar una categoría a una imagen o a un objeto presente en dicha imagen, basándose en las características visuales extraídas de la misma. Para instruir a una red neuronal en la tarea de clasificar imágenes, es necesario primero someterla a un riguroso entrenamiento mediante la utilización de numerosas imágenes. Las habilidades perceptivas de dicho clasificador se sustentan en el conjunto de datos de imágenes de muestra que se emplean para definir un concepto en particular. Los desafíos inherentes a la identificación precisa de elementos en las imágenes, así como la necesidad de disponer de un extenso corpus de datos y las posibles tendencias sesgadas presentes en los mismos, son aspectos que los artistas aprovechan al emplear técnicas de clasificación y regresión[327].

Entre las obras dentro de la corriente artística AI Art que emplean técnicas de regresión y/o clasificación, el proyecto *Recognition* (2016) del colectivo Fabrica, merece especial mención, ya que ganó el premio IK Prize 2016 a la innovación digital[328]. Este proyecto utiliza la IA para comparar el fotoperiodismo de la agencia de prensa internacional Reuters con el arte británico de la colección Tate. Durante tres meses,

[327] Dentro del ámbito de la clasificación, las redes neuronales convolucionales se destacaron como una opción prominente. Desde principios de la década de 2010, estas redes convolucionales han dominado el campo de la visión artificial y, por consiguiente, el aprendizaje automático en general.

[328] Véase https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-britain/ik-prize-2016-recognition

desde el 2 de septiembre hasta el 27 de noviembre de 2016, *Recognition* dio vida a una galería virtual que funcionaba las 24 horas del día. Esta iniciativa se inspiró en las paradojas de trasladar el pensamiento racional y objetivo de la IA a un ámbito subjetivo como el arte.

De igual forma, destaca el proyecto llevado a cabo por Trevor Paglen en colaboración con Kate Crawford, investigadora de Microsoft. Consistió en la creación de un programa público llamado *ImageNet Roulette*, donde cualquier persona podía cargar una fotografía de sí misma y, en cuestión de segundos, el algoritmo de IA la categorizaba. El objetivo de este proyecto era mostrar las limitaciones y ambigüedades de los sistemas de reconocimiento y clasificación, proporcionando retroalimentación sobre cómo el sistema interpretaba la foto cargada por el usuario. En el sitio web del proyecto, se advertía claramente sobre la problemática de los sesgos, indicando que podría producir resultados racistas, misóginos y desagradables.

Naomi Rea en un artículo para *Artnet* en 2019, escribió el siguiente titular:

> *ImageNet Roulette*, un proyecto de arte que se volvió viral al exponer los sesgos del reconocimiento facial; está cambiando la mente de las personas sobre la inteligencia artificial. A raíz de la atención recibida, el proyecto trascendió y los investigadores detrás de ImageNet anunciaron que eliminarían más de la mitad de los 1,2 millones de imágenes en la categoría "personas" del conjunto de datos (Rea, 2019).

Por otro lado, los artistas consagrados del AI Art muestran predilección por experimentar con conjuntos de imágenes de colecciones de arte de otros artistas y géneros. Manovich (2019) manifiesta que lo que ha entrado en la historia como los logros de las "artes de IA" durante las últimas seis décadas son simulaciones de arte histórico creadas antes de que comience, realmente, un trabajo de artes de IA. Hertzmann (2020) analizó las tendencias estéticas en el AI Art, concretamente las obras que usan GANs[329], donde considera que existe una clara

[329] Generative Adversarial Networks (GANs): vanguardista aplicación del aprendizaje automático para producir imágenes y gráficos. Los GANs operan mediante la implementación de dos modelos de redes neuronales: un generador y un discriminador. El generador se encarga de crear imágenes inéditas, mientras que el discriminador las analiza para discernir su grado de realismo. De manera colaborativa, ambos modelos se esfuerzan por perfeccionar la calidad

indeterminación visual: describe imágenes que parecen representar escenas reales, pero, en un examen más detenido, desafían la interpretación espacial coherente. Los modelos GAN parecen estar predispuestos a producir imágenes indeterminadas, y la indeterminación es una característica clave de gran parte del arte representativo moderno, así como de la mayoría del arte GAN.

4.2. Nuevas técnicas de generación de imágenes aplicadas al arte

En la contemporaneidad, el curso de las prácticas artísticas continúa influenciado por los avances técnicos más recientes; tanto la estética como el discurso se moldean en función de las últimas tecnologías publicadas, aquellas más populares y aquellas que generan resultados más destacados. Después de un período de florecimiento en 2018, que vio una prolífica producción de obras artísticas, exposiciones, conferencias y una amplia gama de eventos centrados en el fascinante arte generado con inteligencia artificial, el año 2021 marcó un hito significativo con la difusión masiva de CLIP, desarrollado por OpenAI, inundando Internet y acaparando titulares en numerosos medios de comunicación.

No es sorpresa que, después del gran desarrollo en técnicas de generación directa de imágenes como las anteriormente citadas GANs, y sus variantes posteriores, surgieran técnicas que pudieran generar imágenes de forma más efectiva y realista. El desarrollo de modelos autorregresivos (autoregresive models) y modelos de difusión (difussion models) fue determinante para el desarrollo de nuevas técnicas. Lo modelos de difusión toman el ruido como entrada y generan imágenes a partir de dicho ruido.

La segunda versión mejorada de Dall-e, Dall-e 2, lanzada en abril de 2022, fue una de las técnicas estrella de esta nueva era del AI Art, uno de los productos más populares por excelencia de OpenAI. DALL-E 2 es una avanzada aplicación de inteligencia artificial que utiliza procesamiento de lenguaje natural (PLN) —natural language processing,

de las imágenes generadas hasta que el discriminador ya no puede distinguir entre las imágenes reales y las generadas.

NLP—, para generar imágenes de forma personalizada. Al emplear descripciones de texto, esta IA es capaz de producir representaciones visuales únicas y detalladas que reflejan de forma creativa las indicaciones proporcionadas. DALL-E 2 se fundamenta en GPT-3, un sofisticado modelo lingüístico compuesto por una vasta cantidad de parámetros. Mediante su entrenamiento exhaustivo, esta herramienta genera imágenes inspiradas en una amplia biblioteca de obras artísticas y experiencias humanas, las cuales han sido recopiladas de Internet y utilizadas para enriquecer el conocimiento y las habilidades del modelo de lenguaje. Posteriormente apareció Midjourney (julio 2022), el modelo de conversión de texto publicitado para uso creativo. El manual de uso de esta herramienta es sencillo, ya que basta con usar Discord[330]. En agosto de 2022, la start-up Stability AI lanzó Stable Diffusion, una potente herramienta que también ofrece la capacidad de generar imágenes a partir de texto, conocido como "*Text to Image",* siendo esta su característica principal. Sin embargo, va más allá al brindar opciones para crear imágenes a partir de otras imágenes mediante la edición y la adición de elementos específicos según tus solicitudes, lo que se conoce como "*Image to Image".* Además, presenta funcionalidades adicionales, como la posibilidad de añadir o eliminar elementos de una imagen seleccionando una zona específica y especificando además qué se desea agregar o eliminar. La clave para obtener resultados satisfactorios con Stable Diffusion reside en los denominados "prompts", que son los comandos que se deben escribir en forma de texto para realizar solicitudes. La destreza en la redacción de estos comandos juega un papel fundamental, ya que influye en la calidad y éxito de los resultados obtenidos.

Con el desarrollo de estas recientes técnicas se preveía una nueva ola de popularidad en el AI Art, una nueva era del AI Art, sin embargo, a nivel artístico, aún no se han generado grandes proyectos como sucedió con las obras artísticas en el comienzo y posterior auge de AI Art. Mas

330 Discord es una plataforma de mensajería instantánea y chat de voz. En esta plataforma, los usuarios pueden comunicarse a través de llamadas de voz, videollamadas, mensajes de texto, así como intercambiar archivos y contenido multimedia en conversaciones privadas o dentro de comunidades denominadas "servidores". Además, cuenta con el bot Midjourney, el cual permite crear imágenes de cualquier cosa que puedas imaginar en 60 segundos o menos.

bien, se trata de un impacto a nivel general en la sociedad, ya que en sus inicios se podía usar al menos una de las tres herramientas citadas para generar imágenes a partir de texto de forma sencilla y gratuita. Por este motivo, gran parte de la sociedad ha experimentado con la generación de imágenes a partir de texto, ya sea con las herramientas citadas o con múltiples variantes gratuitas que podemos encontrar en Internet.

Lo distintivo es que estos modelos generativos ofrecen imágenes más realistas y precisas. Además, se aumentó notablemente la resolución de las imágenes generadas hasta cuatro veces, lo que representa un avance significativo en la calidad visual y los detalles capturados por la IA. Esta situación ha generado discrepancias, ya que es posible obtener no solo imágenes de diversas categorías (como arte, diseño, ilustración, entre otras), sino también fotografías de alta resolución que podrían ser utilizadas en múltiples sectores de la sociedad sin depender del trabajo de un fotógrafo profesional. Este avance ha despertado controversia y debate entre diferentes grupos de opinión.

En muchos casos, el contenido generado por modelos generativos es indistinguible del contenido generado por humanos. Estos ejemplos también resaltan algunos de los importantes desafíos sociales, éticos y organizacionales que plantea la IA generativa en torno a cuestiones como la seguridad, la privacidad, la propiedad, las métricas de calidad, y evaluación del contenido generado.

4.2. LA IA EN EL CONTEXTO DE LA FOTOGRAFÍA

Como se expuso anteriormente, la esencia de las tendencias estéticas en las prácticas artísticas del AI Art se encuentra arraigada principalmente en la técnica empleada, en lugar de centrarse exclusivamente en el resultado final. Aunque el impacto visual es crucial, especialmente cuando la estética generada directamente por las técnicas de imágenes es distintiva, es el proceso mismo y su complejidad lo que realmente subyace en la apreciación auténtica de estas obras.

En los inicios de esta corriente, los artistas se centraban en crear imágenes con un estilo ya existente, que imitase alguna de las técnicas pictóricas reconocidas en los distintos periodos de la historia del arte. A su

vez, transformaban fotografías, las deformaban, fraccionaban, descomponían o usaban de base para obtener resultados distintos de la fotografía original. Con las avanzadas técnicas de *clasificación* y *regresión* se consigue analizar una imagen más allá de lo que el ojo humano es capaz de ver e interpretar. Esto se hace patente en el análisis de grandes colecciones de arte para extraer datos, analogías y comparaciones que de otra forma no se podrían extraer. Por consiguiente, en el AI Art se presentan diversas formas de explorar el uso de imágenes, específicamente en el ámbito de la fotografía.

El artista Philipp Schmitt ha desarrollado varios proyectos en los que incorpora inteligencia artificial para usar, revisar, transformar o reinterpretar fotografías. Fundamentalmente, utiliza la propia IA para analizar los procesos y funcionamiento del apropiamiento masivo de fotografías para entrenar las redes neuronales. En *Computed Curation* (2018) compone un fotolibro en el que incluye fotografías que realizó a lo largo de varios años. Lo peculiar del procedimiento de composición de la obra, es que el curador de la misma es una IA: usando varios algoritmos de computadora que subtitulasen cada foto, la clasificasen usando etiquetas, analizasen la composición y tratasen de averiguar el contenido, para posteriormente organizarlo de manera que linealmente tuviera sentido. Destaca la forma en la que la IA compone el fotolibro, con criterios distintos a los de un ser humano, asociando fotografías que él como artista, no habría asociado. Otra de sus obras, *Humans of AI* (2018-2020) es un ensayo y exposición online compuesta por tres trabajos basados en el conjunto de datos de imágenes COCO[331]. Sin precedentes legales, los datos mediante los cuales los algoritmos de aprendizaje automático aprenden a hacer predicciones casi nunca se muestran, y mucho menos se acreditan. En esta obra se reivindica el mal uso de las licencias y acreditaciones en las fotografías usadas, donde no se tiene en cuenta a los fotógrafos que hicieron posible este logro técnico.

[331]El conjunto de datos MS COCO (Microsoft Common Objects in Context) es un conjunto de datos de detección, segmentación, detección de puntos clave y subtítulos de objetos a gran escala. El conjunto de datos consta de 328.000 imágenes. https://cocodataset.org/#home

Declara que, cuando se muestran las imágenes reales del entrenamiento, el crédito no solo es debido sino obligatorio.

El trabajo detrás de la creación de las fotografías, no se reconoce, los algoritmos no dan ninguna explicación de la fotografía usada, son simples imágenes que utiliza para aprender y clasificar. Esta es una forma de deshumanizar la fotografía, de quitarle el valor y sentido por el cual ha sido creada. Es por esto que en *Humans of AI* Schmitt otorga certificados a distintos usuarios por su contribución en el aprendizaje de los algoritmos, devolviendo el valor e identificando personas, lugares, animales, vegetales, etc., donde la IA solo entiende por objetos a clasificar, mediante píxeles que identifica y detecta.

Varios artistas empleaban el uso de imágenes y fotografías con la intención de experimentar con la técnica obteniendo retratos de personas que no existen, como en la obra de *Optimising for Beauty* (2017) de Memo Akten, una de las primeras de este género artístico. En los resultados ya se pudo observar la poca diversidad en la generación de nuevos rostros. Otros artistas utilizaban los algoritmos para probar la capacidad de estos para interpretar los gestos en las caras de gente en las fotografías como la obra *Machine Readable Hito* (2017) de Trevor Paglen. Interés que ya pudimos observar en el proyecto *Salvapatrias* de Martín Nadal, en el que el modelo de IA se entrenó con imágenes de manifestaciones nacionalistas catalanas (Illiada, 2018) y manifestaciones nacionalistas españolas (Colón, 2019), exponiendo ambas estampas paralelamente transmitiendo un mensaje concreto; o la *Colección de imágenes fotorrealistas de personajes históricos de la década de 1920 que nunca existieron,* por Joan Fontcuberta y Pilar Rosado Rosado, expuestas en el libro titulado Prosopagnosia (2019).

Aunque las imágenes presentaban una resolución baja y la estética ofrecida por GAN generaba escepticismo (una característica que más tarde predominaría en el AI Art), los retratos emanaban una notable presencia visual y fuerza. Las primeras personas generadas para la obra *The first children of the cloud*, provenientes de diversos orígenes, edades y géneros, fueron compuestas después de meses de entrenamiento en una serie de retratos de 1001 caras, con el objetivo de crear mosaicos fotográficos de manera colaborativa.

FIGURA 1. *Obra del artista ALAgrApHY en el Grand Palais: un mosaico fotográfico creado por inteligencia artificial*



Fuente:*https://alagraphy.medium.com/the-true-history-of-ai-art-that-wikipedia-and-journalists-cannot-admit-or-write-about-2ca76d2cee3a*

4.3 *TEXT-TO-IMAGE*: GENERADOR DE FICCIONES

Como mencionamos, DALL-E es un sistema de inteligencia artificial desarrollado por OpenAI, la misma entidad responsable de otros sistemas de IA, como ChatGPT. Una de las últimas versiones, DALL-E 3, marcó un nuevo paso evolutivo: esta versión incluye diversas mejoras con respecto a sus predecesoras. Entre otros avances, mejora la captura de relaciones entre objetos y, sobre todo, perfecciona la representación de detalles humanos fotorrealistas, como las manos y los reflejos.

Si empleamos idénticas instrucciones tanto en DALL-E 2 como en DALL-E 3, la nueva iteración nos brindará imágenes de mayor definición y precisión, imbuidas de un realismo enriquecido por texturas más detalladas, una iluminación más verosímil y la creación de fondos más convincentes. Asimismo, se ha mejorado la capacidad de generar texto y su integración en las imágenes.

FIGURA 2. *Ejemplo de imagen realizada con Dalle-3*



Fuente: https://community.openai.com/

Los resultados ofrecidos por Dall-e 3 son cuanto menos, impactantes. Son capaces de producir fotografías de un realismo tan excepcional que, en ocasiones, resulta difícil distinguirlas de imágenes fotográficas captadas de la realidad. En la búsqueda de la verdad y el criterio de veracidad, la fotografía desvela su cautivadora artimaña al exponernos un universo de imágenes que, una y otra vez, descubrimos han sido manipuladas en diversas formas. Por ende, si aspiramos a hallar la verdad, quizás debamos tomar ejemplo de la fotógrafa de renombre, Cristina de Middel. Consciente de que la fotografía documental, por sí sola, no bastaba para capturar la complejidad del mundo, tomó la valiente determinación de aventurarse en el terreno de la ficción. Exploró clichés y estereotipos, y los integró en sus composiciones. De esta manera, aquellos que contemplaran su obra podrían adquirir un contexto adicional en relación con el tan mencionado "momento decisivo". Inició, así, un fascinante periplo desde lo documental hacia la ficción, redescubriendo el mundo del arte y hallando las herramientas necesarias para brindar su personal interpretación del universo.

Sin duda, una IA, actualmente, no puede llegar a alcanzar resultados con esta argumentación, ya que carece tanto de intención como de necesidad. Es posible, por lo tanto, que la creatividad humana evolucione hacia este enfoque, siguiendo el ejemplo de Cristina de Middel. Ella trasciende la realidad sin recurrir a la invención o la generación de ficciones visualmente exageradas. Estos enfoques le concedían el uso de la fotografía como un juego, donde las posibilidades de narración se expandían enormemente, llegando incluso a considerarse infinitas. En estas propuestas apreciamos que la concepción de la fotografía no se adscribe a los cánones tradicionales, situando su obra dentro del ámbito de las prácticas postfotográficas.

FIGURA 3. *Comparativa de imágenes: Arriba, fotografía realizada por Cristina de Middle (proyecto "The Afronauts"); abajo, fotografía de Joan Fontcuberta (Proyecto "Sputnik. Istochnikov. Joan Fontcuberta, VEGAP, Málaga, 2022"); imagen de la derecha: "Cosmopolitan' crea la primera portada de la historia generada íntegramente por la IA".*







Fuente:
1) http://www.30y3.com/cristina-de-middel-afronautas/
2) https://www.coleccionmuseoruso.es/media/
3) https://www.cosmopolitan.com/lifestyle/a40314356/dall-e-2-artificial-intelligence-cover/

El consumismo digital ha dado lugar a un entorno que cada vez se asemeja más a la ficción, creando un espacio casi inmersivo. En la era digital, estamos constantemente rodeados de contenido y experiencias digitales que se presentan como una realidad virtual o aumentada, a menudo diseñadas para captar nuestra atención y fomentar el consumo. En este espacio se nos presentan narrativas y representaciones cuidadosamente construidas, donde la línea entre lo real y lo ficticio puede volverse borrosa. Las imágenes, los videos y los mensajes que vemos en línea a menudo están editados y manipulados para crear una versión distinta de la realidad.

La proliferación de imágenes digitales y la facilidad con la que se pueden manipular ha llevado a que los espectadores cuestionen cada vez más su confianza en la capacidad documental de la fotografía. Anteriormente, se solía asociar la fotografía con la objetividad y la veracidad, como una representación fiel de la realidad. Sin embargo, en la era digital, marcada por el predominio del uso de herramientas basadas en inteligencia artificial, donde las imágenes pueden ser modificadas y alteradas con facilidad, surge la inquietud acerca de hasta qué punto podemos confiar en lo que percibimos.

Este interrogante se ha agudizado con la proliferación de las conocidas "fake news" y la manipulación de imágenes con propósitos propagandísticos o engañosos. Las técnicas de edición avanzadas y la inteligencia artificial han ampliado considerablemente las capacidades de manipulación de imágenes, lo que suscita interrogantes sobre la autenticidad y veracidad de lo que se presenta.

Entre los ejemplos populares de manipulación visual en el arte, y concretamente en el campo de la fotografía, destacamos proyectos como el de Sputnik (1997), en el que Joan Fontcuberta busca que el espectador se plantee la fiabilidad de la capacidad documental de la fotografía.

De esta manera, Fontcuberta y Cristina de Middle juegan con la realidad y la ficción, permitiendo que hechos inventados en un contexto real parezcan verosímiles. Ambos participan en un juego en el que se desdibujan las fronteras entre lo auténtico y lo imaginado, desafiando la percepción del espectador y planteando interrogantes sobre la

naturaleza de la verdad que conocemos. Fontcuberta se ha esforzado por mantener un discurso firme sobre la falta de esfuerzo por parte de las personas para verificar las imágenes que ven y consumen a diario. La fotografía no es un espejo de la realidad, no es objetiva. Además, depende del medio en el que aparezca, sentimos confianza, y entendemos que lo que se muestra en la fotografía es la verdad. Precisamente con el desarrollo empezamos a desconfiar.

Por un lado, la IA puede ser utilizada para generar imágenes y escenarios que representen realidades distópicas, explorando conceptos y situaciones que van más allá de nuestra experiencia cotidiana. Estas representaciones imaginativas y futuristas permiten a los artistas y espectadores sumergirse en mundos alternativos, despertando reflexiones sobre la sociedad, la tecnología y el futuro. Por otro lado, la IA también puede desafiar nuestra concepción de la realidad al engañarnos con imágenes que parecen auténticas pero que han sido generadas por algoritmos. Las redes neuronales pueden crear imágenes fotorrealistas que pueden ser confundidas con fotografías reales. Esto plantea interrogantes sobre la fiabilidad de la imagen como prueba de la realidad y nos lleva a cuestionar nuestros propios sentidos y percepciones.

El impactante libro *The Book of Veles*, del fotógrafo de Magnum Jonas Bendiksen, sacudió con su publicación los cimientos del fotoperiodismo y la fotografía documental. *¿Cuánto tiempo pasará antes de que emerja un "fotoperiodismo documental" desprovisto de autenticidad, surgido meramente de la imaginación de un fotógrafo equipado con potentes herramientas digitales? ¿Seremos capaces de discernir la diferencia?* Son preguntas que inquietaban al fotógrafo, por lo que decidió poner a prueba su capacidad para engañar a la sociedad con sus imágenes, incluso a la propia comunidad fotográfica, incluyendo a sus compañeros de Magnum. Las fotografías presentadas en el libro fueron creadas y manipuladas digitalmente, y los textos acompañantes fueron generados por un software. En esta misma línea, Blake Wood ha ejercido su oficio en la fotografía analógica, con retratos sinceros que explotan la intimidad, la empatía y la confusión de las relaciones humanas.

La IA generativa tiene la capacidad de crear nuevas realidades distópicas y, al mismo tiempo, desafiar nuestra percepción de la realidad que

creemos conocer. En este sentido, la IA abre nuevas perspectivas en el campo de la fotografía, ofreciendo nuevos enfoques y métodos de creación.

FIGURA 4. *Ejemplo de imagen del libro The Book of Veles de Jonas Bendiksen.*



Fuente:https://www.magnumphotos.com/arts-culture/society-arts-culture/book-veles-jonas-bendiksen-hoodwinked-photography-industry/

4. RESULTADOS

4.1. NUEVAS PERSPECTIVAS POSTFOTOGRÁFICAS EN EL CON-TEXTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

El concepto de postfotografía no es nuevo y se remonta a 1988, cuando David Tomas lo acuñó por primera vez.[332] Según él, la postfotografía se desarrolla a partir de transformaciones críticas y estratégicas en las dimensiones culturales de la producción fotográfica, dando lugar a nuevas formas de representación. Este término ha vuelto a cobrar relevancia en el contexto actual, especialmente con la aparición del arte basado en IA. Mientras que la fotografía tradicional se asociaba con la verdad y la memoria, la postfotografía desafía estas concepciones al cuestionar la veracidad de la imagen capturada por la cámara y al explorar nuevos territorios de expresión visual. En este sentido, los resultados obtenidos mediante el uso de técnicas de IA, como la generación de imágenes a partir de texto, se integran dentro de estas prácticas postfotográficas, marcando una nueva era con perspectivas innovadoras.

En la obra *The Reconfigured Eye: Visual Truth in the Post-Photographic Era*, Mitchell define la posfotografía como un enfoque en el que la fotografía electrónica ya no se limita a reflejar el mundo, sino que se adentra en sí misma para explorar las posibilidades de un medio liberado de representar la realidad (Mitchell, 1992 citado en Mirzoeff, 2003, p.122).

Con la consolidación del entorno digital, las redes sociales y los dispositivos móviles que facilitan el acceso y promueven la sobreabundancia de imágenes, surgía lo que podría denominarse la *era postfotográfica* (Toro-Peralta & Grisales-Vargas, 2021). En este período, la postfotografía se caracteriza no solo por el consumo masivo de imágenes, sino también por la capacidad casi infinita de producirlas. Esta sobreproducción de imágenes fue ilustrada de manera elocuente por el artista Erik

[332] Se atribuye al artista y profesor canadiense David Tomas (1988) la primera utilización del término en su ensayo "From the Photograph to Postphotographic Practice: Toward a Postoptical Ecology of the Eye". Tomas conceptualiza la postfotografía como una práctica crítica destinada a cuestionar el propósito fundamental de la fotografía.

Kessels en su exposición *Photography in Abundance* en 2011. En esta exhibición, las fotografías correspondientes a todos los archivos subidos a Flickr en un período de 24 horas se acumulaban en montañas de imágenes, evidenciando la sobreabundancia icónica (Toro-Peralta & Grisales-Vargas, 2021).

Este período supone el caldo de cultivo para la postfotografía generada por IA. El exceso de imágenes no implica un abuso de estas, ni una incapacidad para comprenderlas o consumirlas, sino más bien un medio masivo para alcanzar un fin: la creación de nuevas imágenes.

Para comprender estas prácticas de consumo y producción, algunos autores hablan del "Homo Photographicus" (Fontcuberta, 2016) o del "Homo Screen" (Márquez, 2018), refiriéndose a individuos cada vez más cautivos de las pantallas y los dispositivos a través de los cuales consumen contenido. Por lo tanto, es importante destacar que lo trascendental ya no radica en la desmaterialización de la fotografía y su transformación en bits de información maleables y fácilmente transferibles.

Hasta hace algunas décadas, la fotografía se consideraba un medio infalible para preservar la memoria y representar la realidad, vinculada a valores como la verdad, la objetividad y el archivo. Esta asociación con la verdad y la objetividad se remonta a los primeros intentos de establecer una ontología de la fotografía, contemporáneos al positivismo de Auguste Comte y su "Curso de filosofía positiva" (Robins, 1997), lo que influyó en nuestras creencias sobre el medio.

Sin embargo, en la era actual, la fotografía ya no se limita a estas funciones notariales. La creación de recuerdos que ni siquiera hemos experimentado, una realidad ficticia, se ha convertido en una posibilidad tangible. Gracias a los modelos generativos, no es necesario preparar escenarios para crear imágenes que parezcan reales. Fontcuberta expuso su visión sobre la postfotografía en un artículo titulado *Por un manifiesto postfotográfico*, donde destacaba la importancia de dotar a la imagen de intención y sentido, y expresar conceptos a través de la fotografía. Así, se cuestiona el baremo de calidad basado en categorías

de fotos "buenas" y "malas", enfocándose en los usos adecuados o inadecuados de las imágenes (p.53).

El uso de las imágenes se convierte en un tema polémico. Detrás de cada imagen generada por IA hay millones de imágenes que se han banalizado, utilizadas simplemente como materia prima para crear nuevas. En períodos postfotográficos anteriores, no es tanto quién fabrica las imágenes como quién les otorga valor al resignificarlas, sacándolas de su contexto original para darles un nuevo significado en otra red semántica. En resumen, la fotografía ya no solo se utiliza para capturar la realidad, sino también como un componente esencial en la creación de nuevos contenidos que trascienden su función original.

> El valor de creación más determinante no consiste en fabricar imágenes nuevas, sino en saber gestionar su función, sean nuevas o viejas. Por ello, la autoría -la artisticidad- ya no radica en el acto físico de la producción, sino en el acto intelectual de la prescripción de los valores que puedan contener o acoger las imágenes: valores que subyacen o que les han sido inyectados (Fontcuberta, 2016, p.54).

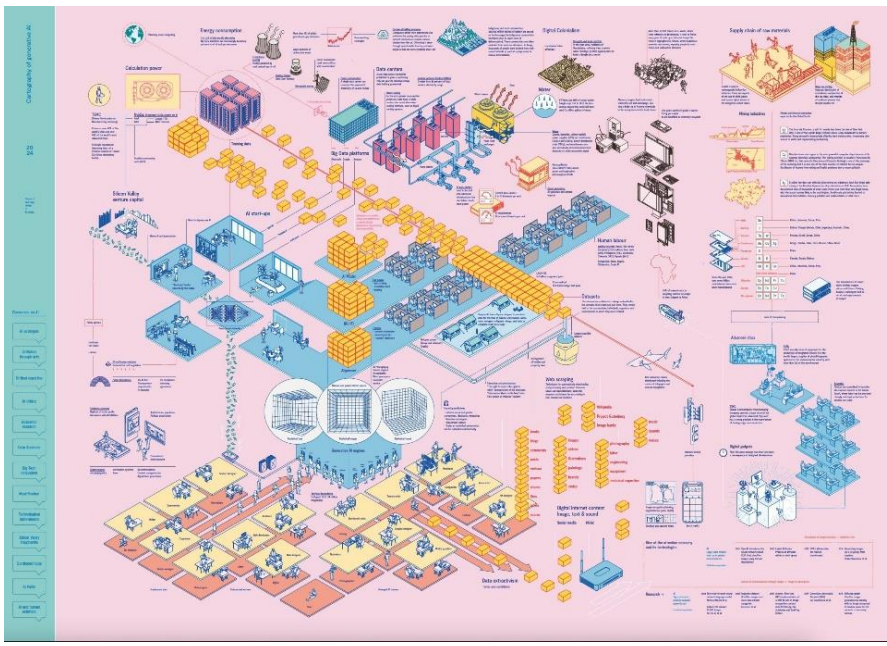
Según Bourriaud (2007), la pregunta artística ya no se centra en "¿qué es lo nuevo que se puede hacer?", sino más bien en "¿qué se puede hacer con...?". Es decir, ¿cómo podemos crear singularidad, ¿cómo podemos darle sentido a partir de la abrumadora cantidad de objetos, nombres y referencias que constituyen nuestro entorno cotidiano? (p.13). Los artistas contemporáneos no tanto crean formas desde cero, sino que interactúan con lo que ya está presente. La apropiación y el reciclaje se convierten en procesos que se delegan a la inteligencia artificial, utilizando las imágenes y fotografías disponibles como un "dataset" para generar nuevas obras.

La intención del artista de IA es colaborar con los algoritmos para generar nuevo material. Es un trabajo en equipo entre la IA y el criterio del artista, decidiendo qué resultados conforman entre las múltiples opciones que ofrece esta tecnología. Así, estas nuevas perspectivas postfotográficas van más allá del reciclaje y la apropiación para producir resultados sorprendentes y distantes de sus fuentes originales. Esta nueva fase, precedida por la irrupción de la inteligencia artificial en el

campo artístico, se centra en experimentar con la irrealidad utilizando datos extraídos de la realidad.

La intersección entre la IA y la fotografía abre nuevas perspectivas y desafíos emocionantes que merecen ser explorados y comprendidos en su totalidad. Los conceptos asociados a la temporalidad en la fotografía se replantean con la IA, ya que ya no se trata tanto de capturar un momento específico en el tiempo y el espacio, sino de jugar con las características visuales para elevarlas al estatus de fotografía como disciplina artística.

FIGURA 5. *Cartografía de la IA generativa, obra realizada por el colectivo ESTAMPA.*



Fuente: https://tallerestampa.com/es/estampa/cartografia-de-la-ia-generativa//

5. DISCUSIÓN

La convergencia entre la inteligencia artificial y la fotografía ha dado origen a nuevas perspectivas postfotográficas, un paradigma creativo que desafía las convenciones tradicionales de la captura de imágenes. En este contexto, el proceso fotográfico ya no se limita a la acción de

una cámara que registra la realidad tangible, sino que se expande hacia la manipulación algorítmica de datos visuales para generar composiciones estéticas inéditas.

La ausencia de una cámara física en el proceso de creación postfotográfica subraya el papel central de la inteligencia artificial generativa. A través de algoritmos sofisticados los artistas pueden moldear y manipular datos visuales para producir resultados que desafían nuestra percepción de la realidad. En este sentido, la postfotografía se erige como un puente entre lo tangible y lo intangible, entre lo real y lo imaginario.

La capacidad de la IA para generar realidades distópicas plantea interrogantes sobre los límites de la verdad y la ficción en la era digital. Las obras postfotográficas invitan a los espectadores a cuestionar la naturaleza de la realidad representada y a reflexionar sobre la naturaleza subjetiva de la percepción visual. Este ejercicio de deconstrucción y reinterpretación de la realidad desempeña un papel fundamental en la ampliación de nuestra comprensión de lo que es posible en el ámbito de la fotografía y el arte en general. Las imágenes generadas por inteligencia artificial exploran territorios desconocidos, fusionando elementos familiares con elementos surrealistas y distópicos. Esta experimentación visual estimula el diálogo entre el espectador y la obra, generando un espacio para la reflexión y la contemplación.

Sin embargo, esta expansión del panorama fotográfico no está exenta de desafíos éticos y sociales. La apropiación de imágenes y datos visuales plantea cuestiones sobre la autoría, la privacidad y los sesgos presentes en las obras generadas por inteligencia artificial. Asimismo, la creciente dependencia de la tecnología plantea interrogantes sobre el papel del artista en el proceso creativo y sobre la relación entre la creatividad humana y la automatización algorítmica.

La creatividad humana y la inteligencia artificial convergen para desafiar las convenciones establecidas y expandir los límites de la expresión visual. A medida que esta disciplina continúa evolucionando, es fundamental abordar estos desafíos éticos y sociales de manera reflexiva y

proactiva, garantizando que la innovación tecnológica se alinee con los valores humanos y culturales fundamentales.

6. CONCLUSIONES

La amalgama entre el arte y la inteligencia artificial ha propiciado la gestación de tendencias estéticas en constante evolución, que han expandido significativamente el horizonte del arte contemporáneo.

Como reflexión final, se divisan posibles direcciones para enfrentar estos desafíos en el futuro, al mismo tiempo que se contempla el continuo influjo y transformación que la inteligencia artificial ejercerá sobre el mundo del arte en los años venideros. En este cruce entre tecnología y creatividad, emerge un paisaje artístico en constante metamorfosis, impulsado por la innegable capacidad innovadora de la inteligencia artificial.

Las herramientas de inteligencia artificial generativa han inaugurado nuevas perspectivas en el ámbito de la postfotografía, consolidándose como una categoría y tendencia estética en el arte de la inteligencia artificial (AI Art). Esto ha posibilitado la exploración de un territorio creativo único, desafiando las fronteras convencionales de la fotografía y abriendo nuevas posibilidades expresivas. En consecuencia, se ha gestado una nueva forma de concebir y apreciar la imagen, que trasciende las limitaciones físicas de la fotografía tradicional y explora horizontes inexplorados en el ámbito visual.

7. REFERENCIAS

Bourriaud, N. (2007). *Postproducción. La cultura como escenario: modos en que el arte reprograma el mundo contemporáneo*. Adriana Hidalgo editora S.A.

Chaon, J. (2021, 20 de marzo). *The Book of Veles*. Magnum Photos. [URL]

De Propios, C. (2022). *Arte e Inteligencia artificial: técnicas de aprendizaje automático en el arte generativo actual.* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.

Domínguez-Rigo, M. (2020). La alfabetización visual como defensa ante las noticias falsas. Revista de Estilos de Aprendizaje, 13, 85–93.

Fontcuberta, J. (2005, 11 de mayo). Por un manifiesto postfotográfico. *La Vanguardia.* Recuperado de http://www.lavanguardia.com/cultura/20110511/54152218372/por-un-manifiesto-posfotografico.html

Fontcuberta, J. (2010). La cámara de Pandora. La fotografía después de la fotografía. Gustavo Gili SL.

Fontcuberta, J. (2013). Apuntes introductorios. En Fontcuberta, J. (Ed.), From Here On. A partir de ahora. La postfotografía en la era de internet y la telefonía móvil. RM Verlag.

Hand, M. (2020). Photography Meets Social Media. Image Making and Sharing in a Continually Networked Present. En G. Pasternak (Ed.), The Handbook of Photography Studies (pp. 1–30). Routledge.

Márquez, I. (2018). "Homo Screen": el humano pantallizado. La pantalla como principal interfaz cognitiva y de comunicación. *Telos.* Recuperado de https://telos.fundaciontelefonica.com/homo-screen-humano-pantallizado/

Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual.* Paidós

Olivio, A., Lau, J., & Herrera Díaz, L. E. (2022). Postfotografía y el ecosistema mediático e informacional de los universitarios. Un estudio en México y Bolivia. ICONO 14, Revista de comunicación y tecnologías emergentes, 20(2).

Rea, N. (2019). How ImageNet Roulette, a Viral Art Project That Exposed Facial Recognition's Biases, Is Changing Minds About AI. *Artnet News*. Recuperado de https://news.artnet.com/artworld/imagenet-roulette-trevor-paglen-kate-crawford-1658305

Robins, K. (1997). ¿Nos seguirá conmoviendo una fotografía? En M. Lister (Comp.), *La imagen fotográfica en la cultura digital* (pp. 49-75). Paidós

Tomas, D. (1988). From the Photograph to Postphotographic Practice: Toward a Postoptical Ecology of the Eye. SubStance, 17(55), 59–68.

Toro-Peralta, K., & Grisales-Vargas, A. (2021). Postfotografía: de la imagen del mundo al mundo de las imágenes. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(3), 899–916.

Toro-Peralta, K. (2017). Una Mirada Al Concepto De Postfotografía. Filo de La Palabra, 22, 37–42.